

„A nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája”: az emberek nyelvhasználata*

Sándor Klára

A címben idézett megállapítás James Milroytól származik (Milroy 1998: 64–65). Teljes hosszában így hangzik: „Abban a korban, amikor a faj, a bőrszín, a vallás vagy a nem alapján történő hátrányos megkülönböztetés nyilvánosan nem fogadható el, a nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyája az emberek nyelvhasználata alapján történő diszkrimináció”. Hogyan maradhatott állva ez a bástya máig, Európa és Észak-Amerika azon országaiban is, ahol az azonos esélyek biztosítására nagyobb figyelem irányul, mint Európa keleti felében megszoktuk, s a társadalmi diszkrimináció egyéb formáit éles bírálatok érik? A nyelvi diszkrimináció semmivel sem kevésbé ismert jelenség Nagy-Britanniában vagy az Egyesült Államokban, mint nálunk, vagy mint például Lengyelországban.¹ A jelenség nyilvánvalóan nem egyetlen okra vezethető vissza, hanem okok egész összefüggő rendszerére.

Nyelvészek és nem-nyelvészek: a szakadék két oldalán

Az okok egyike minden valószínűség szerint az, hogy a nyelvészek és a nem-nyelvészek nyelvről való tudása között széles szakadék tátong (J. Milroy és L. Milroy 1991: 13). A nyelvészek régóta – már a 18. századból is ismeretes ez a vélemény (vö. Crystal 1998: 13) – megkülönböztetik a nyelv *leíró* és *előíró* szemléletét. A nyelvészet alaptankönyvei azzal kezdődnek, hogy a nyelvész feladata leírni a nyelvet, nem pedig előírni az embereknek, hogy hogyan kell beszélniük (Milroy és Milroy 1991: 5); vagyis a nyelvész azzal foglalkozik, hogy *milyen* a nyelv, s nem azzal, hogy *milyennek kellene lennie* (Aitchison 1978: 13). Az előíró szemlélettől való elhatárolódás időről időre megjelenik a nyelvészetben, hol finomabban, hol egészen egyértelműen fogalmazva. Bolinger például (1980: 1–10) egyenesen nyelvészeti kuruzslóknak, vajákosoknak, sámánoknak nevezi azokat, akik a nyelvhasználat örei-

* Ez az írás a Socrates Comenius–2 programja (57138-CP-1-98-1-HU-COMENIUS-C2) és az OTKA (T 032803) támogatásával készült.

¹ Az említett országokat azért emeltem ki, mert a témával kapcsolatos írások többsége a brit és az egyesült államokbeli helyzetre vonatkozik, és a lengyel helyzetről is van egy összefoglalás (Jahr és Janicki 1995); a többi országról alig találunk ilyen elemzéseket. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ott ne létezne nyelvi diszkrimináció.

nek tüntetik föl magukat, s megjegyzéseket tesznek a nyelv helytelen használatáról vagy a nyelv romlásáról, pontosabban azokról a nyelvi jelenségekről, amit helytelennek vagy romlásnak vélnék.

Egy olyan kultúrában, amelyben az előíró szemléletű nyelvművelésnek nagy a tekintélye – ilyen a magyar kultúra is –, még szentségtörésnek is tűnhet az efféle kijelentés. De nagyon egyszerűen belátható, hogy Bolinger megfogalmazása tűnhet ugyan sértőnek, viszont nehezen cáfolható. Elég arra gondolni, mi lenne a véleményünk arról a fizikusról, aki nem leírni akarná, hogy az inga hogyan mozog, vagy hogy egy leeső tárgy hogyan gyorsul, hanem előírni, hogy ezt hogyan tegye; mit gondolnánk arról az etológusról, aki nem megfigyelni és leírni akarná az állatok viselkedését, hanem rávenni őket, hogy úgy viselkedjenek, ahogyan szerinte egy tigrisnek, egy sasnak vagy egy kutyának viselkednie *illik*; vagy mi a véleményünk azokról a történészekről, akik nem a meglévő adatokat, hanem politikai érdekeket vagy saját ízlésüket követve írják a történelmet. Persze az előíró szemléletben hívők nem ezeket a példákat szokták említeni, hanem a kertész, az orvos, a folyószabályozó munkájához hasonlítják a nyelvet megrendszabályozni kívánó tevékenységet. Abban igazuk van, hogy a nyelvi folyamatok befolyásolhatók, mint ahogyan csökkenthető a súrlódás, nemesíthetők a fajok és írnak megrendelésre történelmet (híreket) is – de csak akkor, ha a befolyásolni kívánók megfelelő ismeretekkel rendelkeznek a befolyásolni kívánt dolog természetéről, a mechanikáról, a genetikáról, a szociálpszichológiáról. Aki a nyelvi folyamatokat szeretné befolyásolni, annak a nyelv rendszeréről, működéséről és változásának természetéről kell kiterjedt ismeretekkel rendelkeznie. Csakhogy ezt kizárólag leíró szemlélettel lehet megszerezni – ellenkező esetben magát a megfigyelést teszik tönkre, következésképpen sikertelen lesz a befolyásoló próbálkozás is. Az a fizikus, aki *szeretné*, hogy az érdes felület súrlódása ne legyen nagyobb, mint a simáé, s ezért azonosnak *tekinti* a kettőt; a genetikus, aki úgy véli, hogy azonosított egy gént, mert *már nagyon régen szeretné* azonosítani; a történész, aki alakítani szeretné a politikát, s *meggyőződése*, hogy az emberek helytelenül gondolkodnak, és ezért *nem is veszi figyelembe*, hogyan gondolkodnak; vagy akár az orvos, aki azt *javasolja* a betegnek, hogy ne legyen beteg – nem fog nagyon sikeres tevékenységet végezni. Az utóbbinál maradvá: ha hiányoznak a gyógyításhoz az ismeretei, de úgy tünteti föl magát, mintha rendelkezne velük – akkor kuruzslónak hívják.

A nyelvi folyamatok befolyásolásához szükséges ismeretek egy része a nyelvészet tanulmányozásával megismerhető. Figyelemre érdemes azonban, hogy aki ezeket az ismereteket megszerezte, az nagyon ritkán akarja befolyásolni a nyelvi folyamatokat. Vagy azért, mert egyszerűen nem tartja feladatának; vagy azért, mert tudása alapján tisztában van vele, hogy ha nem a kuruzslás szintjén akar javaslatokat tenni, akkor olyan mennyiségű dinamikus változó tényező mozgását és egymásra hatását kell előre látnia, hogy az szinte lehetetlenné teszi a tervezést. Előíró szemléletűvé szintén nem válnak azok, akik egyszer már megfigyelték a nyelv működését: ezt tudománytalanak is tartanak az imént említett ok miatt, és fölöslegesnek is, hiszen tudják, hogy a nyelvi rendszerszerűséget tekintve nincs különbség a nyelvek és a nyelvváltozatok között: ugyanúgy leírható, és abban a funkcióban, amire használatos, ugyanolyan jól működik az angol, a német, a francia,

mint bármelyik afrikai törzsi nyelv; vagy ugyanolyan jól működik bármelyik nyelvjárás, mint a legnagyobb társadalmi tekintélyt birtokló sztenderd változat. Akik azt is figyelembe veszik, hogy a nyelvhasználat az identitás kifejezője is – ez által vállaljuk, hogy milyen csoporthoz tartozunk, hogy egy beszélgetésben milyen viszonyban állunk beszélgetőtársunkkal, vagy milyenben szeretnénk állni vele; természetes nyelvhasználatunk ezt, és nem szellemi képességeinket tükrözi –, azok az előíró szemléletet kifejezetten károsnak tartják, hiszen aki előíró szemléletéből következően helytelennek vagy rosszabbnak tartja az egyik nyelvváltozatot, mint egy másikat, az nemcsak nyelvészeti szempontból naiv, hanem a nyelvhasználat alapján hoz előnybe embereket és hátrányba másokat.

A magyar nyelvtudományban sem új keletűek ezek a gondolatok. Gombocz Zoltán szerint a nem-nyelvész nagyközönség

minden nyelvi jelenséget értékkel és nem a nyelv történeti fejlődésébe igyekszik beállítani. Ezzel szemben a nyelvészek érdeklődése a nyelvhelyességi kérdésekkel szemben igen csekély. A legtöbb nyelvész, ha nyelvhelyességi kérdésekben döntőbíróként felhívják, ha őszinte merne lenni, azt felelné: „én a nyelv történeti fejlődését vizsgálom, törvényeket állapítok meg benne, de bírāja nem akarok lenni”; vagy: „magam is szeretném tudni, hogy mi a nyelvhelyesség” (Gombocz 1931: 1).

Hasonlóan fogalmaz Horger Antal:

Némelyek szerint a *nyelvművelés* is feladata volna a nyelvtudománynak, vagyis az, hogy *bírálja* a nyelveket és igyekezzék egyes, a nyelvtörténet folyamán kifejlődött sajátosságait a nyelvhelyesség, a szépség, a célszerűség vagy a logika szempontjai szerint *megjavítani*. ... Ezt a feladatot azonban a nyelvészek túlnyomó nagy többsége nem tartja a nyelvudomány körébe tartozónak, s ezért határozottan elutasítja magától (Horger 1926: 6).

Ezt a felfogást az 1945 utáni időszakban szokás volt úgy értelmezni, hogy azok a nyelvészek, akik így gondolkoztak, elhárították maguktól a társadalmi feladatok végzését (l. pl. Bárczi 1974: 12–14; Fábíán 1984: 95–96); s jöllehet ez a beállítás a „kommunista műszakok” korszakának terméke, ma újra népszerű a nyelvművelés nyelvudomány volt mellett érvelő cikkekben (l. pl. Benkő 1998: 83; Deme 1994: 52, 1998/99: 1; Grétsy 1998: 16–17, 1999: 11).² Gombocz is, Horger is egyértelművé tette azonban, hogy nem a társadalmi feladat elhárítása, vagy lustaság, hanem éppen nyelvészeti fölkészültsége gátolta abban, hogy nyelvművelő tevékenységet folytasson. Gombocz így fogalmaz:

[a közvélekedés szerint] A nyelv fejlődéstörvényeit a nyelvész ismeri legjobban, tehát a nyelvész a nyelvhelyesség hivatott őre. Ezt a szerepet a nyelvész, illetéktelensége teljes tudatában, tisztelettel elhárítja magától. A nyelvtörvények nem apriori, hanem tapasztalati törvények: a nyelvtörténet tényeiből vonjuk el őket. Hogyan lehetne az ilyen tapasztalati törvényt a nyelvi tények megítélésében normaképpen alkalmazni? És másodszer a nyelvudomány tapasztalati törvényei nem végérvényesek; a tudomány fejlődésével változnak. Ami a mai ismereteink mellett helytelennek látszik, lehet,

² A magyar nyelvművelés kommunista korszakának sajátosságairól I. Sándor (2001a: 179–188); a nézet újravirágzásának okairól I. Sándor (2000b).

hogyan holnap helyesnek bizonyul, és megfordítva (Gombocz 1931: 5)

Horger pedig így:

Mióta felismertük, hogy a nyelv az emberiségnek psychophysikai működése, amely az emberiség örökké változó testi és lelki állapotával együtt változik, azóta tudjuk, hogy a népnyelv sem más, mint e változásnak egyik, mégpedig nagyon is természetes eredménye. Ha romlott nyelvről egyáltalán beszélhetünk, inkább a köznyelvet és még inkább az irodalmi nyelvet lehetne annak nevezni, mert ez sok tekintetben *mesterséges* fejlesztésnek az eredménye. A legnagyobb tévedés tehát azt mondani, hogy ezen vagy azon a vidéken „hibásan” beszélnek az emberek (Horger 1926: 94–95).³

De miért van szakadék egyáltalán?

Ha a nyelvészek évszázadok óta a leíró szemlélet mellett érvelnek, s éppen nyelvészeti ismereteik alapján teszik ezt, akkor miért nem adják át tudásukat a nem-nyelvészeknek? Vajon miért nem sikerült áthidalni a nyelvészek és nem-nyelvészek közötti szakadékot?

Minden bizonnyal szerepet játszik ebben az a körülmény, hogy a nyelvészek egy részét nem zavarja, ha elefántcsonttoronyban él: kutatásait alap kutatásnak tekinti, s nemigen teszi föl magának azt a kérdést, hogy mire jó az, amivel foglalkozik (vö. Labov 1982: 165; Kontra 1999: 9). De nemigen sikerül azoknak sem, akik nem élnek elefántcsonttoronyban, s akik kifejezetten fontosnak tartják, hogy tudásukat a nem-nyelvészek javára fordítsák.⁴ Ezek a nyelvészek azzal szembesülnek, hogy a nem-nyelvészeket nagyon nehéz meggyőzni arról, hogy mások nyelve, nyelvhasználatuk sem rosszabb, mint az övék, vagy arról – bármennyire furcsa is ez –, hogy az ő nyelvük, nyelvhasználatuk sem rosszabb, mint másoké.

A jelenség egyik oka az lehet, hogy az emberek nemcsak a politikához, a gazdaságirányításhoz, a focihoz és az oktatáshoz „értenek”, hanem a nyelvhez is. Ez ugyan nincs összhangban a nyelvtanórák általános népszerűtlenségével, viszont éppen ez az ellentmondás hívja föl arra a figyelmet, hogy a „nyelvhez értés” az emberek túlnyomó többsége számára nem a szófajok fölismerése, a mondatelemzésben való jártasság vagy egyéb, a nyelvtanórákról ismerős tortúra, hanem valami más. Hogy mi, arra abból következtethetünk, hogy mire tesznek leginkább megjegyzéseket: egyrészt hogy hogyan kell beszélni „helyesen”, másrészt hogy melyik nyelvet érdemes tanulni, melyik hasznos, melyik szép, melyik nem az. Az emberek úgy gondolják egyébként, hogy a nyelvészek is ezekkel a kérdésekkel foglalkoznak. Többünk (és nemcsak magyar nyelvészek) tapasztalata, hogy a nem-nyelvészek el-

3 A Gombocznál szereplő „nyelvtörvények” helyett ma „változási elveket”, „változási szabályokat” mondunk; Horger is, Gombocz is az újgrammatikus leíró iskola követője volt abban, hogy a nyelv adekvát leírását a nyelv történetének (változásainak) folyamataiból tartotta kibonthatónak. A megjegyzések egyébként lényegüket tekintve azonosak a modern társasnyelvészet megállapításaival. (Horger idézett helyeire Sinkovics Balázs hívta föl a figyelmemet, ezúton is köszönöm neki.)

4 A nyelvészek felelősségéről l. az imént idézett két forrást; a társasnyelvészet ez irányú törekvéseiről és részleges sikereiről l. még Kontra (2001).

ső mondata, miután megtudták, hogy nyelvészek vagyunk, vagy az, hogy „és melyik nyelv?” (általában így, elharapott mondatvéggel, de néha hozzáteszik: „-vel foglalkozik”), vagy az, hogy „akkor meg se merek szólalni”. A nem-nyelvészek többsége szinte kizárólag az említett két kérdést illetően képzeletben másnak saját és a nyelvész tudását: úgy véli, hogy a nyelvész biztos nagyon helyesen beszél, és/vagy nagyon sok idegen nyelvet tud.⁵ Általában azonban föl sem merül, hogy az ő nyelvészeti tudása más jellegű, esetleg kevésbé kidolgozott (neadjisten téves) lehet, mint a hivatásos nyelvészeké. Így aztán nem ritkaság, hogy hasonló élményben van részünk, mint Bloomfieldnek (1970 [1944]: 418), amikor egy orvost próbált meggyőzni arról, hogy a csipeva indiánok nyelvében nemcsak néhány száz szó van, mint ahogyan a doktor olvasta egy brosúrában – az orvos meglehetősen mérges lett, hogy a nyelvész Bloomfield kétségbevonja az ő „nyelvészeti” ismereteinek megalapozottságát. Ha nem is mindig végződnek a nyelvészek és nem-nyelvészek nyelvről szóló beszélgetései mélységes megbotránkozással a nem-nyelvész részéről (bár ez sem teljesen ismeretlen, számomra sem), az nagyon gyakori, hogy a beszélgetés nem-nyelvész résztvevője a nyelvész érvével szemben úgy kezdi a cáfolatot, hogy „de szerintem...” – vagyis úgy gondolja, hogy a nyelvész ugyanúgy valami józan észre, s nem megfigyelésekre és összegyűjtött, rendszerezett ismeretekre alapozott érvet használ, mint ő szokott normális, hétköznapi helyzetben. Ez természetes is, hiszen a nyelv neki normális, hétköznapi dolog – s ritkán jut eszébe, hogy az atomfizikussal akkor sem vitatkozna magfizikáról, ha ő maga is atomokból van.⁶

A jelenség másik oka az iskolai oktatás lehet. Részben a tananyag tartalma miatt: a nyelvtanórák csak „nyelvtant” tanítanak. Leginkább szófajok, mondatrészek, határozó- és jelzőtípusok, állítmányi szerkezetek, a szövegkohézió elemei, a hangtani szabályok taxonomikus leírásával gyötrik a gyereket és a tanárt. Egyrészt mert a magyar helyesírás a klasszikus magyar nyelvtani ismeretek nélkül megtanulhatatlan (érthetetlen és értelmetlen), ezért a tananyagot úgy kell megalkotni, hogy segítse a helyesírás túlbonyolított és ál-logikus szabályainak megértését. Másrészt pedig mert a magyar iskolákban oktatott „nyelvtan” – ha jóindulatúan számolunk – csaknem egy évszázaddal le van maradva a jelenlegi nyelvtudományi ismeretek-

5 Ez a közvélekedés olyan erős, hogy nemcsak a nyelvtudásáról híres (és évekig nyelvművelő műsorban szereplő) műsorvezető kérdezte meg egy vetélkedőben az idegen nyelvet tanító játékosától: „szóval nyelvész?”; hanem előfordul, hogy nyelvészek is összetévesztik időnként a nyelvtanárt a nyelvessel: Fodor István (1997: 6) „az angol nyelv oktatói”-nak nevezi az angol tanszékeken dolgozó nyelvészeket.

6 A legszemelimesebben talán Radloff, orosz turkológus tette szemléletessé a különbséget a nyelvet beszélők és a nyelvet tanulmányozók között: amikor egy török anyanyelvű ismeretlen a török nyelvekről szóló elméletét kívánta vele megvitatni, s kiderült, hogy a vendégnek fogalma sincs a nyelvészetről, Radloff megkérdezte tőle, miért gondolja, hogy a fölvetett kérdéseket meg tudja oldani. A válasz az volt, hogy mert ő (a vendég) is turkológus, hiszen török az anyanyelve. Radloff válasza pedig az volt, hogy „attól, hogy valaki madár, még nem ornitológus” (idézi Róna-Tas 1978: 387).

7 Kivéve egy-két programcsomagot, pl. a „Nyelvtan-kommunikáció-irodalom tizenéveseknek” címűt – ezt azonban nagyon kevés helyen tanítják, s a későbbi középiskolai követelményekre számítva általában akkor is úgy, hogy „kiegészítik” a hagyományos nyelvtankönyvek egyes részeivel. A magyar szakos felvételi tesztje évtizedek óta szinte változatlan tartalmú, gyakorlatilag ugyanazokat a feladatokat tartalmazza („keresse meg a versben/prózarészletben az állítmányokat/tárgyakat/határozókat/stb. és határozza meg a fajtájukat”; szóelemekre bontás; egyszerű és összetett mondat elemzése,

től. (A „kommunikáció” és a „szöveg” szó folytonos ismételtetése a szemléletet még nem változtatja meg.)⁷

Elavult szemléletet tükröz az iskolai nyelvtanoktatásnak az a sajátossága is, hogy szinte kizárólag a hagyományos értelemben vett „nyelvtan”-nal azonosítja mindazt, amit a nyelvről a nyelvészet mondhat. Alig kap teret a nyelvtörténet, nyoma sincs a nyelv és a kultúra összefüggéseit vizsgáló antropológiai nyelvészetnek, sem a pszicholingvisztikának; a nyelv változatosságának tárgyalása kimerül a nyelvjárások létének szűkös és torzító megemlítésében és a „nyelv rétegződéséről” elgondolt hiedelmek („réteg- és csoportnyelvek” – ráadásul a műfajokkal és stílusváltozatokkal keveredő) leírásában. Alig esik szó pragmatikáról, a beszélt és az írott nyelv közötti különbségekről; a társalgáselemzés, a beszélgetések szervezéséről szóló ismeretek csak az egyik jellemzőn keresztül (milyen szerepük van a hagyományos, előíró nyelvtanban „csak beszéd-töltelék”-nek nevezett elemeknek), s akkor is legfeljebb intelmek formájában jelenik meg („és-sel, hát-tal, hogy-gyal nem kezdünk mondatot”). Mindezek mellett az iskolai nyelvtanoktatás erőteljesen előíró szemléletű: nem különül el benne a helyesírási és a nyelvhelyességi „hiba”; az utóbbiak elítélését sokszor álszabályokkal indokolják („az olvasnák többes szám, harmadik személyű, és nem egyes szám, első személyű alak”; „a nem páros kötőszókat főlegesen egymás mellett használni, pl. *de viszont*”; stb.).

A nyelvművelés az iskolát az 1930-as évektől kezdve legfőbb szövetségésének, kiemelt fontosságú működési területének tekintette. A tankönyvek jelentős része kifejezetten arra biztatja a gyerekeket, hogy „ne vessék ki” nyelvhelyességi hibát ejtő (azaz a sztenderdtől eltérő nyelvváltozatot használó) társaikat (Varga 2001: 4–10); a tanárképző intézmények magyar szakos oktatásában a nyelvművelés a mai napig megtalálható tantárgy,⁸ a tanárképző főiskolákon a nem magyar szakosoknak is kell nyelvművelést tanulniuk. Így aztán minden magyar tanár (beleértve a felsőoktatási intézmények különböző nyelvészeti tanszékein dolgozók egy részét is) úgy hiszi, hogy kötelessége „javítani” tanítványai „helytelen” beszédét – vagyis magától értődőnek hiszi, hogy a nyelvészet természetesen kapcsolódik össze az előíró szemlélettel, miközben a nyelvészek, mint láttuk, éppen ennek az ellenkezőjét képviselik.⁹

Az iskolában tehát megalapozzák a nyelvművelés tekintélyét, azzal is, hogy a tanárok egy bizonyos nyelvhasználatot „jó”-nak, „helyes”-nek, „szép”-nek ítélik, másokat „rossz”-nak, „helytelen”-nek, „csúnyá”-nak; s azzal is, hogy a „nyelvtani versenyek” tárgya, illeszkedve a tananyaghoz, ismét nem a nyelvészeti ismeretek

(7. folyt.) „mi a cím szerepe a szövegben”; „milyen hangtani szabályok érvényesülnek a megadott szavakban”; ritkán egy-egy nyelvtörténeti, olykor nyelvhelyességi kérdés); a feladatok megoldókulcsban megadott (azaz elfogadhatónak előírt) megoldásához a hagyományos nyelvtani ismeretekre van szükség.

⁸ Ez alapvető különbség például az angolszász egyetemekhez képest. Ott a nyelvészeti tanszékek nyelvészetet tanítanak, az ezzel szöges ellentétben álló előíró nyelvszemlélettel a diákok legfeljebb a pedagógia tanszéken találkoznak. Ezzel szemben Balázs az egyetemek és főiskolák magyar nyelvi tanszékeit „a nyelvstratégia/nyelvművelés legfontosabb kutató- és oktatóhelyeinek” nevezi (Balázs 1999: 24).

⁹ A javítások egy vizsgálat adatai szerint nemcsak megalázzák a gyerekeket, hanem más módon is hátrányba hozzák őket: a megfigyelések szerint a tanárok nem egyszerűen „javították” a „hibát”, hanem minden esetben átadták a válaszadás jogát egy másik gyereknek, ha a válaszolni kezdő diák beszédében valamilyen nekik nem tetsző dolgot fedeztek föl (vö. Varga 2001).

összemérése, hanem a „helyes kiejtés” (Kazinczy), a „helyes nyelvhasználat” (Édes anyanyelvünk), a „helyes hangsúlyozás” („Beszélni nehéz”-típusú feladatok) stb., valamennyi szoros kapcsolatban a nyelvműveléssel. Aki nem nyelvészetet tanul, az iskolából kikerülve sem kezdhet gyanakodni a nyelvművelés és a nyelvészet azonoságát illetően. A televíziós, rádiós műsorokban nyelvészettel elvétve találkozhat, nyelvművelő adások viszont rendszeresen vannak a közszolgálati csatornákon. De a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetének is van Nyelvművelő Osztálya; s az Akadémiának van Magyar Nyelvi Bizottsága¹⁰ – azt erősítve, hogy Magyarországon a nyelvművelés a nyelvészet egyik területe.¹¹ Ez a sajátos állapot egyébként a szocializmus korában alakult ki: Fábrián Pál összefoglalása szerint

a két világháború között [...] egyes nyelvtudósok a nyelvművelést nem tekintették a nyelvtudomány részének, következésképpen nem foglalkoztak vele. Mások [...] inkább csak alkalmi szolgálattevésnek, mint állandó munkaterületnek tekintették a nyelvművelést. – Ezzel szemben ma [1984] talán nincs olyan nyelvészünk, aki ne érezné a maga ügyének a nyelvművelést, és kisebb-nagyobb mértékben ki ne vette volna részét a nyelvművelő munkából, többen pedig éppen a nyelvművelés területén fejtik ki munkásságuk javát (Fábrián 1984: 120).

Azt nem lehet tudni, 1984-ben mennyire volt érvényes ez a megállapítás, hiszen a hivatalos, politikailag védett nyelvművelést már csak politikai okokból sem volt ésszerű támadni.¹² Ma bizonyosan nem igaz, hiszen 1997-ben 39 nyelvész tiltakozott nyilatkozatban (l. *Nyilatkozat*) egy előíró szellemű nyelvtörvény elkészítése ellen, s a nyilatkozatot nem is mindenki írta alá, aki nem ért egyet a nyelv előíró megközelítésével.

Tegyük azonban hozzá: a magyarországi nyelvészek sem tesznek meg mindent, hogy a nem-nyelvészek az iskolában tanultakon túl a korszerűbb nyelvészeti eredményeket is megismerhessék. Nagy szükség lenne nálunk is olyan népszerűsítő könyvekre, mint amilyen a *Bad Language* (Andersson és Trudgill 1990), ez a nyelvi megbélyegzés nyelvi megalapozatlanságát mutatja be; vagy mint amilyen a

10 Ezt – saját tagjai szerint is – sokkal inkább régi nevén kellene nevezni, *Nyelvművelő Bizottságnak* (Fábrián 1996: 389), illetve *Anyanyelvi Bizottságnak* (Deme 1999b: 52). A Nyelvtudományi Intézet Nyelvművelő osztálya nemrég még szintén a *Mai Magyar Nyelvi Osztály* nevet viselte, azonosítva a magyar nyelv leírását az előíró szemléletű nyelvműveléssel. A Nyelvtudományi Intézet internetes oldalain az osztály szégyenlősen – és félrevezetően – a *Philological Department* nevet viseli (az Intézet lapjai kizárólag angol nyelvűek). A kutatási programok felsorolásakor csaknem értelmezhetetlen az a kitétel (is), hogy az osztály egyik programja a jelenlegi (1997–2000) igehasználat normatív kutatása (*normative researches on the recent usage of verbs*), amely leíró és előíró kutatás (*involves descriptive and normative types of basic research*) is egyben.

11 Glatz Ferenc elnök megbízásából Ritoók Zsigmond, az I. (Nyelv- és Irodalomtudományi) Osztály elnöke a Magyar Nyelvi Bizottságot fölkerlte, hogy tekintse át a magyar nyelvművelés állapotát és fogalmazzon meg javaslatokat (Deme 1999a: 9; hogy miről és milyen célból, az nem derül ki az idézett írásból, az viszont igen, hogy a feladatok elvégzésére a Magyar Nyelvi Bizottság alkalmas: Balázs 1999: 27).

12 Az uralkodó politikai ideológia és a nyelvművelés összefonódásáról I. Sándor (2001a: 179–188) – itt részletesen is szó esik arról, a kommunista-szocialista időszakban hogyan próbálta bekebelezni a nyelvművelés a nyelvtudomány minél több területét.

Language Myths (Bauer és Trudgill 1998), ebben a nyelvre vonatkozó gyakori nem-nyelvész vélekedésekből gyűjtötték össze jó néhányat, bemutatva egyben azt is, hogy ezek a vélekedések nem igazolhatók, pusztán mítoszok.¹³ Nagy szükség lenne a könyveken kívül olyan ismeretterjesztő programokra is, amelyeneket Walt Wolfram végez a nyelvi hátrányok csökkentése és a diszkriminatív gondolkodás megszüntetése érdekében (I. Kontra 2001: 113).

A magyar embereket kisiskolás koruktól végigkísérő előíró szellem oda vezetett, hogy Magyarországon ma igen nagy a nyelvi bizonytalanság. A nyelvészetben így nevezik azt a jelenséget, hogy a beszélők nem érzik jól magukat a bőrükben, ha szűkebb közösségükből kiszakítva beszélniük kell, mert tartanak attól, hogy lenézik, megbélyegzik őket beszédük miatt. Ennek nagyon sokszor az a következménye, hogy próbálnak igazodni az elvártnak gondolt nyelvváltozathoz, például azzal is, hogy minden rossznak érezhető formát kerülnek. Ha egy bizonyos hangalakról tudják, hogy valamilyen nyelvi funkcióban „helytelenek” szokták bélyegezni, használóját pedig „műveletlenek”, akkor ezt a formát a biztonság kedvéért mindig kerülik. Így jönnek létre a túlhelyesbített (hiperkorrekt) alakok – ezek aztán újabb megbélyegzéshez vezetnek.¹⁴ A túlhelyesbítések mértéke tehát mindig egyenesen arányos a nyelvi bizonytalansággal; a nyelvi bizonytalanság kialakításában pedig a normatív (előíró) szellem játssza a döntő szerepet. Az adatok azt igazolják, hogy a magyar társadalom meglehetősen normatív beállítottságú (Pléh 1995).

Ha ugyanezt a normatív beállítottságot egy másik oldalról közelítjük meg: a magyar társadalom tagjainak jelentős része nemcsak rosszul érzi magát, amikor beszél, hanem természetesnek tartja, hogy ő is megbélyegezzen másokat, illetve lázadás nélkül elszenved, hogy őt is „kijavítsák”. Az embereket nemcsak tanulmányaik és az általánosnak mondható társadalmi beállítottság akadályozza meg abban, hogy higgyenek a nyelvészek, ha az megpróbálja meggyőzni őket, hogy az ő beszédük sem rosszabb, mint másoké – hanem egy ennél sokkal nagyobb súlyú ellenérv is: az is, amit saját bőrükön tapasztalnak. Azt tapasztalják, hogy ha valaki nem az elvárt módon beszél, akkor hátrányba kerül, műveletlenek, „falusinak”, faragatlannak, butának tartják. Éppen ezért elfogadják, hogy „nyelvhelyességi hibáik” javítgatása saját érdekükben történik, még ha nem kifejezetten esik is jól nekik az így kapott „segítség”.

Ide kapcsolódik az ún. „gettó-érv”. Ezzel az érveléssel nagyon gyakran találkozunk, leginkább olyan emberekkel beszélgetve, akik szociálisan nem érzéketlenek, eset-

13 A közelmúltban két olyan könyv is megjelent, amely reményt kelt, hogy ez az állapot talán változni fog. Az egyik Nádasdy Ádám és Kálmán László (1999) cikkgyűjteménye, kifejezetten ismeretterjesztő írásokkal – elsősorban az általános nyelvészet köréből válogatott témákról. [Erről a témáról korábban is jelentek meg kötetek, pl. Kenesei (1984); Terts (1978); Fodor (1968).] A másik Kontra Miklós (1999) „közérdekű nyelvészeti” írásai közül gyűjt össze jó néhányat, ezek a nem-nyelvészek számára is érthető módon tárgyalnak a nagyközönséget közelről érintő nyelvészeti kérdéseket (ebben a kötetben a nyelvi diszkriminációval, illetve jogokkal kapcsolatos írások is szerepelnek, ez új a magyar nyelvészeti ismeretterjesztésben).

14 Túlhelyesbítésből jönnek létre az olyan mondatok, mint pl. „bekerül az újságban”; „fontos, hogy átmozgatjuk az izmoktat”; a germanizmusnak bélyegzett határozói igenév kerülése hozta létre „a ház fala sárgára festett”-féle szerkezeteket stb. A túlhelyesbített formákat sújtó újabb megbélyegzésre – „sznobizmusnak” ítélésére – példa Benkő (1994).

leg még azt is értik, hogy nyelvi szempontból tökéletesen értelmetlen az egyik nyelvváltozatot jobbnak tartani, mint a másikat, mégis úgy gondolják, szükség van arra, hogy az iskola megtanítsa a gyerekeknek a sztenderd nyelvváltozatot, ellenkező esetben éppen a gyerek érvényesülését akadályozná meg: hagyná, hogy saját nyelvváltozatának gettójába zárva éljen. Ezt az érvet az 1960-as, 1970-es években néhány nyelvtervezésről szóló munkában (pl. Haugen 1966; Fishman 1973) nyelvész szerzőktől is olvashattuk: úgy látták, hogy a sztenderd nyelv terjesztése az oktatáson keresztül azért fontos, mert ez teszi demokratikussá a nyelvhasználatot, ez biztosítja a társadalmi mobilitás lehetőségét azoknak is, akik elsődleges szocializációjuk során valamilyen nemsztenderd változatot sajátítottak el. (A gettó-érvet egyébként nemcsak a sztenderd–nemsztenderd nyelvváltozatok viszonylatában, hanem többnyelvű államokban a domináns–kisebbségi nyelvek viszonylatában is gyakran emlegetik, és szeretik az asszimilációs törekvések „jó szándékának” bemutatására is használni; vö. pl. a szlovák és az egyesült államokbeli gettó-érvet (Kontra 1997: 65–66).

Ezzel az okoskodással alapvető bajok vannak – olyan előfeltevésekből indul ki, amelyek hamisak. Először is: nem tesz különbséget jog és kötelesség között. Egyáltalán nem mindegy, hogy az iskola *lehetőséget teremt* a sztenderd változat megtanulására vagy *megköveteli*, hogy a gyerekek az iskolában (beleértve a szüneteket és a tanításon kívüli iskolai eseményeket) a sztenderd nyelvváltozatot használják. Ha lehetőséget nyit, hozzájárul a társadalmi esélyegyenlőség megteremtéséhez,¹⁵ ha megköveteli, akkor máris hátrányba hozza azokat, akik otthon nem a sztenderd változatot sajátították el (következésképpen képtelenek az iskolában azt használni) – azaz diszkriminál. A nem sztenderd változatot beszélő gyerekek hátránnyal indulnak, s ez a hátrány az iskolai évek alatt nemcsak tovább nő, hanem áttevéődik más területekre: a „nyelvhelyességi hibát” a tanárok úgy kezelik, mintha a válasz *tartalmilag* lett volna rossz.¹⁶

Másodszor: abból az előfeltevésből indul ki, hogy a sztenderd nyelvváltozat elsajátítása pusztán akarat és törekvés kérdése, ugyanolyan tanulás, mint a matematika, a kémia, az idegen nyelvek megtanulása. Nyilván nem független ez a nézet a karteziánus alapozású nyelvészetnek attól a fölfogásától, hogy anyanyelvünket

15 Azokban a társadalmakban, amelyekben a sztenderd nyelvváltozat a társadalmi érvényesülés kulcsa; ennek azonban nem föltétlenül kell így lennie, sőt nem szerencsés, ha így van (l. alább). Ez tehát csak átmeneti, s nem végső megoldásnak válhat be.

16 A már említett iskolai vizsgálat során az volt a tapasztalat, hogy ha a gyerek a tanár szerint „rosszul” mondott valamit, akkor nemcsak a „nyelvhelyességi” hibát javította ki a tanár, hanem a tanuló *egyéb* képességeire is elítélő megjegyzést tett (vö. Varga 2001). Pl. a *játszok* ictelen ragozására reagálva a tanár nemcsak elvette a szót a válaszoló gyerektől, hanem azt is mondta neki, hogy „gazdagabb fantáziával” kell a képről beszélni – holott a gyerekeknek alkalma sem volt rá, hogy fantáziáját használhassa.

17 Hunfalvy Pál (1855) megfogalmazásában: „A nyelvtudás nem születik velünk, azt tehát szerezni kell; a különbség, melly az úgynevezett anyanyelv tanulása és más nyelv között van, bármily nagy is a tanulóra nézve, nem tesz semmit ahhoz, minél fogva mondjuk, hogy mindenkinek tanulnia kell a maga nyelvét.” A nyelvművelő irodalomban a Kodálytól származó verzió népszerű (pl. *A magyar nyelv hete* tizenötödik, jubileumi rendezvényeinek műsorfüzetén volt olvasható, l. Graf 1981: 383): „A magyart is tanulni kell, még született magyarnak is.”

ugyanúgy tanuljuk, mint az idegen nyelveket, ha ez korábban „nem sikerült” (értvén ezen, hogy nem a sztenderdet tanultuk meg), akkor az iskolában. Ez a százszázötven évvel ezelőtti gondolat¹⁷ népszerű maradt az előíró szemléletű írásokban (l. pl. Bárczi 1974: 115; Deme 1976: 159; Fülöp 1993; Graf 1993). Amellett, hogy az előbb említett különbségekkel ez a vélekedés nem számol (vannak, akik eleve előnyből indulnak, s vannak, akik eleve hátrányból), nem is igazolható. Akár a modularitás, akár a modularizáció tanán nyugvó nyelvelsajátítási elméleteket vesszük is alapul,¹⁸ soha nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy idegen nyelv tanulásakor egy már meglévő, kialakult nyelvvel rendelkezünk, s nem ismerünk olyan idegennyelvtanulási folyamatot, amelyben az elsőként elsajátított nyelv ne befolyásolná az elsajátítandó megtanulását; nem ismerünk olyan kétnyelvűségi helyzetet (sem egyénit, sem közösségit), amelyben a két nyelv együttes ismerete ne okozna interferenciákat. Ugyanez érvényes két nyelvváltozatra is (nyelvi kritériumok alapján el sem tudjuk dönteni, hogy két nyelvről vagy két nyelvváltozatról van-e szó).¹⁹

Nem veszi figyelembe ez az előfeltevés azt sem, hogy a nyelvi formáknak társas jelentésük is van, s hogy a sztenderd nyelv használata a nem sztenderdtől eltérő társas és társadalmi szerepekhez kötődik, más identitások vállalásával jár együtt. Pedig ez sokszor súlyos konfliktushoz vezethet az emberekben. Nevezetesen választaniuk kell, hogy sikeresek akarjanak lenni, s *ezzel együtt* vállalják, hogy szimbolikusan megtagadják elsődleges közösségüket; vagy az utóbbi tagjai maradnak, s *ezzel együtt* lemondanak arról az esélyről, hogy társadalmilag sikeresek legyenek.²⁰

Harmadszor: a gettó-érvben az az előfeltevés is meghúzódik, hogy „ez így van, és kész”, azaz hogy a nyelvi diszkrimináció létezik, és nem tenni kell ellene, hanem föl kell készíteni rá az embereket, hogy van. Az okok megszüntetése helyett felületi kezelést javasol – márpedig így a gettósodás maga nem szűnik meg, hanem állandóan újratermelődik. Abban a pillanatban, amikor az iskolában a tanár azt

18 A moduláris elméletek szerint a gyerek a nyelvelsajátítás során anyanyelvének megfelelően állítja be a veleszületett „kapcsolókat” (paramétereket; Chomsky 1988); a modularizációs elmélet szerint nincsenek velünk született modulok, de a nyelvelsajátítás során a nyelvi funkciók automatizálódása modul-jellegű megvalósításokat hoz létre (Karmiloff-Smith 1992). Egy a társasnyelvészet adataira épülő hálózatelvé nyelvhasználati modellben az aktiválások gyakorisága bizonyos emergens mintázatokat nagymértékben stabilizálhat, ez lényegében összeegyeztethető a modularizációs elmélettel (Sándor 1999).

19 A nyelvek és nyelvváltozatok interferenciájának azonos elméleti keretbe illesztéséről I. Sándor (megjelenőben/a).

20 Az attitűdvizsgálatok tapasztalatai szerint (l. pl. Lambert és munkatársai 1960; Ryan, Giles és Sebastian 1982) általános, hogy az emberek az övékhez hasonló nyelvváltozatot beszélő embereket barátságosabbnak, kedvesebbnek tartják, a sztenderdet beszélőket viszont intelligensebbnek, hozzáértőbbnek ítélik. A magyarországi nyelvi bizonytalanság oly mértékű, hogy egy vizsgálat tapasztalatai szerint (Sándor, Pléh és Langman 1998) nálunk *mindkét* viszonylatban a sztenderdet beszélőket ítélték meg kedvezőbben.

21 A „népi nyelvészeti tudás” kifejezés a nyelvre vonatkozó általános, hétköznapi vélekedéseket és reakciókat jelenti. A „népi” természetesen nem lekicsinylő értelemben szerepel itt; mindössze arra utal, hogy a vélekedéseket nem képzett nyelvészek alkották a ma tudományosnak elfogadott ismeretek alapján. A „népi” nem utal sem a tudás igazságtartalmára, sem kidolgozottságára: a népi nyelvészeti tudás lehet pontos és pontatlan, illetve globális és részletes egyaránt.

mondja, hogy a gyerek beszédével semmi baj ugyan, de *jobb neki*, ha megtanul egy *értékesebb, szélesebb körben alkalmazható* stb. változatot, leértékeli a gyerek (és közössége) változatát – azaz újabb téglát helyez a gettó falára. A népi nyelvészeti²¹ vélekedések a nyelvhasználat rétegződését egyszerűen a javak társadalmi megoszlása egy újabb megnyilvánulásának tekintik, nem pedig a javak forrásának (Preston és Niedzielski 2000: 19) – a gettó-érv erre a szemléletre alapul. A népi tudás a világban mozgásunkhoz többnyire elég, s jöllehet a szakismeretek sem alapulhatnak máson, mint ezen (Kampis 2001), a szakismeretek éppen abban különböznek a népi tudástól, hogy részletesebbek, vagy „nyilvánvaló” dolgokról megfelelő vizsgálódások során kiderítik, hogy azok valójában hogyan működnek. Azok a nyelvészek, akik testközelből, a nyelv valamennyi funkciójának figyelembevételével kutatják az emberek nyelvi viselkedését, azt látják, hogy a gettósodás nem abból származtatható, hogy valaki nem képes megtanulni a domináns nyelvet vagy nyelvváltozatot; nincs alkalma rá vagy nem akarja, mert konfliktusba kerülne miatta saját közösségével – ezek másodlagos okok, és akkor érvényesek, ha a gettó már áll. A gettósodás abból származtatható, hogy a domináns csoporthoz tartozók csak akkor tekintik a többieket teljes jogú embernek, ha ők is a domináns változatot beszélik. A gettóból nem úgy kell kiszabadítani az embereket, hogy előbb gettókat építünk, majd az arra alkalmasnak ítéltetteket megtanítjuk átmászni a palánkon, hanem úgy, hogy nem építünk gettókat. Ellenkező esetben – Peter Trudgill példáját idézve (Trudgill és Kontra 2000) – úgy járunk el, mintha egy társadalomban, amelyben diszkriminálnak bőrszín vagy nemhez tartozás alapján, a bajok orvoslására azt javasolnák a diszkrimináltaknak, hogy változtassanak bőrszínt vagy nemet.

A szakadék újraképződése: a nyelvi értékítéletek többszörös beágyazottsága

A tapasztalatok szerint a népi nyelvészeti, „józan ész” alapú tudás természetesnek tartja, hogy a „nyelvi javak” nem azonos módon oszlanak el (hogy vannak, akiket megbélyegeznek nyelvhasználatuk alapján, s vannak olyan „szerencsések”, akiket nem); erre utal, hogy nem megy túl a jelenség regisztrálásán. Ha nem szélmalomharcot akarunk folytatni annak érdekében, hogy a nyílt társadalmi diszkrimináció „utolsó bástyája” leomoljon, akkor tanácsos ehhez a tudáshoz alkalmazkodnunk, s erre építenünk. Mindenekelőtt azt célszerű megvizsgálnunk, milyen okokból tartja a népi nyelvészeti tudás természetesnek a nyelvi diszkriminációt.

Az egyik ok valószínűleg az lehet, hogy a nyelvi diszkrimináció rejtetten működik: az embereknek fogalmuk sincs arról, hogy a nyelvhasználatra tett megjegyzéseik, a nyelvhasználaton alapuló ítéleteik és döntéseik *pusztán* a nyelvhasználatra alapulnak. A tanár nem a *másik változatot* beszélő gyereket tartja butának (ekkor tudná, hogy diszkriminál), hanem a *butát* (akit annak vél), akinek butaságát az adott pillanatban éppen az mutatja, hogy *még beszélni sem tud rendesen*. A munkát a nem sztenderdet beszélővel szemben (azonos feltételek mellett) nem azért kapja a sztenderdet beszélő, mert sztenderdet beszél (ekkor a munkaadó észrevehetné, hogy diszkriminál), hanem mert a munkaadó szerint *hozzáértőbb* – amire

abból következett, hogy sztenderdet beszél. Vagyis az emberek a nyelvhasználatot nem szimbolikus, hanem indexikus természetű jelzéseknek tekintik, azaz úgy képzelik, hogy az emberek beszédének sajátosságai valamiféle *belső* összefüggésben vannak az emberek jellemével és szellemi képességeivel.

A másik ok a diszkrimináció öngerjesztő jellege lehet: minél több helyen és forrásból találkozunk vele az emberek, annál inkább megerősíti őket a tapasztalat abban, hogy aki el akarja fogadtatni magát, annak a megbélyegzőkhöz hasonlóan kell viselkednie. A nyelvi diszkrimináció esetében ráadásul nem is annyira nyilvánvaló ostobaság a „váltottassa meg a beszédét, ha akar valamit” javaslat, mint a börszín vagy a nem esetében, mert az emberek nem tudják, hogyan működik az agyunkban a nyelv, s nem tudják, milyen funkciói és milyen sajátosságai vannak. Ebben nem ők a hibások, hanem az elavult iskolai–középiszkolai–felsőoktatásbeli tananyag és szemlélet. A szakadék állandó újrahasadásának egyik forrása tehát az iskola, ősi tananyagával és megbélyegző gyakorlatával egyaránt. Ráadásul az iskolai kötelező nyelvmuvelésnek a története is kellőképpen hosszú ahhoz, hogy a mostani tanárgenerációk tanárai, sőt valószínűleg azok tanárai is ezt tanulták már, így nehezen tudják elképzelni az iskolai nyelvmuvelés nélküli állapotokat.

A másik forrás a magyar kultúrának az a szelete, amely a magyar történelemre, a magyar irodalomra vonatkozó népi tudás része. A magyar nyelv szentségnek tekintése szorosan egybefonódott a mai magyar nemzettudattal – elég természetes módon, hiszen egyszerre, kezdettől fogva egymásra építve alakultak ki. A 19. század eleji függetlenségi törekvések legfőbb megtestesüléseinek egyike a nyelv elismertetése volt; s a nyelv pallérozása az adott időszakban éppen ennek az elismertetésnek a szolgálatában állt (Kazinczynak vezérelve volt a magyar nyelv „fölszárkóztatása” az európai nyelvekhez). A 19. század meghatározó, romantikus (humboldtianus) nyelvszemlélete²² szerint a nyelv a nyelvet beszélő közösség „lelkialkatával”, gondolkodásával is szoros összefüggésben van, így természetes volt, hogy a „magyar kifejezőmód” és a „magyaros szemlélet” megőrzésének és lehetőségei bővítésének igénye további szókincs bővítéshez (nyelvújításhoz) vezetett. Ez a szemlélet értelmetlenségnek, sőt kimondottan károsnak tartotta a nyelv megrendszabályozására irányuló törekvéseket, azaz a nyelvi preskriptivizmust. A lényeg ebben az időszakban nem az volt, hogy a „helyes” magyar nyelvet terjesszék, hanem hogy a magyar nyelvet terjesszék ki lehetőleg az élet minden területére. A század második felében viszont ezt a nyelvszemléletet Magyarországon is fokozatosan fölváltotta (csaknem teljesen) az a már említett nézet, amely szerint az anyanyelvhez való viszony nem különbözik jelentősen más nyelvekhez való viszonyunktól. A romantikus szemlélet nyelvi liberalizmusát pedig erőteljes előíró szemlélet váltotta föl: akkortól kezdve nem volt elég magyarul beszélni, hanem „helyesen” kellett magyarul beszélni.²³

A 18. század végén, és a 19. században a magyar irodalom a politikával is összefonódott s a nyelvpallérozással is (az etalon mindkét tekintetben Kazinczy); e hagyománynak megfelelően – vagy legalábbis erre hivatkozva – várták el sokáig a nyelvi

22 A „romantikus” itt természetesen nem az időnként előforduló elitélő értelemben, hanem a korzak megnevezéseként szerepel.

23 A 19. századi nyelvfilozófiai irányzatokról és váltásokról I. Békés (1997); ennek nyelvmuvelésbeli következményeiről I. Sándor (2001a: 158–170).

mintaadást és a népvezérszerep vállalását a magyar íróktól és költőktől. A szókincs-bővítő munkálkodások sikerre vitelében a szépirodalomnak jelentős szerepe volt: az új szavak nagy részét az emberek a szépirodalmi művekből ismerhették meg.

Úgy tűnik, a magyar kultúrába mélyen beépült az irodalom–nyelv–nemzet összekapcsolása – az iskolai tananyagtól nyilván nem függetlenül. A nyelv művelő irodalomban ma is általánosnak látszik az a kíváncsi, hogy az íróknak és a költőknek kizárólag a jellembrázolás kedvéért, de akkor is önmérséklettel szabad csak alkalmazniuk „helytelen” nyelvi formákat. A „minden nemzet a maga nyelvén lett tudós” és más hasonló idézetek az osztálytermek falán díszelgő szentenciává váltak; Arany és Kosztolányit nem „csak” költőként, hanem „nyelv művészként”, nyelvi etalonként, s nyelv művelőként is tanítják. Aki a magyar kultúrában nő föl, a történelem- és irodalomórán tovább mégerősítést kap tehát ahhoz, hogy az előíró szemléletet természetesen tartsa. Azt nem szokták hangsúlyozni, hogy a nyelv és a nemzettudat nem szükségképpen kötődik össze: Széchenyi a köztudatban akkor is „a legnagyobb magyarrá” válhatott, ha ugyanabban a köztudatban nem is tudott „rendesen” magyarul.²⁴ A Magyar Tudós Társaságot minden magyar nyelv művelő gondolat első intézményes képviselőjének állítják be, annak ellenére, hogy tagjai berzenkedtek attól, amit ma nyelv művelésnek neveznek. Nem említik, hogy az „egyetlen magyar nyelv-változat a helyes” eszméje elfogadhatatlan volt a 19. századi nyelvújítók többsége számára (vö. Békés 1997: 115–122 és Sándor 2001a: 162–165).²⁵ Nemigen tanítják Arany *Grammatika versben* és *Aisthesis* című versét (ha mégis, akkor mindössze szelíd bökődésnek veszik, élet azzal tompítva, hogy „a költő csak a túlzások ellen volt”), és azt sem, hogy Kosztolányi nemcsak nyelvvédő volt, a nyelv művelés ellenzésére legalább annyi idézetet lehet tőle összeszedgetni, mint pártolására.²⁶

Az előíró szemlélet kulturális beágyazottságának ennél régebbi, a közös európai kultúrában gyökerező rétegei is vannak – ez a szakadék megújulásának újabb forrása. A „tökéletes” nyelvet nemcsak a magyar közgondolkodásban, hanem az európai típusú kultúrákban általában is azonosítják az írott nyelvvel; ezekben a kultúrákban találkozhatunk olyan vélekedésekkel is, amelyek azon alapulnak, hogy minden nyelvek mércéje a latin; vagy hogy a nyelv akkor „jó”, ha „logikus”, „gazdaságos”, „tisztá”, és lehetőleg legyen még ráadásul „esztétikus” is.²⁷ Ezek a nézetek minden valószínűség szerint a középkori grammatika-felfogás és -oktatás le-süllyedt és folklorizálódott maradványai. Egy másik, későbbi, föltehetően karteziá-

24 Széchenyi anyanyelve a német volt, de magyarul is gyermekkorában tanult meg.

25 Ellenkezőleg. Az MTA Nyelvtudományi Intézete Nyelv művelő Osztályának leírásában ugyanez a félreértés (vagy félreértelmezés) szerepel: „It is a well-known fact that the Hungarian Academy of Sciences was principally established for making efforts to achieve correct language usage in the last century. As a result of this spirit, we have to turn our attention to the vernacular under this changed situation, too.” (A megjegyzés utolsó mondata valószínűleg félrefordítás miatt érthetetlen, a *vernacular* föltehetően a *mother tongue* helyett áll itt.)

26 Nem is csoda, hiszen Kosztolányi nyelv szemlélete alapjaiban a romantikus nyelvfilozófia szemlélete, vö. Szegedy-Maszák (1995) és Sándor (2001b).

27 A magyar nyelv művelés szemlélete mögött meghúzódó mítoszokról valamivel részletesebben I. Sándor (megjelenőben/b). Más, európai típusú kultúrák népi nyelv szemléletének a magyarhoz hasonló sajátosságairól vö. Milroy és Milroy (1991) könyvét, valamint I. a Bauer és Trudgill által szerkesztett kötet (1998) tanulmányait.

nus tan hasonlóképpen népi szemléletté vált maradványa az, hogy a nyelvet többnyire „megjavítható” és „elrontható”, mechanikus gondolatközlő *gép*-nek képzelik. Egy harmadik, szintén folklorizálódott gondolat – ez a már említett humboldtiánus fölfogás erősen módosult maradványa –, hogy a nyelv „szelleme” a nyelvet beszélő „nép lelkét” fejezi ki, s ezért különösen „veszélyes”, ha a nyelvet „idegen elemek” bontják meg.

Van ezeknek a vélekedéseknek még egy közös tulajdonságuk: valamennyi jól illeszthető ahhoz a platonisztikus fölfogáshoz, hogy a nyelvnek egyáltalán van helyes (eszményi) és helytelen (romlott) formája. Ez különösen az utolsóként említett gondolat esetében figyelemfölkeltő, mert a humboldtiánus nyelvszemlélet maga ezzel a platonisztikus elképzeléssel éppen ellentétes. Az, hogy folklorizálódott töredéke a folklorizálódás során egyben platonisztikussá is vált, a platonisztikus elképzelés erejét mutatja. Az eddigi népi nyelvészeti vizsgálatok egyébként szintén azt mutatják, hogy a nem-nyelvészek nyelvfelfogása általában platonisztikus (Preston és Niedzielski 2000: 18–19).

Ahhoz egyelőre nincs elégséges adatunk, hogy eldönthessük, a platonisztikus nyelvfelfogás valamilyen általános emberi vonás leképeződése-e, vagy csak az európai típusú kultúrákra jellemző. Úgy tűnik viszont, van az emberi kultúráknak egy olyan, közösnek mutakozó elemük, amely ugyan nem szükségszerűen, de természetesen kapcsolódik össze a platonisztikus nyelvszemlélettel: az, hogy az emberek tudnak a nyelv csoportelkülönítő (identitásjelző) szerepéről. A „tudnak” ebben az esetben azt is jelenti, hogy a nyelvhasználati különbségekre az emberek akkor is érzékenyen reagálnak, ha nem tudják megfogalmazni az eltéréseket; s azt is jelenti, hogy a nyelvet tudatosan is alkalmazzák a csoport-hovatartozás meghatározására – a Bírak könyvében (12, 5–6) lévő *Sibboleth*-történet arról is tanúskodik, hogy ezt meglehetősen régen teszik. A nyelv kialakulásáról szóló elméletek jelentős része és a nyelv mai funkcióinak számbabevétele is amellett szól, hogy a csoportidentitás jelzése a nyelvnek kezdetektől meglévő, alapvető funkciója, melynek biológiai (evolúciós) szerepe a csoportselekciónak elősegítése volt (Sándor 2000a). A csoportelkülönítő szerep önmagában nem kell, hogy előíró nyelvszemlélethez vezessen: a csoporttagok fölismerik a hozzájuk tartozókat, de nem szükségképpen bélyegzik meg a nem hozzájuk tartozókat, s nem is akarják „előírni” nekik, hogy ők is beszéljenek úgy, mintha a csoporthoz tartoznának – az ilyesminek zárt, független csoportok esetében nem is lehetett semmi értelme. A csoportkülönbségek nagyon könnyen válnak viszont megbélyegzés alapjává, ha a csoportok összekapcsolódása és – legalábbis részlegesen – átjárhatóvá válása révén társadalmak alakulnak ki, amelyekben egy-egy csoport ellenőrzi a többiét. Ebben a helyzetben a csoportok közötti kölcsönösségi viszony megbomlik, s a hatalomra került csoport *elvárja*, hogy a többi azzal is kifejezze lojalitását, hogy elfogadja az ellenőrző csoport értékeit – például hogy elfogadja „a” nyelvnek azt a nyelvet, amit az ellenőrző csoport beszél. Ebben a helyzetben a megkülönböztetés már rendkívül könnyen alakul megbélyegzéssé. A nyelvi diszkriminációnak ez az utolsó, negyedik forrása az, ami ellen a legnehezebb tenni, hiszen a nyelv természete, nevezetesen változatosága, folyamatosan fenntartja annak a lehetőségét, hogy a különbséget bárki, bármikor megbélyegzés alapjául használja föl.

A szakadék áthidalásának lehetőségei

Mivel a csoportelkülönítő szerep a fönti értelemben biológiai beágyazottságú, és erre épül a mai körülmények között az előíró szemlélet, csaknem reménytelennek tűnhet, hogy tegyünk a nyelvi diszkrimináció ellen. Ez mégsem lehetetlen.

A rasszizmus ugyanúgy az etnocentrikus gondolkodásból kiinduló jelenség, mint a nyelven alapuló diszkrimináció; ugyanúgy csak a lehetősége van meg az etnocentrikus gondolkodásban, mint a nyelven alapuló diszkriminációnak, és sajnos ugyanolyan gyakori is, mint a nyelvi diszkrimináció. A rasszizmus elkerülését vagy leküzdését azonban először is ma már senki sem gondolja lehetetlennek, sem szükségtelennek; intézményesen pedig (akadémiai testületek, kormánydöntések és az oktatás által) még kevésbé támogatják. A nyelvi diszkrimináció és az ezt támogató gondolkodásmód, a *lingvicizmus* pedig nem „hajaz a fajelméletre” (mint Balázs 2000: 234 jegyzi meg, talán szellemeskedésnek szánva), hanem *azonos* vele – csak más felületen nyilvánul meg.²⁸

A népi nyelvészeti tudásnak, úgy tűnik, nemcsak az része, hogy *van* egy tökéletes nyelv, hanem az is, méghozzá elsődlegesebben az előbbinél, hogy „a” nyelv ‘a mi csoportunk nyelve’. Ha ebből a vélekedésből nem arrafelé indul tovább a gondolkodás, hogy „tehát beszélje mindenki az én nyelvemet”, hanem arrafelé, hogy „ezt mások is ugyanígy gondolják, tehát nekik ugyanolyan fontos saját nyelvük, mint nekem az enyém”, akkor talán könnyebb megértetni, hogy az előíró szemlélet miért erőszakos és miért diszkriminatív.

Természetesen azt is figyelembe kell vennünk, hogy ma nem indulhatunk ennyire tiszta lappal. A nyelvi diszkriminációnak nemcsak a lehetőségét örököljük, magába a nyelvbe ágyazva, hanem nagyon is megvalósult formáit is, több rétegben a kultúránkba építve, s egyben el is rejtve benne. Ahhoz, hogy sikerrel próbáljuk „a nyílt társadalmi diszkrimináció utolsó bástyáját” is ledönteni, természetesen valamennyi réteg sajátosságait és összekapcsolódásait is figyelembe kell vennünk: az előíró gondolkodást támogató intézményrendszert, az elitkultúrában hagyományozódó, a folklorizálódott és az univerzális emberi réteget is.

Kutatások a „hídépítés” megalapozásához

A magyar előíró szemlélet jellemzőit (sajátosságait és más kultúrákkal közös, esetleg univerzális jegyeit) több, éppen lezárult vagy jelenleg zajló kutatás is vizsgálja.

Az intézményi háttérnek, valamint a nyelvi megbélyegzés típusainak és módjainak összetető vizsgálatát alapozta meg a *From Stigmatization to Tolerance* című

28 A rasszizmus, etnicizmus és lingvicizmus közös definíciója: „A ‘faj’, etnicitás/kultúra vagy a nyelv alapján meghatározott csoportok között, a hatalom és az (anyagi és egyéb) források egyenlőtlen elosztásának legitímálására, megvalósítására és reprodukálására felhasználható ideológiák, struktúrák és gyakorlat” (Skutnabb-Kangas 1997: 20).

program. Az egyéves időtartamú, 1998 őszétől 1999 őszéig tartó program keretében a Socrates Comenius–2 alprogramjának támogatásával (ösztöndíjszám 57138-CP-1-98-1-HU-COMENIUS-C2) alakult egy nemzetközi kutatócsoport azzal a céllal, hogy kidolgozzon egy olyan tervezetet, amely alkalmas az imént említett szempontok szerint (intézményi háttér, a megbélyegzés típusai és módjai) összehasonlítni az európai országok sajátosságait. A program négy európai országra terjedt ki, Görögországra, Magyarországra, Norvégiára és Svédországra, de a program résztvevői valójában hét ország sajátosságait tudták figyelembe venni a közös vizsgálatok megtervezésekor: a kutatás két tanácsadójának köszönhetően a brit, a svájci és a lengyel helyzetet is. A program résztvevői valamennyien nyelvészek voltak, Maria Sifianou (Athén) és Eleni Skourtou (Rodosz) Görögországból; Kontra Miklós és Pléh Csaba (mindkettő Szeged és Budapest) Magyarországról; Gulbrand Alhaug (Tromsø), Ernst Høkon Jahr és Helge Omdal (Kristiansand) Norvégiából; valamint Lars-Gunnar Andersson (Göteborg) Svédországból; a két tanácsadó Karol Janicki (Bergen, Norvégia) és Peter Trudgill (Fribourg, Svájc); kutatásvezető a jelen írás szerzője volt.

A csoport két találkozót tartott (1999 májusában Szegeden, 1999 szeptemberében Androsz szigetén), ezeken a kétnapos munkamegbeszéléseken dolgozta ki azt a szempontrendszert, amely alkalmas arra, hogy az említett országok mellett más, nem kizárólag európai országok hasonló és eltérő vonásait is le lehessen a segítségével írni. A megbeszéléseken kívüli munka eredményeképpen pedig született egy kötet (Sándor szerk. 2000), amely az említett négy ország nyelvmuvelésének sajátosságairól tartalmaz írásokat.²⁹

Egy másik, 2000-ben indult, négy évre tervezett kutatás keretében (*A nyelvi változatosság és értékítéletek kognitív beágyazottsága*, OTKA T 032803; a kutatás résztvevői Kötél Emőke, Racsmány Mihály, Pléh Csaba, a kutatásvezető Sándor Klára) a nyelvi előítéletek népi nyelvészeti szintjeit, az egyes vélekedések kiépülését, a csoportidentitás erőssége és a nyelvi bizonytalanság közötti összefüggéseket vizsgáljuk (részletesen I. Sándor megjelenőben/d).

A magyar nyelvmuvelés sajátosságainak leírása is megkezdődött, jelentős részben egy szegedi, egyetemi és főiskolai hallgatókból alakult kutatócsoport jóvoltából. Az első eredményeket a 2000 novemberében Szegeden tartott *Nyelv és hatalom* című szimpóziumon tettük közzé; ezek közül a magyar nyelvmuvelés retorikájáról (Bujdosó 2000), metaforahasználatáról (Dányi 2000), mozgalmi jellegéről (Sinkovics 2000), tudományfilozófiai háttéréről (Kötél 2000) és a nyelvmuvelők csoportképző és -fenntartó ideológiájáról (Sándor 2000b) készült írás reményeink szerint hamarosan kötetben is megjelenik majd. Ebbe a sorba tartozik a nyelvmuvelés és a politikai ideológiák összefonódásáról készült tanulmány (Sándor 2001a), valamint a nyelvmuvelés és a nyelvtervezés viszonyáról írt ismertetés (Sándor megjelenőben/b) is; s a tervek szerint kiegészül majd a nyelvmuvelés és a nyelvtudomány, valamint a nyelvmuvelés és a nyelvi jogok, illetve az oktatás kapcsolatát elemző tanulmányokkal (a nyelvmuvelés és a nyelvi jogok viszonyát is érinti Kont-

²⁹ A program részletesebb ismertetése és a kötet tanulmányainak tartalma egy másik írás tárgya (Sándor megjelenőben/c).

ra 2000; a nyelvművelés és az oktatás viszonyához pedig előtanulmányként I. Varga 2001; Györi 2000 és Sándor megjelenőben/e). A nyelv, az emberi jogok és az oktatás kapcsolatával foglalkozó tanulmányokat gyűjt össze két, már megjelent kötet is (Kontra 1999; Sándor [szerk.] 2001).

Mindezen kutatások célja: átfogó képet kapni arról, hogy a magyar kultúrában a nyelvi diszkrimináció milyen formákban van jelen; hogy az előíró nyelvszemléletnek a népi nyelvészeti vélekedésekben milyen megnyilvánulásai vannak; hogy ezek milyen kultúra-rétegekre épülnek és hogyan örökítődnek át. Végső fokon pedig természetesen az, hogy az ebben az írásban sokszor emlegetett szakadékot a nyelvészek és nem-nyelvészek nyelvszemlélete között át lehessen hidalni, s a nyelvi diszkrimináció nyílt vállalása legalább olyan mértékű fölháborodást váltson ki, mint a rasszizmus nyílt vállalása.

Hivatkozott irodalom

- Aitchison, Jean (1978): *Linguistics*. Sevenoaks: Kent: Hodder & Stoughton.
- Andersson, Lars-Gunnar és Peter Trudgill (1990): *Bad Language*. London: Penguin.
- Balázs Géza (1999): A magyar nyelvművelés állapota. Tudománypolitikai áttekintés, javaslatok. Válaszok. In *Magyar Nyelvőr*, 123: 11–27.
- Balázs Géza (2000): Nyelventés vagy nyelvárulás? In *Magyar Nyelv*, 96: 228–237.
- Bárczi Géza (1974): *Nyelvművelésünk*. Budapest: Gondolat.
- Bauer, Laurie és Peter Trudgill (szerk.) (1998): *Language Myths*. London: Penguin.
- Békés Vera (1997): *A hiányzó paradigma*. Debrecen: Latin betűk.
- Benkő Loránd (1994): Szynobság a nyelvhasználatban. In *Magyar Nyelvőr*, 118: 377–385.
- Benkő Loránd (1998): Anyanyelvi örökségünk. In *Valóság*, 10: 77–84.
- Bloomfield, Leonard (1970 [1944]): Secondary and Tertiary Responses to Language. In *Language* 20: 45–55. (Reprint: Ch. F. Hockett [szerk.]. *A Leonard Bloomfield anthology*, 413–425. Bloomington and London: Indiana University Press.)
- Bolinger, Dwight (1980): *Language: The Loaded Weapon*. London: Longman.
- Bujdosó Hajnalka (2000): *A szavak urai. Retorikai fogások a nyelvművelő irodalomban*. Előadás a *Nyelv és hatalom* c. konferencián. Szeged, 2000. november 2.
- Chomsky, Noam (1988): *Language and Problems of Knowledge*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Crystal, David (1998): *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris.
- Dányi Hajnalka (2000): *Fegyverbe! Strukturális metaforák a nyelvművelő irodalomban*. Előadás a *Nyelv és hatalom* c. konferencián. Szeged, 2000. november 2.
- Deme László (1976): *A beszéd és a nyelv*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Deme László (1994): A magyar nyelvészet Kolumbusza. In *Bárczi Géza Emlékkönyv*. Szathmári I., E. Abaffy, E. és B. Lőrinczy É. (szerk.), 45–52. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Deme László (1998/99): Anyanyelvi mozgalmaink és morális hozamuk. In *Magyar Nyelvőr*, 122: 261–269, 390–399; 123: 1–8.
- Deme László (1999a): A magyar nyelvművelés állapota. Tudománypolitikai áttekintés, javaslatok. Bevezető. In *Magyar Nyelvőr*, 123: 9–10.
- Deme László (1999b): Az anyanyelvészet fogalma és társadalmi feladatai. In *A magyar nyelv az informátika korában*. Glatz F. (szerk.), 49–56. Budapest: MTA.
- Fábián Pál (1984): *Nyelvművelésünk évszázadai*. Budapest: Gondolat.
- Fábián Pál (1996): Hozzászólás a „Nyelvi tervezés, nyelvi politika” vitában. In *Magyar Nyelvőr*, 120, 380, 385, 388–389, 398, 401, 402.
- Fishman, Joshua (1973): Language Modernization and Planning in Comparison with other Types of National Modernization and Planning. In *Language in Society*, 2: 23–43.

- Fodor István (1968): *Mire jó a nyelvtudomány?* Budapest: Gondolat.
- Fodor István (1997): Antidemokratikus a nyelvédelem? Gondolatok az 1997. május 9-én közzétett Nyilatkozatról. In *Élet és Irodalom*, 1997. június 6., 6.
- Fülöp Lajos (1993): Középiszola és nyelvművelés. In *Magyar Nyelvőr*, 117: 458–462.
- Gombocz Zoltán (1931): Nyelvhelyesség és nyelvtudomány. In *Magyar Nyelv*, 27: 1–11.
- Graf Rezső (1981): A magyar nyelv hete Budapesten – 1981-ben. In *Magyar Nyelvőr*, 105: 382–384.
- Graf Rezső (1993): A nyelvművelés lehetőségei a jövő gimnáziumában. In *Magyar Nyelvőr*, 117: 462–464.
- Grétsy László (1998): Nyelvhaználóat és nemzeti tudat. In *A nyelvhaználóat erkölcsé és a nemzeti tudat*. Bolla K. (szerk.), 10–18. (Egyetemi Fonetikai Füzetek 23.) Budapest: az ELTE Fonetikai Tanárszéke.
- Grétsy László (1999): A valódi nyelvész értékel is. In *Magyar Nemzet*, 1999. január 18., 11.
- Györi Zsófia (2000): *Hogyan tanítsunk diszkriminálni, avagy az anyanyelvi nevelésről*. Előadás a *Nyelv és hatalom* c. konferencián. Szeged, 2000. november 2.
- Haugen, Einar (1966): Dialect, Language, Nation. In *American Anthropologist*, 68: 922–935.
- Horger Antal (1926): *A nyelvtudomány alapelvei*. Budapest: Kókai Lajos kiadása.
- Hunfalvy Pál (1855): A török, a magyar és finn szók összehasonlítása. In *Új Magyar Múzeum*.
- Jahr, Ernst Høkon és Karol Janicki (1995): The Function of the Standard Variety: a Contrastive Study of Norwegian and Polish. In *International Journal of the Sociology of Language*, 115: 125–145.
- Kampis György (2001): Cselekvő racionalitás. In *Gép a szellemben*. Lehmann M. (szerk.), Budapest: L'Harmattan; megjelenés alatt.
- Karmiloff-Smith, Anette (1992): *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Kenesei István (szerk.) (1984): *A nyelv és a nyelvek*. Budapest: Gondolat.
- Kontra Miklós (1997): Szlovákiában szlovákul – Amerikában angolul. In *Valóság*, 1997(5): 60–72.
- Kontra Miklós (1999): Közérdekű nyelvészet? In *Közérdekű nyelvészet*, 9–11. Budapest: Osiris.
- Kontra Miklós (2000): *Igazságügyi nyelvészet, nyelvi emberi jogok, oktatás és társadalmi diszkrimináció*. Előadás a *Nyelv és hatalom* c. konferencián. Szeged, 2000. november 2.
- Kontra Miklós (2001): Konferencia a variabilitás elemzésének új útjairól (NWAV-29). In *Magyar Nyelv*, 97: 112–113.
- Kötél Emöke (2000): A „Böbe baba”-szindróma. Előadás a *Nyelv és hatalom* c. konferencián. Szeged, 2000. november 2.
- Labov, William (1982): Objectivity and Commitment in Linguistic Science: The Case of the Black English Trial in Ann Arbor. In *Language in Society*, 11: 165–201.
- Lambert, Wallace E., R. C. Hodgson, Robert C. Gardner és Samuel Fillenbaum (1960): Evaluational Reaction to Spoken Language. In *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 60: 44–51.
- Milroy, James (1998): Children can't speak or write properly anymore. In *Language Myths*. L. Bauer és P. Trudgill (szerk.), 58–65. London: Penguin.
- Milroy, James és Lesley Milroy (1991): *Authority in Language*. 2. kiadás. London–New York: Routledge.
- Nádasdy Ádám és Kálmán László (1999): *Hárompercesek a nyelvről*. Budapest: Osiris.
- Nyilatkozat*. In *Élet és Irodalom*. 1997. május 9., 4.
- Pléh, Csaba (1995): On the Dynamics of Stigmatization and Hypercorrection in a Normatively Oriented Language Community. In *International Journal of the Sociology of Language*, 111: 31–45.
- Preston, Dennis R. és Nancy A. Niedzielski (2000): *Folk Linguistics*. Berlin–New York: Mouton de Gruyter.
- Ryan, Ellen B., Howard Giles és Richard J. Sebastian (1982): An Integrative Perspective for the Study of Attitudes Towards Language. In *Attitudes Towards Language Variation*. E. B. Ryan és H. Giles (szerk.), 1–19. London: Edward Arnold.
- Róna-Tas András (1978): *A nyelvrokonság*. Budapest: Gondolat.
- Sándor, Klára (1999): *The Connectionist Approach as a Theory for Language Variation and Change*. Előadás a 28. New Waves of Analyzing Language Variation konferencián. Toronto (Kanada), 1999. október 15.
- Sándor, Klára (2000a): *Language Change and Evolution: Variation as a Consequence of the Biological Embeddedness of Language*. Előadás a 29. New Ways of Analyzing Variation konferencián. East Lansing (MI, USA), 2000. október 7.
- Sándor Klára (2000b): „... ki nem nyelvész, én vagy te?” Előadás a *Nyelv és hatalom* c. konferencián.

- Szeged, 2000. november 2.
- Sándor Klára (szerk.) (2001a): *Nyelvművelés és ideológia*, 153–216.
- Sándor Klára (2001b): Írás Kosztolányi nyelvszemléletéről. In *Üzenet*, 197–206.
- Sándor Klára (megjelenőben/a): A nyelv „gyenge pontjai”. In *Emlékkötet Róna-Tas András 70. születésnapjára*. Kincses Nagy É. és Ivanics M. (szerk.).
- Sándor Klára (megjelenőben/b): Nyelvertervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In *A magyar nyelv enciklopédiája*. Kiefer F. (szerk.). Budapest: Corvina.
- Sándor Klára (megjelenőben/c): Nyelvművelés nálunk és más nemzeteknél. In *Iskolakultúra*.
- Sándor Klára (megjelenőben/d): Népi nyelvészeti kutatások Magyarországon. In *Magyar Tudomány*.
- Sándor Klára (megjelenőben/e): Javítani csak pontosan, szépen...
- Sándor Klára (szerk.) (2000): *Issues on Language Cultivation*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Sándor Klára (szerk.) (2001): *Nyelv, jog, oktatás*. Szeged: JGYF Kiadó.
- Sándor Klára, Pléh Csaba és Juliet Langman (1998): Egy magyarországi „ügynökvizsgálat” tanulságai. In *Valóság*, 1998(8): 27–40.
- Sinkovics Balázs (2000): *Mit tehet a sejt? A nyelvművelés mint mozgalom*. Előadás a *Nyelv és hatalom* c. konferencián. Szeged, 2000. november 2.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1997): *Nyelv, oktatás és a kisebbségek*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
- Szegedy-Maszák Mihály (1995): Kosztolányi nyelvszemlélete. In *„Minta a szönyegen”. A műértelmezés esélyei*, 162–175. Budapest: Balassi.
- Terts István (1978): *A nyelvész szóra bírja a nyelvet*. Budapest: Gondolat.
- Trudgill, Peter és Kontra Miklós (2000): If Women are Discriminated Against, you don't Say "You should become a man". An interview with Peter Trudgill on sociolinguistics and standard English. Az interjút készítette Kontra Miklós. In *NovEL Ty* 7(2): 17–30.
- Varga Veronika (2001): *Szolgálnak és védenek? Nyelvi értékítéletek az iskolában*. Szeged: szakdolgozat (SzTE JGYTFK, Magyar Nyelvi Tanszék).