

BEREGSZÁSZI ANIKÓ – CSERNICSKÓ ISTVÁN

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Filológiai Tanszék – Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont

banikobaniko@gmail.com – csernicsko.istvan@gmail.com

Beregszászi Anikó – Cserniczkó István: A pénz beszél: a mai Kárpátalja területén osztozó birodalmak nyelvpolitikája a bankjegyeken megjelenő nyelvek tükrében  
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/1. szám  
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.1.001>

## **A pénz beszél: a mai Kárpátalja területén osztozó birodalmak nyelvpolitikája a bankjegyeken megjelenő nyelvek tükrében**

During the twentieth century the region of Transcarpathia belonged to several different states: to the Austro-Hungarian Monarchy, to Czechoslovakia, to the Hungarian Kingdom, to the Soviet Union and finally to the Ukraine. In this article we outline the main features of the language policies of the different states. This paper analyses the way in which the text displayed on monolingual, bilingual and multilingual banknotes construes and reproduces linguistic hierarchies, reflecting the relative status of the languages within the issuing country. The paper briefly discusses the selection of languages which appear on banknotes, which is nearly always in accordance with the dominant language ideologies. It then goes on to show how the choice of language and the relative positioning and size of texts in those languages construes the languages involved as of equal or unequal status. We also examine how political elites use banknotes as official pronouncements of what language is dominant.

### **1. Bevezetés**

A fogalom tágabb értelmezése szerint a nyelvi tájképre irányuló kutatások – a közterületi feliratok, kiírások, táblák, reklámok, graffitik elemzése mellett – magukban foglalják az olyan kiegészítő elemek vizsgálatát is, mint például a fotók, dokumentumok, névjegyek, valamint az öltözködésben, táplálkozásban, zenében, építészetben megjelenő azon szimbólumokét, amelyek az adott nyilvános térben élő emberek révén formálják a nyelvi tájképet és a róla alkotott képet (Backhaus, 2006; Laihonen, 2012: 27–8; Shohamy, 2015: 154).

A nyelvi tájkép a nyelvpolitika egyik komponense (Shohamy, 2006: 112; Spolsky, 2004: 5). Olyan összetevő, amely szimbolikus jelentések kifejezésére képes. Az, hogy milyen nyelvek és hogyan jelenhetnek, illetve jelennek meg a tágan értelmezett nyelvi tájképben, jelzi az adott állam nyelvpolitikai törekvéseit, valamint információkat szolgáltat a társadalom számára a hatalom nyelvi attitűdjeiről, ideológiáiról. A nyelvi tájkép bizonyos szegmenseinek elemzése így módot ad arra, hogy feltárjuk, milyen arculatot kíván közvetíteni saját nyelvpolitikájáról a hatalmat birtokló elit; a nyelvi tájkép egyes elemei révén tetten érhetők azok a nyelvideológiák, melyeket a nyelvpolitikát formáló politikum magáról kifelé mutatni szándékozik (Kroskity, 2000).

Tanulmányunkban – Sebba (2013) alapján – a papírpénzeket is a nyelvi tájkép elemeinek tekintjük. S bár a 21. században egyre csökken a készpénzforgalom mértéke és jelentősége, a papírpénzeken megjelenő jelképeknek minden állam szimbolikus jelentőséget tulajdonít. A fizetőeszközökön szerepeltetett történelmi személyiségek arcképei, az adott nemzet kultúrájára, történelmi múltjára utaló ábrázolások mellett a bankjegyeken feltűnő (vagy onnan hiányzó) nyelvek szintén részei a szimbolikus politizálásnak (Raento et al., 2004: 930; Sebba, 2013).

A bankjegyek a nyelvi tájkép szimbolikus elemei: a szigorúan állami monopólium alá vont pénzkibocsátás szabályozza nemcsak a közforgalomba kerülő bankjegyek formáját, színét, díszítéseit, névértékét, árfolyamát, biztonsági jegyeit, hanem azt is, milyen szimbólumok és mely nyelvek jelenhetnek meg a fizetőeszközökön. A papírpénzek feliratainak nyelve(i) a kormányzati szintű domináns nyelvpolitika és nyelvi ideológiák terméke (Sebba, 2013: 104). Így tehát a bankjegyekre kerülő (vagy onnan hiányzó) nyelvek elemzése lehetőséget teremt arra, hogy megvizsgáljuk, milyen képet kíván közvetíteni magáról és saját nyelvpolitikájáról a központi hatalom saját állampolgárai és a nemzetközi közvélemény felé (Veselkova & Horvath, 2011: 237).<sup>1</sup>

## 2. Kárpátalja mint kutatási terep

A központi hatalom saját nyelvpolitikájáról, nyelvi ideológiáiról közvetített képek bemutatására alkalmas terepnek mutatkozik Kárpátalja.

A mai Kárpátalja területén számos etnikum képviselői és nyelv beszélői élnek tradicionálisan egymás mellett (Kocsis & Tátrai szerk., 2013). A terület huszadik századi története bővelkedik államfordulatokban (Fedinec & Vehes szerk. 2010; Cserniczkó & Ferenc 2014; 1. táblázat). A nemzetközi szakirodalomban is általánosan ismert az anekdota a kárpátaljai bácsiról, aki úgy „fordult meg” több országban, hogy ki sem mozdult szülőfalujából (l. pl. Butt, 2002: 155).

1. táblázat. A mai Kárpátalja területének állami hovatartozása a XX. században<sup>2</sup>

Állami hovatartozás	Időszak	A régió (részeinek) megnevezése	A régió hovatartozását befolyásoló nemzetközi szerződések
Magyar Királyság az Osztrák–Magyar Monarchián belül	1867–1918	Ung, Bereg, Ugocsa, Máramaros vármegye	1867. évi szerződés (kiegyezés) az Osztrák–Magyar Monarchia létrejöttéről.
Csehszlovák Köztársaság	1919–1938/1939	Podkarpatszka Rusz, Ruszinszko	Saint-Germaini szerződés (1919. IX. 10.), Trianoni békeszerződés (1920. VI. 4.).
Magyar Királyság	1939–1944	Kárpátaljai Kormányzóság	Első bécsi döntés (1938.XI.2.). Katonai akció (1939. III. 14–18.), második bécsi döntés (1940. VIII. 30.).
Szovjetunió	1946–1991	Kárpátontúli terület	Szovjet–csehszlovák egyezmény (1945. VI. 29.).
Ukrajna	1991-től	Kárpátontúli terület	A Szovjetunió megszűnéséről és a Független Államok Közössége megalakulásáról szóló egyezmény (1991. XII. 7.), valamint az Ukrajna függetlenségéről szóló nyilatkozat (1991. VIII. 24.).

Az államfordulatok után nem csupán az államhatárok változtak meg, de más lett a főváros, módosult a hivatalos nyelv is (Csernicsekó, 2013). A szülőföldjén maradt, de más állam fennhatósága alá került helyi lakosság számára az államfordulatok – rövid átmeneti időszakok után – mindig együtt jártak a forgalomban lévő fizetőeszközök cseréjével is. Az említett anekdotában szereplő kárpátaljai férfi élete különböző korszakaiban tehát fizethetett az Osztrák–Magyar Monarchia koronájával, a Csehszlovák Köztársaság koronájával, a Magyar Királyság pengőjével, a Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetsége rubeljével, majd Ukrajna hrivnyájával. Vizsgáljuk meg, mit árulnak el ezek a bankjegyek az említett államok szimbolikus nyelvpolitikájáról, nyelvi ideológiáiról.

### **3. A duális monarchia bankjegyei**

Az Osztrák–Magyar Monarchia az Osztrák Birodalom és a Magyar Királyság között 1867-ben kötött egyezmények (a kiegyezés) alapján jött létre a Habsburg uralkodóház vezetésével. A *k. und k.* (kaiserlich und königlich) vagy magyarul *cs. és kir.* (császári és királyi) Oesterreichisch-Ungarische Bank, illetve Osztrák–Magyar Bank 1900-tól bocsátott ki bankjegyeket, melyek a bécsi pénzjegynyomdában készültek. Az osztrák–magyar korona különböző névértékű címleteiből több változat is készült, ám mindegyik széria jellemzője volt a többnyelvűség (Horony et al., 2012: 16).

A duális államberendezkedésnek megfelelően a bankjegyek egyik oldalán a német, a másikon a magyar nyelv dominált. Az előoldalon a kizárólag németül olvasható fontosabb tudnivalókon (például a kibocsátó pénzintézet nevén, a pénzhamisítás tilalmára figyelmeztető feliraton) kívül a névértéket a német mellett az Osztrák Birodalom többi nemzetének nyelvén is feltüntették. A hátoldal ezzel szemben csupán egynyelvű volt: magyar. A bankón tehát összesen tíz nyelven volt olvasható a névérték: németül, valamint cseh, horvát, lengyel, olasz, román, szerb, szlovén és ukrán (ruszin) nyelven (1. ábra), illetve a túloldalon magyarul (2. ábra).





1. ábra. Az Osztrák–Magyar Monarchia 1902–1912 között forgalomban lévő 100 koronás bankjegye, előoldal (rajta a névérték németül és további 8 nyelven)

Forrás: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/96/AHK\\_100\\_1902\\_obverse.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/9/96/AHK_100_1902_obverse.jpg)



2. ábra. Az Osztrák–Magyar Monarchia 1902–1912 között forgalomban lévő 100 koronás bankjegye, egynyelvű hátoldal

Forrás: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2a/AHK\\_100\\_1902\\_reverse.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/2a/AHK_100_1902_reverse.jpg)

A többnyelvű osztrák–magyar pénz példája annak, hogy – Brubaker (2006, 2011) fogalmai szerint – a Monarchia nem volt nemzetiesítő állam. Soknemzetiségű duális birodalomként a két legnagyobb államszervező nemzet nyelve nagyobb szerepet kapott ugyan, ám más nemzetek nyelvei is megjelenhettek olyan szimbolikus helyen, mint a központi hatalom által kiadott bankjegyek.

Jól mutatja azonban a két nagy részre tagolható államszövetség egységei közötti különbséget, hogy csupán a bankjegyek osztrák oldala volt többnyelvű. A pénzek túloldalán kizárólag a soknemzetiségű Magyar Királyság legfontosabb nyelve, a magyar nemzeteszmét szimbolizáló magyar nyelv jelenhetett meg.

A huszadik század elején a mai Kárpátalja területe nem alkotott sem földrajzi, sem közigazgatási egységet.<sup>3</sup> A vidék többségi lakosságát már akkor is az ukránok/ruszinok alkották (Kocsis & Tátrai szerk., 2013). Az ukrán/ruszin nyelv azonban nem ezért, hanem az Ausztriához tartozó Galícia és Bukovina ukrán/ruszin lakossága miatt szerepelhetett a *k. und k.* korona túloldalán. Hasonló a helyzet a román és szerb nyelvvel is: mindkettő csupán a bankjegy osztrák oldalán jelent meg, Bukovina román, illetve a Balkán szerb lakossága miatt.

A Magyar Királyság nemzetiesítő, a magyar nyelvnek az ország többi nemzetiségi nyelvével szemben kiemelt szerepet szánó törekvései miatt (Gyurgyík, 2007) nem szerepelt viszont a monarchia bankjegyein a szlovák nyelv. Pedig a német, a szlovák, a román, az ukrán/ruszin és a szerb nyelv beszélői a Monarchia részét képező Magyar Királyság területén is jelentős számban jelen voltak (2. táblázat).

2. táblázat. Magyarország lakosságának anyanyelvi összetétele (Horvát-Szlavónia nélkül) 1880 és 1910 között a népszámlálási adatok alapján

Forrás: Romsics, 2010: 49.

	1880-ban		1900-ban		1910-ben	
	fő	%	fő	%	fő	%
Magyar	6 165 455	44,8	8 651 520	51,4	9 944 627	54,4
Német	1 799 232	13,1	1 999 060	11,9	1 903 357	10,4
Szlovák	1 790 485	13,0	2 002 165	11,9	1 946 357	10,7
Román	2 323 794	16,9	2 798 559	16,6	2 948 186	16,1
Ruszin (rutén)/ukrán	342 354	2,5	424 774	2,5	464 270	2,5
Horvát és szerb	613 394	4,5	629 169	3,7	656 324	3,6
Egyéb	714 889	5,2	333 008	2,0	401 412	2,3
Összesen	13 749 603	100	16 838 255	100	18 264 533	100

Annak ellenére tehát, hogy a soknemzetiségű Magyar Királyság – az 1868-ban a nemzetiségi egyenjogúság tárgyában született XLIV. tc.<sup>4</sup> révén – a községek szintjén lehetővé tette a kisebbségek nyelveinek használatát (Csernicskó, 2013: 64–66), a közös bankjegyekre ezek a nyelvek nem kerülhettek fel a magyar mellé.



#### 4. A csehszlovák korona

Az első világháború után jött létre az (első) Csehszlovák Köztársaság. Az új államban a nyelvi jogokat az alkotmány részét képező nyelvtörvény<sup>5</sup> szabályozta. Az 1920. február 29-i, 122. sz. nyelvtörvény 1. §-a szerint a köztársaság államnyelve és hivatalos nyelve a „csehszlovák” (Horony et al., 2012: 28–9). A törvény 4. §-a meghatározza, hogy a „csehszlovák” nyelvnek a cseh területeken a cseh, a szlovák vidékeken a szlovák változatát használják (Shevelov, 1987: 198; Horony et al., 2012: 31–3). A csehek továbbra is csehül, a szlovákok szlovákul beszéltek, mindenki más számára pedig az államnyelv szerepét a cseh töltötte be.

A „csehszlovák” nyelv kiötlése mögött a nemzetállami egység elve (Szalay 2011: 85), az úgynevezett csehszlovakizmus ideológiája állt (Veselkova & Horvath, 2011: 242–3). Az Osztrák–Magyar Monarchia romjain kialakuló új államok a nemzetek önrendelkezési elve alapján ugyan, ám csak elvileg nemzetállamként jöttek létre. A Csehszlovák Köztársaság sem volt nemzetállam, a csehek és a szlovákok együtt ugyan többségben voltak, de az ország területén jelentős számban éltek kisebbségek.

Az újonnan alakult köztársaság nem viselkedett nemzetiesítő államként. A nyelvtörvény 2. §-a azoknak a bírósági járásoknak a területén, ahol valamely nemzeti kisebbség képviselőinek aránya elérte a 20%-ot, a hivatali ügyintézés ezen a nyelven is előírták. Ennél is szélesebb nyelvhasználati jogokat biztosított a nyelvtörvény azoknak a városoknak és járásbíróságoknak a területén, ahol a kisebbség aránya az 50, a 75 vagy 80 százalékos határt is elérte (Horony et al., 2012: 29–30). Az államigazgatás helyi szintjein többnyelvű formanyomtatványok, űrlapok voltak használatban (Cserniczkó, 2013).

A nyelvhasználatot az 1926. február 4-én elfogadott 17/1926. számú nyelvrendelet szabályozta alapos részletességgel, kodifikálva a Csehszlovák Köztársaságban a hivatali többnyelvűséget (Horony et al., 2012: 37–46).<sup>6</sup> Ez a többnyelvűség a csehszlovák bankjegyeken is látható.

A Csehszlovák Köztársaság saját valutája, a csehszlovák korona az 1919. február 25-én kiadott 84/1919.<sup>7</sup> és 86/1919.<sup>8</sup>, illetve az 1919. április 10-i 187/1919.<sup>9</sup> számú törvények alapján született meg, és 1919. április 10-étől váltotta fel az Osztrák–Magyar Monarchia koronáját.

Az első – tehát még az 1920-as nyelvtörvény elfogadása előtt – kibocsátott csehszlovák korona bankjegyeinek hátoldalán – az 1920. április 14-én kelt 347/1920. számú törvény<sup>10</sup> alapján – érdekes módon még külön-külön, azaz cseh és szlovák nyelven is fel van tüntetve a pénzjegyek névértéke, és további négy nyelven is elolvasható: ukránul/ruszinul, németül, lengyelül és magyarul (3. ábra). Az előoldal egynyelvű: cseh (4. ábra). A papírpénz által sugallt szimbolikus jelzés szerint ekkor még a szlovák nyelv is egyike volt a kisebbségi nyelveknek. A csehek vezető szerepét szimbolizáló kizárólag cseh nyelvű előoldal ellen a szlovákok tiltakoztak, és követelték, hogy bizonyos bankjegyek előoldala szlovák egynyelvű legyen (Veselkova & Horvath, 2011: 243).



3. ábra. Az első Csehszlovák Köztársaság 1919 és 1925 között forgalomban lévő 500 koronás pénzjegyének hátoldala, melyen a névértéket cseh, szlovák, ukrán/ruszin, német, lengyel és magyar nyelven tüntették fel

Forrás: [http://colnect.com/hu/banknotes/banknote/16888-500\\_Korun-1919\\_Issue-Csehszlov%C3%A1kia](http://colnect.com/hu/banknotes/banknote/16888-500_Korun-1919_Issue-Csehszlov%C3%A1kia)



4. ábra. Az első Csehszlovák Köztársaság 1919 és 1925 között forgalomban lévő 500 koronás pénzjegyének egy nyelvű előoldala.

Forrás: [http://colnect.com/hu/banknotes/banknote/16888-500\\_Korun-1919\\_Issue-Csehszlov%C3%A1kia](http://colnect.com/hu/banknotes/banknote/16888-500_Korun-1919_Issue-Csehszlov%C3%A1kia)



Az 1926-ban forgalomba hozott csehszlovák korona előoldalán szintén csak egynyelvű, ám már „csehszlovák” feliratok láthatók (5. ábra). A hátoldalon az államnyelv alatt/mellett ukrán/ruszin, német és magyar nyelven is feltüntették a bankó névértékét; a lengyel szöveg eltűnt (6. ábra). A bankókon megjelenő nyelvekben a csehszlovák nyelvet államnyelvként definiáló 1920. évi nyelvtörvény, illetőleg az 1926. évi nyelvrendelet alapján következett be változás. A nyelvrendelet 13. cikkelyének (1) bekezdése szerint: „A csehszlovák fém és papír fizetőeszközök, valamint az okmánybélyegek államnyelven adatnak ki.” A (2) bekezdés azonban kimondja: „A papír fizetőeszközök értéke a hátoldalon, igény szerint a Csehszlovák Köztársaság kisebbségei által beszélt nyelveken is feltüntethető” (Horony et al., 2012: 52).



5. ábra. Az első Csehszlovák Köztársaság 20 koronás bankójának „csehszlovák” nyelvű előoldala 1926-ból

Forrás: [http://colnect.com/hu/banknotes/banknote/3383-20\\_Korun-1926-1934\\_Issues-Csehszlov%C3%A1kia](http://colnect.com/hu/banknotes/banknote/3383-20_Korun-1926-1934_Issues-Csehszlov%C3%A1kia)



6. ábra. Csehszlovák 20 koronás hátoldala, rajta „csehszlovák”, ukrán/ruszin, német és magyar nyelvű szöveg

Forrás: [http://colnect.com/hu/banknotes/banknote/3383-20\\_Korun-1926-1934\\_Issues-Csehszlov%C3%A1kia](http://colnect.com/hu/banknotes/banknote/3383-20_Korun-1926-1934_Issues-Csehszlov%C3%A1kia)



A csehszlovák állam tehát az államszervező nemzet nyelve mellett a számossabb kisebbségi közösségek nyelvét is megjelenítette a papírpénzekben.

## 5. A magyar pengő

Az első világháború utáni Magyar Királyságban az 1925. évi XXXV. tc. alapján<sup>11</sup> 1927. január 1-től vezették be a korona helyett az új pénznemet, a pengőt. A mai Kárpátalja déli, síkvidéki sávjában élők 1938 végén kezdték használni ezt a fizetőeszközt, hiszen ez a terület az első bécsi döntés révén ismét Magyarországhoz került (Fedinec, 2015). A vidék többi része csak a magyar honvédségnek a függetlenségét 1939. március derekán kikiáltott Kárpáti Ukrajna elleni sikeres hadjáratát követően tért vissza Magyarországhoz (Fedinec, 2015), s itt ennél fogva később került forgalomba a pengő.

A Monarchia széthullása után a magyar politika egyik központi kérdésének az elveszített területek visszaszerzését tekintették. A szomszédos államokhoz került területek lakosságának jelentős része azonban nem a magyart beszélte anyanyelvüként. A magyar nemzetiségi politika kedvező színben történő feltüntetésének egyik eszköze az autonómia ígérete volt (Fedinec, 2015). Ebbe a sorba illeszkedik az is, hogy az új bankjegyeken nemcsak magyarul, hanem egyes nemzetiségek nyelvén is feltüntették a névértéket.

A pengő egyik oldalán kizárólag magyar nyelven olvasható minden felirat (7. ábra). Ám a hátoldalon a névérték hat nyelven szerepel: magyarul, németül, románul, szerbül, szlovákul és ruszinul/ukránul (vagy ahogyan a korszakban az Északkelet-Magyarországon élő keleti szláv népesség nyelvét nevezték: magyar- orosz nyelven).



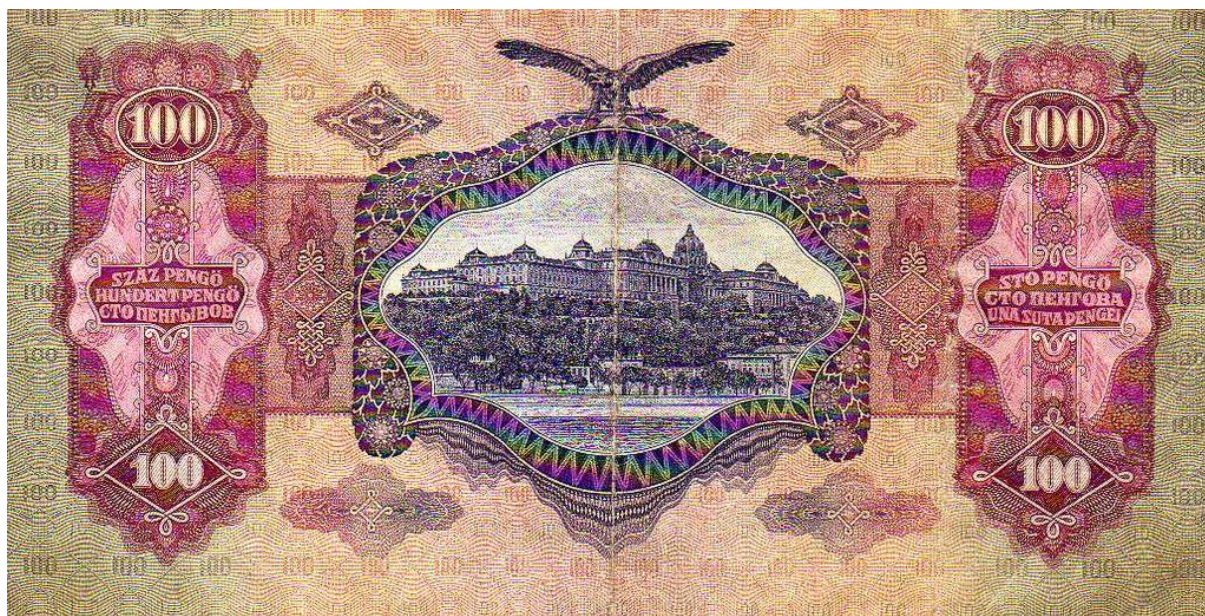
7. ábra. A Magyar Királyságban 1932–1946 között forgalomban lévő 100 pengős bankó előoldala  
Forrás: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:HUP\\_100\\_1930\\_obverse.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:HUP_100_1930_obverse.jpg)



A nemzetiségi nyelvek már azelőtt felkerültek a bankókra (8. ábra), hogy az első (1938) és második (1940) bécsi döntés, valamint Csehszlovákia (1939) és Jugoszlávia (1941) megszűnése után megtörtént volna az ország területgyarapodása. Romsics (2010: 251) szerint az 1939–1941 közötti időszakban:

[h]omogén nemzetállamból Magyarország (...) ismét jelentős, az összlakosság 21%-át kitevő nemzetiségi népességgel rendelkező országgá vált. Legtöbben (7,5%) a románok, utánuk a németek (5%), majd a ruszinok (3,8%) éltek a megnagyobbodott országban, s a sort a szlovákok (1,8%), a szerbek (1,6%) és a horvátok (1%) zárták.

A régi-új nemzetiségi állampolgárok nyelvei tehát már a területgyarapodás előtti, nemzetiségileg és nyelvileg erősen magyar domináns állam időszakában a pénzre kerültek.



8. ábra. A Magyar Királyságban 1932–1946 között forgalomban lévő 100 pengős bankó hátoldala (a névérték 6 nyelven)

Forrás: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:HUP\\_100\\_1930\\_reverse.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:HUP_100_1930_reverse.jpg)

## 6. A szovjet rubel

A második világháborút követően a mai Kárpátalja területe a Szovjetunió része lett. Rövid átmeneti időszak után – amikor a régióban egyszerre volt forgalomban a magyar pengő, a csehszlovák korona és a szovjet rubel (Oficinszkij, 2010: 239) – 1945. november 15-étől a szovjet rubel hivatalos fizetőeszközzé vált a régióban (Vehes & et al., 2011: 133).

A szovjet nyelvpolitika egyik jellemző sajátossága volt, hogy hivatalosan a Szovjetunióknak nem volt államnyelve, elvileg minden nemzetiség és nyelv egyenjogú volt. Ám a tagköztársaságokban olyan feltételeket teremtett a központi hatalom, melyek következtében az orosz nyelv politikai, gazdasági, ideológiai és nem utolsó sorban hadászati okokból kivételezett helyzetet élvezett. A központi ideológia alapján



a kommunizmus építésének folyamatában minden szovjet nemzet és nemzetiség egy új történelmi kategóriában egyesült, létrehozva a szovjet népet, melynek legfőbb érintkezési eszköze az orosz nyelv (Iszajev, 1982: 162).

A Szovjetunió Szovjet-Ukrajnában folytatott nyelvpolitikáját a szakértők egy része (így például Bilaniuk, 2005; Pavlenko, 2006; Macjuk, 2009: 117–9 stb.) olyan oroszosításként (русифікація) értékeli, amit a szovjet hatalom internacionalizmusként hirdetett. Többen (Maszenko, 2004; Macjuk, 2009: 178) viszont úgy vélik, hogy a Szovjetunió által folytatott nemzetiségi és nyelvpolitika kimeríti a lingvicizmus és a nyelvi genocídium fogalmát (lásd Maszenko szerk., 2005; Rudnyckyj, 1967). Számos elemző (Maszenko, 2004; 2007; Shyshkin, 2013) Ukrajna Szovjetunió belüli történetét a gyarmatosítás (колонізація) időszakának nevezi, ahol az ukrán nyelvet fokozatosan szorította ki az orosz (Pavlenko, 2008; 2011).

Ám az orosz nyelv privilegizált helyzete a kommunizmust építő, szövetségi köztársaság államformájú Szovjetunióban nem azt jelentette, hogy csak ez a nyelv jelenhetett meg a nyilvános térben. A birodalmat alkotó tagköztársaságok névadó nemzetiségeinek nyelvei – az orosz mellett – megjelentek az ideológiai jelszavakat tartalmazó közterületi feliratokon, lózungokon, plakátokon, sőt egyes hivatalos okmányokon (személyi igazolvány, iskolai bizonyítvány), hivatali úrlapokon, az állami címeren, valamint a birodalom papírpénzein is (Cserniczkó, 2013: 193–233).

A szovjet pénzreformok nyomán többször is megváltozott papírrubelek mind-egyik sorozata egyik oldalán kizárólag a „nemzetek közötti érintkezés eszközén”, azaz oroszul olvasható feliratok voltak (9. ábra). Ám a bankók hátoldalán a névértéket nemcsak oroszul, hanem a szövetségi köztársaságok névadó nemzetiségeinek nyelvein is feltüntették. Az 1961-es pénzreform utáni papírrubeleken az orosz mellett a 14 nem orosz nyelvű szovjet tagköztársaság nyelvén is elolvashatta a bankó névértékét a pénzjegyet kezébe fogó. A feliratok az alábbi sorrendben következtek egymás után: ukrán, belarusz, üzbég, kazah, grúz, azeri, litván, moldáv, lett, kirgiz, tadzsik, örmény, türkmén és észt (10. ábra).<sup>12</sup> Bár további nyelvek beszélői is nagy számban éltek a Szovjetunióban, ezek a nyelvek hiányoztak a szovjet fizetőeszközről: ott csak a Szovjet Szocialista Köztársaságok Szövetségét alkotó 15 tagköztársaság névadó nemzeteinek nyelvei jelenhettek meg (Aronin & Ó Laoire, 2012: 311; Cserniczkó & Laihonen, 2016: 15; Sebba, 2013: 111).



9. ábra. Szovjet 3 rubeles bankó

Forrás: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/79/Soviet\\_Union-1961\\_Bill\\_3\\_Obverse.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/79/Soviet_Union-1961_Bill_3_Obverse.jpg)



10. ábra. Szovjet 3 rubeles, rajta a 15 szövetségi köztársaság nyelve

Forrás: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/79/Soviet\\_Union-1961\\_Bill\\_3\\_Reverse.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/7/79/Soviet_Union-1961_Bill_3_Reverse.jpg)

A szovjet rubel soknyelvűsége abban is tükröződött, hogy minden nyelven az adott nép saját hagyományai szerint nevezték meg a központi fizetőeszközt. A szovjet papírpénzt *rubel* néven illették ugyan több szovjet nép nyelvén is, ám például ukránul *karbovanec*, kazahul *szom*, türkménül *manat* volt a szovjet pénznem megnevezése (3. táblázat).

3. táblázat. A szovjet rubel megnevezései és írásmódja a 15 tagköztársaság nyelvein

nyelv	a rubel megnevezése a szovjet tagköztársaságok nyelvein
orosz	<i>рубль</i>
ukrán	<i>карбованець</i>
belarusz	<i>рубель</i>
üzbég	<i>сўм</i>
kazah	<i>сом</i>
grúz	<i>მანათი</i>
azeri	<i>манат</i>



litván	<i>rublis</i>
moldáv	<i>рублэ</i>
lett	<i>rublis</i>
kirgiz	<i>сом</i>
tadzsik	<i>сӯм</i>
örmény	<i>մարի</i>
türkmen	<i>манат</i>
észti	<i>rubla</i>

## 7. A független Ukrajna fizetőeszközei

Az állami függetlenségét 1991. augusztus 24-én kihirdető Ukrajna 1992. november 7-től mondott le a szovjet rubel használatáról, és vezette be a kupon-karbovanec elnevezésű ideiglenes fizetőeszközt.

Az ideiglenesen forgalomban lévő kupon-karbovanec révén Kárpátalja lakossága a huszadik században először kényszerült olyan papírpénz használatára, melyen csupán egyetlen nyelven szerepel minden felirat.

A hihetetlen gyorsasággal inflálódó kupon-karbovanec előoldalán csak ukránul állt felirat (11. ábra), a hátoldalára pedig semmilyen szöveget nem nyomtak (12. ábra).



11. ábra. Az 1991–1996 között használt ukrán ideiglenes fizetőeszköz: 5000 kupon-karbovanec egynyelvű előoldala

Forrás: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/de/5\\_000\\_karbovanets\\_1993\\_front.jpg](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/de/5_000_karbovanets_1993_front.jpg)



12. ábra. Az 1991–1996 között használt ukrájnai ideiglenes fizetőeszköz: 5000 kupon-karbovanec hátoldala

Forrás: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:5\\_000\\_karbovanets\\_1993\\_back.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:5_000_karbovanets_1993_back.jpg)

Az 1996-ban elfogadott Ukrajna Alkotmányának 99. cikk 1. pontja<sup>13</sup> meghatározza, hogy Ukrajna fizetőeszköze a hrivnya. Ennek megfelelően az államelnök, Leonyid Kucsma 1996. augusztus 25-én kiadott 762/96. számú elnöki rendeletével a szeptember 2. és 16. közötti pénzreform részeként szeptember 16-án éjfél-től bevezette az új nemzeti valutát, a hrivnyát.<sup>14</sup> Az új nemzeti valuta szintén egynyelvű (13. és 14. ábra).

A hrivnya egynyelvűsége meglepő, ha figyelembe vesszük, hogy az ország lakossága gyakorlatilag kétnyelvű. „Ukrajna legnagyobb része számára a kétnyelvűség a realitás” – írja például Bowring (2014: 70). Hasonlóan vélekedik Shumlianskyi (2010: 135) is: „Ukrajnában a nyelvi helyzet egyik alapvető jellemzője a társadalom kétnyelvűsége”. Bilaniuk (2010: 109) szerint „Ukrajnában mindenki kétnyelvű, különböző mértékben”. A független Ukrajna történetének első és máig egyetlen, 2001-ben lebonyolított népszámlálásának adatai szerint a lakosság 56,84%-a anyanyelvén kívül még legalább egy nyelven „szabadon” beszélt<sup>15</sup> (Lozyns’kyi, 2008: 246). Mivel az adatok között a csecsemők és az agastyánok nyelvtudása is szerepel, Lozyns’kyi (2008: 254) becslései szerint a felnőtt népesség legalább 80%-a beszélt anyanyelve mellett még (legalább) egy nyelvet szabadon. A census adatai szerint Ukrajna lakosainak csaknem harmada (32,5%-a) nem ukrán anyanyelvű, az ország területén számos nyelvet beszélnek (4. táblázat).





13. ábra. Az 1996-ban bevezetett ukrán nemzeti valuta előoldala: egy 50 hrivnyás bankó  
Forrás: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:50\\_hryvnia\\_2004\\_front.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:50_hryvnia_2004_front.jpg)

#### 4. táblázat. Ukrajna lakossága anyanyelv szerint (a 2001-es census adatai alapján)

Forrás: <http://ukrcensus.gov.ua/eng/notice/news.php?type=2&id1=21> (2015.6.14.).

anyanyelv	fő
ukrán	32 570 743
orosz	14 273 670
krími tatár	231 382
moldáv	185 032
magyar	161 618
román	142 671
bolgár	134 396
belarusz	56 249
örmény	51 847
gagauz	23 765
cigány	22 603
lengyel	19 195
ruszin	6 725
görög	6 029
német	4 206
zsidó (jiddis)	3 307
szlovák	2 768
karaim	96
krimcsak	21
egyéb	143 142
nem adta meg	201 437
Ukrajna összesen	48 240 902

Az 1991-ben függetlenné vált Ukrajna a cári Oroszország és a Szovjetunió oroszító politikája után az ukrán egynyelvűséget választotta az 1989-es nyelvtörvény és az 1996-ban megszavazott Alkotmány révén (Pavlenko, 2013: 266). Bilaniuk (2003: 50) például úgy értékeli, hogy az 1989-ben elfogadott nyelvtörvény – amely Ukrajna kétnyelvűsége ellenére az ukránt kodifikálta egyetlen államnyelvként – „az első jogi lépéseket jelentette az ország deszovjetizálása és 1991-es függetlenné válása felé”. A szuverén Ukrajna politikai és társadalmi elitje – a szovjet korszakban kialakult „deformált” és aszimmetrikus ukrán-orosz kétnyelvűség miatt (Maszenko, 2007: 7) – az ukránnak mint államnyelvnek a minél erőteljesebb és szélesebb körben való elterjesztését tekinti a legfontosabb nyelvpolitikai feladatnak (Macjuk, 2009: 178). Pavlenko (2011: 50) rámutat: „Ukrajnában gyakran ismétlik, hogy az ukrán egy »kis« nyelv, amely eltűnhet állami támogatás nélkül [...], miközben az orosz nem igényel támogatást, mivel nem »veszélyeztetett« nyelv”.

Ebben az értelmezésben az ukrán hrvnya egynyelvűsége része annak a küzdelemnek, melyet az ukrán nemzet az orosz nyelvvel szemben folytat.



14. ábra. Az ukrán 50 hrvnyás bankjegy hátoldala

Forrás: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:50\\_hryvnia\\_2004\\_back.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:50_hryvnia_2004_back.jpg)

## 8. A bankjegyek mint a nyelvi ideológiák közvetítői

A nyelvpolitikát alapjában befolyásolják a nyelvi ideológiák. A nyelvi ideológiák olyan gondolatok, eszmék, elképzelések, melyek a nyelvvel (a nyelvi rendszerrel, a nyelvhasználattal, a nyelvek egymáshoz viszonyított helyzetével, a nyelven belüli változatokkal, a beszélőközösségekkel) kapcsolatos tények, vélemények, cselekedetek magyarázatára szolgálnak, illetve melyek a nyelv(ek)re, nyelvhasználatra, nyelvváltozatokra és beszélőikre irányuló cselekedetek háttérben állnak, s ezáltal befolyásolják a nyelvpolitikát. Valójában nem nyelvi, hanem politikai, gazdasági és kulturális értékek, érdekek és ideológiák húzódnak



meg mögöttük. A nyelvi ideológiák a nyelvet a társadalmi csoportok értékein és érdekein keresztül jelenítik meg, befolyásolják a nyelv(ek)ről, nyelvváltozatokról és beszélőikről alkotott társadalmi képet. Egy-egy állam nyelvpolitikáját egyidejűleg rendszerint több nyelvi ideológia befolyásolhatja. A politikai érdekek változásával változhatnak a nyelvpolitika háttérében álló nyelvi ideológiák is (Gal, 2002; Silverstein, 1979).

Számos nyelvi ideológiát különböztetnek meg. Az 5. táblázatban például azokat a legfontosabbakat foglaltuk össze, amelyek a nyelvi sokszínűségekre vonatkoznak (Cobarrubias, 1983; Sándor, 2006).

5. táblázat. A nyelvi sokszínűség, illetve homogenizáció mögött álló nyelvi ideológiák

Nyelvi változatosság kontra homogenizáció			
Az egynyelvűséget támogatja.		A többnyelvűséget segíti.	
Nacionalizmus	Internacionalizmus	Vernakularizáció	Pluralizmus
Egy államon belül nemkívánatos több nyelv használata, mert veszélyezteti a nemzeti egységet és a társadalmi békét, a gazdasági fejlődést, valamint a politikai stabilitást. Az „egységes és közös” nemzeti nyelv a nemzeti identitás és az államiság legfőbb szimbóluma.	A modernizáció, globalizáció és a gazdaságosság okán célszerűbb a világnyelvek bevezetése a kis, szűk hatósugarú helyi nyelvek helyett.	A helyi, lokális nyelvek támogatása a nagy nemzetközi nyelvekkel szemben.  Szolgálhatja az egynyelvűséget (ha más nyelvek kizorításával jár) és a többnyelvűséget egyaránt (ha 1 + 1 alapon történik a helyi nyelv támogatása).	A többnyelvűség, több nyelv egymás mellett élésének támogatása, más nyelvek elsajátításának elősegítése.  A nyelvi diverzitás olyan értéként való kezelése, mint a biológiai sokféleségé. A veszélyeztetett és kihalóban lévő nyelvek „mentése”.

Ha a bankjegyeken megjelenő nyelveket úgy tekintjük, hogy általuk az adott állam a saját nyelvpolitikájáról kíván képet sugározni a nyilvánosság felé, akkor a felmutatni szándékozott nyelvi ideológiákat is feltárhatjuk. A többnyelvű bankok révén a soknemzetiségű birodalmak egyrészt a nyelvi pluralizmus ideológiáját, másrészt a birodalom központi nyelve mellett a helyi, vernakuláris nyelvek támogatóinak képét kívánták közvetíteni. Nem véletlen, hogy a duális és soknemzetiségű Osztrák–Magyar Monarchia bankói éppúgy többnyelvűek voltak, mint az újonnan alakult és nemzetiségeit integrálni akaró Csehszlovák Köztársaság papírpénzei, az elcsatolt területek nemzetiségeinek ezzel is üzeni kívánó Magyar Királyság fizetőeszközei, vagy az internacionalizmust hirdető Szovjetunió valutája. A bankóin is az egynyelvűséget választó Ukrajna ellenben a saját nemzeti és nyelvi identitását támogató nyelvi nacionalizmus ideológiáját, valamint a szovjet korszakban „nemzetek fölötti”, internacionalista nyelvként beállított oroszul szemben a saját, korlátozott társadalmi funkciókkal rendelkező nyelvének helyzetbe hozásával a vernakularizációt jeleníti meg.

A vernakularizmus és pluralizmus hangsúlyozását szolgálja az is, hogy szinte mindegyik bankon több írásrendszer jelenik meg. Latin és cirill betűs írás látható a duális monarchiában, valamint a Csehszlovákiában kiadott koronán, illetve a

magyar pengőn; a szovjet rubel emellett a grúz és az örmény írást is megjeleníti. Az ukrán hrivnya itt is kivétel: kizárólag a cirill ukrán ábécé betűi láthatók rajta.

## 9. A nyelvek hierarchikus viszonyai

A bankókon olvasható rövid szövegek fontos üzenetet közvetítenek arról is, milyenek látja és láttatja a központi hatalom az ország nyelveinek egymáshoz viszonyított helyzetét. Ha nem a szöveg tartalmára, hanem a különböző nyelvű feliratok elrendezésére koncentrálunk, megfigyelhetjük, hogyan jeleníti meg az állam a területén használatos nyelvek hierarchikus viszonyait.

Sebba (2013: 109) felsorol négy szempontot, melyek alapján megállapítható, hogy a papírpénzen megjelenő feliratok a nyelvi egyenlőséget jelképezik-e. Amennyiben mindegyik szempont érvényesül a bankón, Sebba szerint az állam a nyelvi egyenjogúságot hangsúlyozza.

A szempontok a következők:

1. A nyelvek tükör elrendezése: a bankjegyeken a nyelvek mintegy egymás tükörképeként jelennek meg. Tipikus példája ennek az osztrák–magyar korona, ahol az előoldali német és a hátoldali magyar szöveg teljesen tükrözi egymást. Ám ez csupán erre a két nyelvre érvényes: az előoldalon feltűnő többi nyelv nem jelenik meg a bankó másik oldalán.

2. Azonos betűméret: a feliratok minden nyelven egyforma méretben láthatók. Ez ismét csak a császári és királyi bankókra, és azokon belül kizárólag a német és magyar nyelvű feliratokra igaz. A többi vizsgált pénznem jellemzője, hogy az állam központi hivatalos nyelvén jóval nagyobb betűmérettel szerepelnek a feliratok. Jó példája ennek a szovjet rubel, melyen a névérték oroszul sokkal nagyobb méretben jelenik meg, mint a többi 14 nyelven. Hasonló figyelhető meg az osztrák–magyar és a csehszlovák korona esetében is. A magyar pengő hátoldalán viszont a névérték minden nyelven egyforma betűméretben szerepel.

3. A tartalom és a szövegmennyiség azonossága: az egyenlőség nevében minden nyelven ugyanannyi szöveg jelenik meg. Azonban a vizsgált bankjegyek mindegyikére az jellemző, hogy a kisebbségi nyelveken közölt tartalom csupán a névérték feltüntetésére korlátozódik. Ráadásul ez a bankjegyeken megjelenő legkevésbé fontos szöveg, hiszen a pénzforgalomban rendszerint nem a szöveg, hanem a jól látható módon kiemelt számjegy alapján határozzuk meg a pénz értékét.

4. A változó sorrend és/vagy pozíció: ha egy államnak több hivatalos nyelve is van, ezek egyenlősége úgy fejezhető ki, ha egyes bankókon (vagy a papírpénz egyik oldalán) az egyik nyelv van balra vagy felül, másokon (a bankjegy túoldalán) pedig a másik nyelv. Sebba (2013: 110–1) a kanadai dollár példáján mutatja be ezt a fajta szimbolikus egyenlőséget: az 5 dolláros bankón előbb franciául, majd angolul van feltüntetve a névérték, míg a nemzeti bank megnevezése fordítva; a 10 dollároson mindez ellenkező módon szerepel. Az általunk vizsgált bankjegyek általános jellemzője, hogy az állam hivatalos nyelve áll kiemelt pozícióban. Az is jellemző, hogy (a *k. und k.* bankókat kivéve) a bankjegyek elől-



dalán csupán az állam hivatalos nyelve látható, a kisebbségi nyelvek pedig kizárólag a hátoldalon szerepelhetnek.

Az általunk vizsgált bankjegyek összképe az, hogy a pénzt kibocsátó állam a bankjegyek többnyelvűségével azt jeleníti meg, hogyan dominál a hivatalos nyelv az országban használt más nyelvek fölött. A nyelvi egyenlőség megjelenítésétől az egynyelvű ukrán hrivnya áll a legtávolabb.

## **10. Összefoglalás**

Brubaker (2006) szerint a 19. század végén és a 20. század elején a mai Kárpátalja tágabb térségének nagy kiterjedésű, soknemzetiségű birodalmi (az oszmán, az osztrák–magyar és az orosz) szétmorzsolódtak; a nemzeteket átívelő birodalmak helyén az első világháborút követően a Balti-tenger partjától a Balkán-félszigetig üresen maradt egy széles, észak-déli irányú sáv. Ezt az űrt rövid időre új, saját nemzeti identitásukat kereső államok töltötték ki. A második világháború után a térségben létrejött soknemzetiségű állami formációkban (Szovjetunió, Jugoszlávia és Csehszlovákia) a kommunizmust építő demokratikus internacionalizmus a felszín alá kényszerítette az etnikai és nyelvi szimbólumok vetélkedését. A huszadik század végén aztán ezek a polietnikus szocialista formációk szintén szétagolódtak, s a helyükön újabb, identitásukat kereső államok jelentek meg. Ez pedig újra a felszínre hozta a nemzetiségi problémákat és az ezzel kapcsolatban álló etnikai és nyelvi kérdéseket. Európának ebben a részében a nyelvpolitikának – mint az államhatalom által saját magáról közvetíteni kívánt kép egyik eszközének – fontos szerep jutott. A nyelveknek a nyelvpolitikai játszmák kiemelt szimbólumaként való használatát érhetjük tetten a különböző államok bankjegyein megjelenő feliratok elemzése révén. Az elemzés földrajzi színteréül – lakosságának tradicionális többnyelvűsége, valamint államfordulatokban gazdag huszadik századi története miatt – a mai Kárpátalja területét választottuk, ahol az államváltás mindig együtt járt a fizetőeszközök cseréjével is.

Tanulmányunkban azt vizsgáltuk meg, hogy a mai Kárpátalján a huszadik század folyamán forgalomban lévő bankjegyeken milyen nyelvű feliratok jelentek meg. Kiderült, hogy a régióban élők hagyományosan többnyelvű papírpénzzel fizethettek: az Osztrák–Magyar Monarchia<sup>16</sup>, a Csehszlovák Köztársaság, a Magyar Királyság és a Szovjetunió<sup>17</sup> bankóinak egyik oldala többnyelvű volt. Csupán az 1991-ben függetlenné vált Ukrajna nemzeti valutája egynyelvű.

A többnyelvű papírpénzeket kiadó országok is törekedtek arra, hogy az államszervező nemzet nyelve domináns helyzetben legyen a bankjegyeken. Ezt részben azzal jelezték, hogy a papírpénzek előoldala (az osztrák–magyar korona kivételével) egynyelvű volt. Másrészt a kiemelt helyzetű nyelv a hátoldalon nagyobb méretben, középen vagy felül olvasható, a többi nyelv pedig kisebb betűmérettel és/vagy nem központi helyzetben.

Ha a nyelvi tájkép elemeihez sorolt bankjegyeken megjelenő nyelveket az állami nyelvpolitika tükröződésének, a szimbolikus nyelvpolitika eszközének te-

kintjük, akkor megállapíthatjuk, hogy az Osztrák–Magyar Monarchián belüli Osztrák Császárság, a Csehszlovák Köztársaság, a két világháború között korábban elveszített területeinek egy részét visszaszerző Magyar Királyság és a Szovjetunió a nemzetiségeivel szemben toleráns, többnyelvű állam képét kívánta magáról közvetíteni. A Monarchián belül saját nemzetiségi és nyelvpolitikát folytató Magyarország a duális állam bankjegyei egyik oldalának egynyelvűségével a magyar szupremáciát szimbolizálta. A mindennapokban többnyelvű, de az ukrán–orosz kétnyelvűséget a cári Oroszország és a szovjet múlt erőszakolt és kényszerű örökségeként értékelő Ukrajna az egynyelvű bankók révén az ukrán nemzet és nyelv helyzetbe hozásának szándékát demonstrálja.

A többnyelvűséget a papírpénzein megjelenítő államok mindegyike vállaltan soknemzetiségű és soknyelvű volt, mindegyikük közigazgatási rendszerében jelen volt valamilyen mértékű és típusú föderalizmus vagy az erre irányuló politikai szándék. A gyakorlatban kétnyelvű, ám bankjegyein az egynyelvűséget választó Ukrajna az Alkotmány 2. cikkelyében<sup>18</sup> hangsúlyozottan egységes állam, amely elutasítja a föderalizmust.

Bár elemzésünk színtere Kárpátalja volt, az itt élő embereknek – bármilyen pénznem volt forgalomban – a lehető legkevesebb beleszólása volt abba, milyen szimbolikus szerepet szánnak a régióban beszélt nyelveknek a távoli fővárosok politikacsinálói. Kárpátalja egyaránt messze van Béctől, Prágától, Budapesttől, Moszkvától és Kijevtől is.<sup>19</sup>

Kamusella, Nomachi & Gibson (2016: 3) szerint az EU közép-európai bővítést, a formális határok felszámolását nyelvi szempontból akár a soknyelvű orosz, osztrák–magyar és oszmán birodalmak részleges visszatéréseként is értelmezhetjük.

Amikor 2013 novemberében kiderült, hogy Ukrajna akkori elnöke, Viktor Janukovics nem írja alá Vilniusban a társulási és szabadkereskedelmi egyezményt az Európai Unióval, Kijevben tüntetések kezdődtek az ország európai integrációjáért (Cserniczkó, 2016; Onuch, 2015). A tüntetéseken számos kárpátaljai is részt vett, abban a reményben, hogy Ukrajna – és vele együtt Kárpátalja – a közeljövőben az EU tagjává válhat. Janukovics rezsimjének bukása után az új ukrán politikai hatalom aláírta az Ukrajna és az EU közötti szabadkereskedelmi egyezményt. Az ország európai integrációja felé vezető úton ez csupán egy pici lépés, mellyel Ukrajna EU-tagsága szinte semmivel sem lett közelebb. Ám ha az országnak sikerülne úrrá lennie strukturális nehézségein, leküzdenie külső és belső konfliktusait, és rendbe raknia gazdaságát, egyszer talán csatlakozhat az EU-hoz. S akkor a távoli jövőben akár a kárpátaljaiak is Euróval fizethetnek majd; olyan bankókkal, melyeken latin, görög és cirill betűkkel van feltüntetve a pénzjegy neve, illetve az EU hivatalos nyelvein az Európai Központi Bank nevének rövidítése. Attól tartunk azonban, hogy a legendában szereplő kárpátaljai bácsi ezt már nem fogja megérni.



## Jegyzetek

- <sup>1</sup> Hozzá kell tennünk: a közvetíteni kívánt kép természetesen nem feltétlenül tárja elénk a nyelvpolitika valós céljait, hisz a közvélemény felé közvetített kép nem mindig egyezik meg a háttérben maradó valós politikai motivációkkal.
- <sup>2</sup> Összeállítva Fedinec & Vehes szerk., 2010; Vehes et al., 2011: 258–65 alapján.
- <sup>3</sup> A régió mai területe Ung, Bereg, Ugocsa, Máramaros, Zemplén, Szabolcs és Szatmár vármegyék között oszlott meg.
- <sup>4</sup> <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=5366> (2016.2.8.).
- <sup>5</sup> <http://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=1703&Section=1&IdPara=1&ParaC=2> (2016.3.11.).
- <sup>6</sup> <http://ftp.aspi.cz/opispdf/1926/009-1926.pdf> (2016.3.16.).
- <sup>7</sup> <http://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=985&Section=1&IdPara=1&ParaC=2> (2016.2.9.).
- <sup>8</sup> <http://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=987&Section=1&IdPara=1&ParaC=2> (2016.2.9.).
- <sup>9</sup> <http://www.zakonypreludi.sk/zz/1919-187> (2016.2.16.).
- <sup>10</sup> <http://www.epravo.cz/vyhledavani-aspi/?Id=1928&Section=1&IdPara=1&ParaC=2> (2016.3.11.).
- <sup>11</sup> <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3&param=7646> (2016.2.8.).
- <sup>12</sup> A nyelvek rendje megegyezik azzal, amilyen sorrendben a szovjet alkotmány az államformát definiáló részben a Szovjetuniót alkotó szövetségi köztársaságokat említi. Lásd pl. az 1977. évi szovjet alkotmány 71. cikkelyét: <http://www.hist.msu.ru/ER/Text/cnst1977.htm#iii> (2016.2.16.).
- <sup>13</sup> <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80/page2> (2016.2.11.).
- <sup>14</sup> <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/762/96> (2016.2.11.).
- <sup>15</sup> A népszámlálási adatlapon csak akkor jelölték a nyelvtudást, ha az adatközlő saját megítélése szerint „szabadon” birtokolja (ukránul: вільно володіє) az adott nyelvet: olvas, ír és folyékonyan beszél ezen a nyelven. <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0742-01> (2016-2-11).
- <sup>16</sup> Az egykori Osztrák–Magyar Monarchia területén osztozó 13 mai állam közül 5-ben (Ausztria, Szlovákia, Olaszország, Szlovénia és Montenegró) Eurót használnak fizetőeszközként. 6-ban (Magyarország, Csehország, Románia, Ukrajna, Lengyelország és Horvátország) a közkezen fogó bankók mindegyike egynyelvű. Bosznia-Hercegovina és Szerbia papírpénzein szintén egynyelvű a felirat, de a bosnyák, illetve szerb szöveg egy része latin és cirill betűs változatban egyaránt szerepel.
- <sup>17</sup> Az egykori Szovjetunió 15 utódállama közül Észtországban, Lettországban és Litvániában már Euróval fizetnek. Grúziában a lari (ლარი), Tádzsikisztánban a szomoni (сомонӣ) bankjegyein a grúz, illetve a tádzsik nyelvű szöveg mellett angolul is feltüntetik a névértéket. A további 10 szovjet utódállam papírpénzein kizárólag az ország névadó nemzetének nyelvén található feliratok.
- <sup>18</sup> <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (2016.2.29.).
- <sup>19</sup> Az 1920-as évektől Kárpátalja adminisztratív központjának számító Ungvár térbeli távolsága Bécstől kb. 600 km, Budapesttől 330 km, Prágától 750 km, Moszkvától 1600 km, Kijevtől 820 km.

## Irodalom

- Aronin, L. & Ó Laoire, M.** (2012) The Material Culture of Multilingualism. In: Durk Gorter, Heiko F. Marten, Luk Van Mensel (eds.) *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. 299–318.
- Backhaus, P.** (2006) Multilingualism in Tokyo: A Look into the Linguistic Landscape. *International Journal of Multilingualism* 3/1. 52–66.
- Bilaniuk, L.** (2003) Gender, Language Attitudes, and Language Status in Ukraine. *Language in Society* 32. 47–78.
- Bilaniuk, L.** (2005) *Contested tongues: Language politics and cultural correction in Ukraine*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Bilaniuk, L.** (2010) Language in the balance: the politics of non-accommodation on bilingual Ukrainian–Russian television shows. *International Journal of the Sociology of Language* 210. 105–133.

- Bowring, B.** (2014) The Russian Language in Ukraine: Complicit in Genocide, or Victim of State-building? In: L. Ryazanova-Clarce (ed.) *The Russian Language Outside the Nation*. Edingurgh: Edingurgh University Press. 56–78.
- Brubaker, R.** (2006) *Nacionalizmus új keretek között*. Budapest: L'Harmattan–Atelier.
- Brubaker, R.** (2011) Nationalizing states revisited: projects and processes of nationalization in post-Soviet states. *Ethnic and Racial Studies* 34. 1785–1814.
- Butt, J.** (2002) Transcarpathia: Peripheral region at the 'centre of Europe'. *Regional & Federal Studies* 12/2. 155–177.
- Cobarrubias, J.** (1983) Ethical issues in status planning. In: J. Cobarrubias & J. A. Fishman (eds.) *Progress in language planning. International perspectives*. Berlin–New York–Amsterdam: Mouton. 41–85.
- Cserniczkó I.** (2013) *Államok, nyelvek, államnyelvek. Nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Cserniczkó I.** (2016) *Nyelvpolitika a háborús Ukrajnában*. Ungvár: Autdor-Shark.
- Cserniczkó I. & Ferenc V.** (2014) Hegemonic, regional, minority and language policy in Subcarpathia: a historical overview and the present-day situation. *Nationalities Papers* 42/3. 399–425.
- Cserniczkó I. & Laihonen, P.** (2016) Hybrid practices meet nation-state language policies: Transcarpathia in the twentieth century and today. *Multilingua* 35/1. 1–30.
- Fedinec Cs.** (2015) „A magyar szent koronához visszatért Kárpátalja” 1938–1944. Budapest: Jaffa Kiadó.
- Fedinec C. & Vehes M.** (szerk., 2010) *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politika, kultúra*. Budapest: Argumentum–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete.
- Gal, S.** (2002) Language Ideologies and Linguistic Diversity: Where Culture Meets Power. In: Keresztes L. & Maticsák S. (szerk.) *A magyar nyelv idegenben*. Debrecen: Debreceni Egyetem. 197–204.
- Gyurgyák J. (2007) *Ezzé lett magyar hazátok. A magyar nemzeteszmé és nacionalizmus története*. Budapest: Osiris.
- Horony Ákos, Orosz Örs & Szalay Zoltán** (2012) *A hely nevei, a nyelv helyei. A kisebbségi nyelvi jogok története Szlovákiában 1918–2012*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet.
- Iszajev, M.** (1982) *Социолінгвістическіе прoблeмы язькoв нарoдoв СССР: Вoпрoсы язькoвoгo плaнiroвaния и язькoвoгo стрoитeльствa*. Москва: Высшaя шкoлa.
- Kamusella, T., Nomachi, M. & Gibson, C.** (2016) Introduction. In: T. Kamusella, M. Nomachi & C. Gibson (eds.) *The Palgrave handbook of Slavic languages, identities and borders*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan UK. 1–7.
- Kocsis K. & Tátrai P.** (eds., 2013) *Changing Ethnic Patterns of the Carpatho-Pannonian Area*. Budapest: HAS RCAES Geographical Institute.
- Kroskriity, P.** (2000) Regimenting language. In: P. Kroskriity (ed.) *Regimes of Language: Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe: School of American Research Advanced Seminar Series. 1–34.
- Laihonen, P.** (2012) Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 3. 27–49.
- Lozyns'kyi, R.** (2008) *Мoвнa ситyацiя в Укpaїні*. Львiв: Видавничий центр ЛНУ iменi Iвaнa Фpaнкa.
- Macjuk, H.** (2009) *Прикладна соціолінгвістика. Питання мовної політики*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.
- Maszenko, L.** (2004) *Мoвa i суспiльствo: постколoнiальний вимiр*. Киiв: Видавничий дiм „Киeвo-Мoгилянська акадeмiя”.
- Maszenko, L.** (2007) *(У)мoвнa (У)кpaїнa*. Киiв: Темпoрa.
- Maszenko, L.** (szerk., 2005) *Укpaїнська мoвa у ХХ сторiччi: iстoрiя лiнгвoцидy. Дoкyмeнти i мaтepiали*. Киiв: Видавничий дiм „Киeвo-Мoгилянська акадeмiя”.
- Oficinskij, R.** (2010) Kárpátontúli Ukrajna, 1944–1946. In: Fedinec Cs. & Vehes M. (szerk.) *Kárpátalja 1919–2009: történelem, politika, kultúra*. Budapest: Argumentum–MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézete. 233–245.
- Onuch, O.** (2015) EuroMaidan Protests in Ukraine: Social Media Versus Social Networks. *Problems of Post-Communism* 62. 1–19.

- Pavlenko, A.** (2006) Russian as a lingua franca. *Annual Review of Applied Linguistics* 26. 78–99.
- Pavlenko, A.** (2008) Multilingualism in Post-Soviet Countries: Language Revival, Language Removal, and Sociolinguistic Theory. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 11/3–4. 275–314.
- Pavlenko, A.** (2011) Language rights versus speakers' rights: on the applicability of Western language rights approaches in Eastern European contexts. *Language Policy* 10. 37–58.
- Pavlenko, A.** (2013) Multilingualism in Post-Soviet successor states. *Language and Linguistics Compass* 7/4. 262–271.
- Raento, P., A. Hämäläinen, H. Ikonen, & N. Mikkonen** (2004) Striking Stories. A Political Geography of Euro Coinage. *Political Geography* 23/8. 929–995.
- Romsics I.** (2010) *Magyarország története a XX. században*. Budapest: Osiris.
- Rudnyckyj, J.** (1967) *Language rights and Linguicide*. Munich: Ukrainian Technological University.
- Sándor K.** (2006) Nyelvtervezés, nyelvpolitika, nyelvművelés. In: Kiefer F. (szerk.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 959–995.
- Sebba, M.** (2013). The visual construction of language hierarchy: The case of banknotes, coins and stamps. *Journal of Language and Politics* 12/1. 101–125.
- Shevelov, G. Y.** (1987) The Language Question in the Ukraine in the Twentieth Century (1900–1941). *Harvard Ukrainian Studies* XI. 118–224.
- Shohamy, E.** (2006) *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Shohamy, E.** (2015) LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape* 1/1–2. 152–171.
- Shumlianskyi, S.** (2010) Conflicting abstractions: language groups in language politics in Ukraine. *International Journal of the Sociology of Language* 201. 135–161.
- Shyshkin, V.** (2013) Мова як складник державотворення. *Мовознавство* 2–3. 221–231.
- Silverstein, M.** (1979) Language structure and linguistic ideology. In: P. Clyne, W. Hanks & C. Hofbauer (eds.) *The elements: A parasession on linguistic units and levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society. 193–247.
- Spolsky, B.** (2004) *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Szalay Z.** (2011) Kisebbségi nyelvi jogok Szlovákiában az 1918–1968 közötti időszakban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* 3. 81–96.
- Vehes M., Molnár D. I., Molnár J., Osztapec J., Oficinskij R., Tokar M., Fedinec Cs. & Cserniczkó I.** (2011) *Хроніка Закарпаття 1867–2010 / Kárpátalja évszámokban 1867–2010*. Ужгород–Ungvár: Hoverla.
- Veselkova, M. & Horvath, J.** (2011) National identity and money: Czech and Slovak Lands 1918–2008. *Nationalities Papers* 39/2. 237–255.



HORVÁTH VIKTÓRIA

Magyar Tudományos Akadémia, Nyelvtudományi Intézet, Fonetikai Osztály

horvath.viktoria@nytud.mta.hu

Horváth Viktória: Kisiskolás gyermekek spontán beszédének jellemzői  
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/1. szám  
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.1.002>

## Kisiskolás gyermekek spontán beszédének jellemzői

Research generally focuses on the early period of language acquisition, while less is known about the details of children's later speech production. The aim of the study is to describe the temporal properties and the word frequency of spontaneous speech samples of school-age children. 30 narratives were recorded for study purposes, and the 83 minute-long collected audio material was analysed with Praat 5.1. The results show no significant differences between age groups in terms of suprasegmental characteristics, except in regard to articulation tempo. While the filled pauses of the children show similarity to those of adults, the difference is that the children produce shorter phrases and longer silent pauses than adults do. The most frequent function words are the same in the children's and in adults' speech. However, the children's narratives contain fewer content words compared to those of adults. The present paper highlights some properties of the school-aged children's narratives, which provides new information concerning language acquisition at school-age.

### Bevezetés

A spontán beszéd során a beszéd tervezése és kivitelezése egy időben zajlik (Levelt 1989), a beszélő az aktuális közlés meghangosítása közben már a folytatáson gondolkodik. A spontán beszéd tanulmányozása a beszéd kutatás közép-pontjába került az elmúlt években magyar nyelven is. A BEA beszélt nyelvi adatbázis lehetővé tette e szövegtípus elemzését nagy mennyiségű anyagon (Gósy et al. 2012), a korpusz annotálása folyamatosan zajlik (Neuberger et al. 2014). Az adatbázis 18 év feletti adatközlők beszédét tartalmazza, így a magyar spontán beszéd tanulmányozása elsősorban a felnőttek körében történt. Gyermekek spontán beszédéről jóval kevesebb kutatás született a nemzetközi szakirodalomban is, azok is elsősorban az anyanyelv-elsajátítás első éveivel foglalkoztak (DeJoy–Gregory 1985, Stemberg 1989, Yaruss et al. 1999, Robinson et al. 2000). Fontos kérdés ugyanakkor, hogy a spontán beszéd milyen változásokon megy át az első biológiai sorompó, 6–7 éves kor után. A kisiskolás korban történő változások érintik a beszéd szegmentális szintjét. Angol gyermekekkel végzett kutatás szerint 9 és 12 éves kor között a beszédhangok időtartamának változatossága az életkor előrehaladtával szignifikánsan csökken, 12 éves kor körül már a felnőtt beszédben adatolt értékekhez hasonlít (Lee et al. 1999). Az artikulációs gesztusok megszilárdulásának folyamata a mássalhangzók esetében is kimutatható. A felpattanó zárhangok zöngékezdési ideje 9 éves korban még jóval nagyobb szórást mutat, mint két évvel később (Whiteside et al. 2003). Az alaphangmagasság is változáson megy át ebben az életkorban, amelynek eredménye

a lányok és fiúk alaphangmagasságának elkülönülése (Sorensen 1989, Ferrand–Bloom 1996, Hacki–Heitmüller 1999, Lee et al. 1999, Whiteside–Hodgson 1999, Perry et al. 2001, Guzman 2014). A temporális jellemzőket tekintve 4 és 8 éves kor között folyamatosan csökken a néma szünetek és a szavak időtartama (Singh et al. 2007).

A grammatikai formák megszilárdulása is folytatódik kisiskolás korban, a gyermekek évről évre egyre több szóból álló beszédegységeket hoznak létre, a szókincs nagymértékben növekszik (Loban 1976, Crystal 2003, Nippold 2006).

A magyar kisiskolás korú gyermekek spontán beszédéről eddig néhány kutatás született. Elemezték a magánhangzók realizációját különböző életkorokban (vö. Gósy 1981, Bóna–Imre 2010, Auszmann 2014, Auszmann–Neuberger 2014): a kisiskolások beszédhang-képzése stabilabb, mint az óvodásoké, ugyanakkor kevésbé stabil, mint a felnőtteké; a formánsértékek nagy szóródást mutatnak. A felpattanó zárhangok zöngékezdési idejének vizsgálata a magyar gyermekeknél azt igazolta, hogy a zárhangok artikulációja még 13 éves korban sem stabilizálódott teljesen, az individuális különbségek óriásiak (Bóna–Auszmann 2014). Az alaphangmagasság változásait a magyar gyermekek beszédében is leírták, az adatok – a nemzetközi szakirodalomhoz hasonlóan – olykor ellentmondanak egymásnak. A 9 és 11 éves korosztályban nem volt szignifikáns különbség a fiúk és lányok alaphangmagasságának értékében, de a 13 éveseknél már a lányok alaphangja szignifikánsan magasabb volt (Auszmann–Neuberger 2014). Egy másik vizsgálati csoportban a 10 éves fiúk alaphangja magasabb volt a lányokénál (Tóth 2014). Valószínűsíthető, hogy 10 éves korra a lányok az alaphangmagasság-változás szakaszának végén, míg a fiúk annak intenzívebb periódusában vannak. A változás tehát nem lineáris, és nemenként eltérő ütemben zajlik, ahogy ezt a nemzetközi kutatások is igazolták.

Az eddigi magyar vizsgálatok foglalkoztak továbbá a közlések grammatikai szerkesztettségével (Nagy J. 1978, Laczkó 2011, Neuberger 2011). A kisiskolások beszédében a főnevek dominálnak, de megnő a határozószók, a névmások és melléknevek aránya; gyakoribbá válnak az összetett mondatok. A ragozás tökéletesedik, a gyermekek nyolcéves korban helyesen alkalmazzák a gyakorító- és ható képzőket, a segédigéket, az agrammatikus mondatok aránya pedig jelentősen csökken. A pszicholingvisztikai szempontú elemzések a megakadásjelenségek mennyiségi és minőségi jellemzőin keresztül a beszédtervezési folyamatok életkorspecifikus sajátosságairól adtak képet (Szabó 2008, Laczkó 2010, Horváth 2014a, Neuberger 2014, Neuberger–Gósy 2014).

A jelen kutatás célja kisiskolás gyermekek (7, 8 és 9 évesek) spontán narratíváinak leírása abból a szempontból, hogy ezek milyen temporális és szógyakorisági jellemzőkkel valósulnak meg. A fő kérdés az volt, hogy a vizsgált paraméterekben (a beszédszakaszok, néma és kitöltött szünetek időtartama, artikulációs tempó, szógyakorisági jellemzők) leírható-e szignifikáns változás az egyes életkori csoportok között, vagy a fejlődés csak nagyobb életkori különbség esetén lesz kimutatható. Azt feltételeztük, hogy az elemzett temporális paraméterek

változnak évről-évre: gyorsul az artikulációs tempó, rövidülnek a néma szünetek, a beszédszakaszok egyre hosszabbak. Hipotéziseink szerint a leggyakoribb szavak hasonlóak lesznek minden gyermekcsoportban életkortól függetlenül.

### **Kísérleti személyek, anyag és módszer**

A kutatáshoz összesen 30 spontán narratívát rögzítettünk. A protokoll minden esetben ugyanaz volt: a kísérletvezető a felvétel kezdetén megadta a témákat a gyermekeknek, amikről beszélniük kell (család, lakókörnyezet, iskola, hobbi); ezt követően ő csak akkor szólalt meg, amikor segítő, a közlést továbbvivő kérdésre volt szükség. A felvételek a megszokott iskolai környezetben, de viszonylag csendes körülmények között készültek Sony ICD-SX700 típusú hangfelvételvel; a kísérletvezető minden esetben ugyanaz a személy volt.

A kutatásban 7, 8 és 9 éves gyermekek vettek részt, korosztályonként 10 fő. A gyermekek egynyelvűek, tipikus beszédfejlődésűek voltak, és egyiküknek sem volt hallásproblémája és beszédhibája.

A teljes korpusz időtartama 83 perc (gyermekenként 3–5 perc). A korpuszt két szinten annotáltuk a Praat 5.3 programban (Boersma–Weenink 2013): beszédszakaszok és szünetek, szavak. Egy Praat scripttel automatikusan meghatároztuk a beszédszakaszok (szünettől szünetig tartó egységek) és szünetek hosszát; továbbá minden beszédszakaszban kiszámítottuk az artikulációs tempó értékét. A szótövek meghatározásához a morfológiai elemzést a magyar lanc programcsomag segítségével végeztük (Zsibrita et al. 2013).

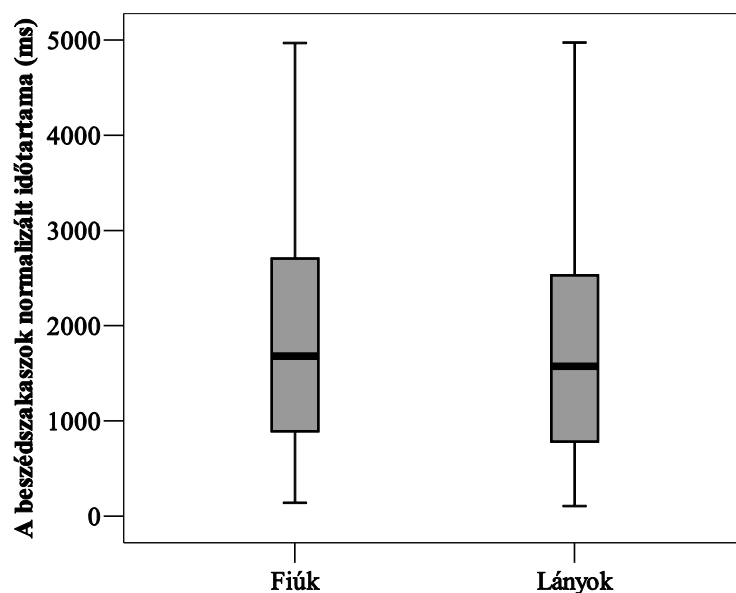
A statisztikai elemzésekhez a beszédszakaszok időtartamát és a beszédszakaszokra meghatározott artikulációs tempót z-score eljárással normalizáltuk az egyes beszélőkhöz, hogy eltűnjenek a beszélők egyéni jellegzetességeiből fakadó különbségek. A statisztikai vizsgálatok (többváltozós varianciaanalízis, nemparametrikus tesztek) az SPSS 13.0 programmal történtek.

### **Eredmények**

A temporális jellemzőkön belül elsőként elemeztük a beszédszakaszok hosszát (2179 darab). Az egyetlen beszédhangból álló beszédszakaszokat az elemzésnél nem vettük figyelembe. A 7 éveseknél átlagosan 1335 ms (SD: 923 ms) volt a beszédszakaszok hossza, a 8 éveseknél 1247 ms (SD: 840 ms), a 9 éveseknél pedig 1275 ms (SD: 828 ms). A beszélő életkorától függetlenül az adatok szóródása nagy mértékű volt. A normalizált beszédszakasz-időtartamok 73 ms és 6594 ms közé estek; 5,4%-uk valósult meg 5000 ms felett, ezeket a statisztikai vizsgálatnál nem vettük figyelembe, ahogyan a 100 ms alattiakat sem (1,7%). A normalizált adatokon GLM többváltozós varianciaanalízist végeztünk. A modell szerint a beszélő életkora nem volt hatással a beszédszakaszok időtartamára, azaz nem volt szignifikáns különbség az egyes életkori csoportok beszédszakaszai között. A 7 éveseknél normalizált beszédszakasz-időtartamok átlagos hossza 1848 ms (SD: 1255 ms), a 8 éveseknél 1766 ms (SD: 1145 ms), a 9 éveseknél 1904 ms (SD: 1214 ms) volt. A beszélő neme azonban kismértékben befolyásol-



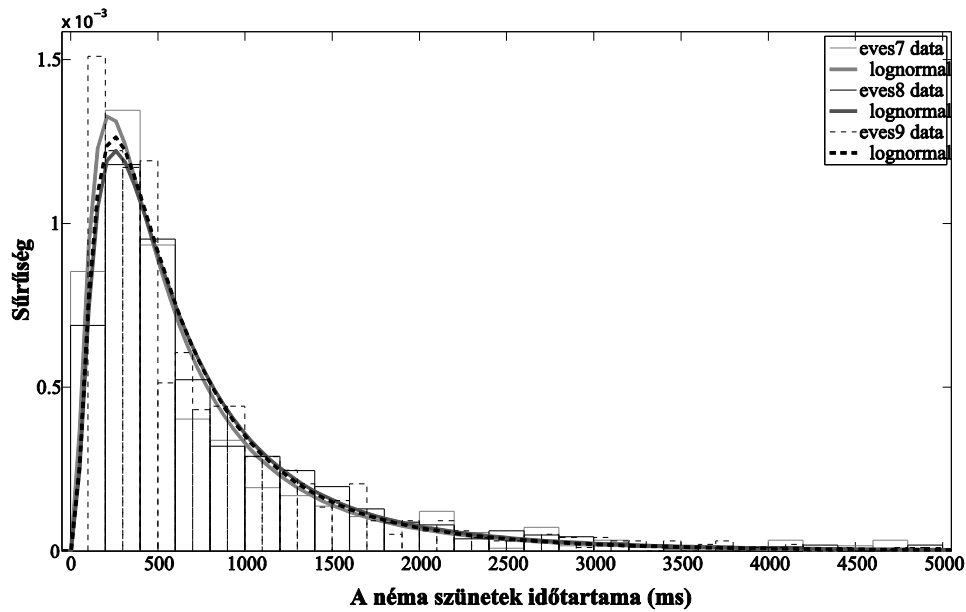
ta a beszédszakaszok időtartamát [ $F(1, 2179) = 3,991$   $p = 0,046$   $\eta^2 = 0,002$ ], a fiúk átlagosan hosszabb szakaszokat hoztak létre (1896 ms, SD: 1187 ms), mint a lányok (1800 ms, SD: 1219 ms). vö. 1. ábra.



1. ábra

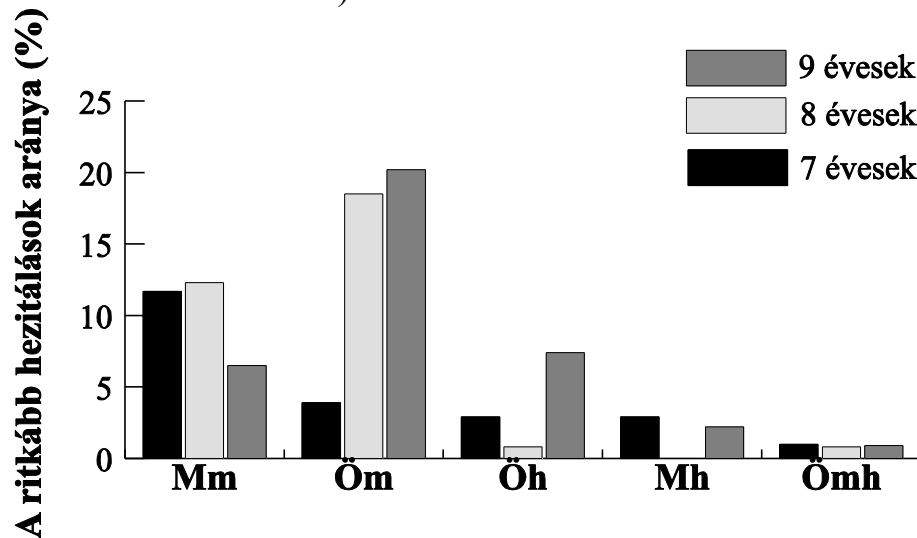
A beszédszakaszok normalizált időtartamai

Elemeztük a néma szünetek időtartamát (2409 darab). Az adatok óriási szóródást mutattak, a statisztikai vizsgálatból kivettük a ritka kiugró értékeket (5000 ms felett, az adatok 0,3–1,7%-a az egyes korosztályokban). A 7 éveseknél meghatározott átlagos időtartam 764 ms (SD: 823 ms), a 8 éveseknél a leghosszabb, 804 ms (SD: 790 ms), a 9 éveseknél pedig 773 ms (SD: 751 ms) volt. Az értékeket logaritmikus skálára transzponálva sem volt normál az eloszlás, így nemparametrikus Kruskal-Wallis tesztet végeztünk a szünetidőtartamok vizsgálatára. Az eredmény azt mutatta, hogy nincs szignifikáns különbség az egyes életkori csoportok között a néma szünetek időtartamában, az eloszlás is szinte teljesen fedte egymást (2. ábra).



2. ábra  
A néma szünetek időtartama

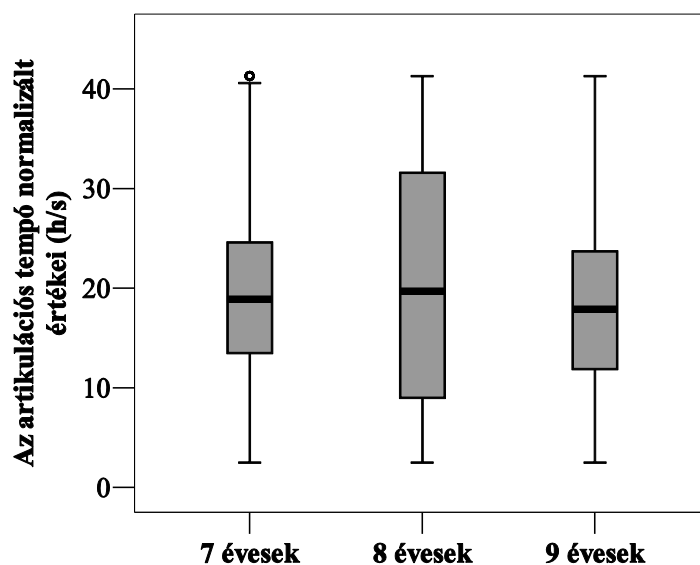
A kitöltött szünetek számos formában realizálódtak a kisiskolások spontán beszédében is, a felnőttekéhez hasonlóan. A leggyakoribb a svá volt minden korosztályban. A 7 éveseknél az összes hezitálás 77,7%-ában ez az *ö*-szerű hangjelenség szerepelt, a 8 és 9 éveseknél hasonló gyakorisággal jelent meg (67,6% és 62,8). A kisiskolásoknál is adatoltunk a felnőttekre jellemző egyéb típusokat (3. ábra). A 7 éveseknél a nazális hangból álló kitöltött szünet (11,7%), az idősebbeknél pedig az *öm* hangkapcsolat volt a második leggyakoribb hezitálás (8 évesek: 18,5%, 9 évesek: 20,2%). A többi realizációnak a gyakorisága nem érte el a 3%-ot a kisiskolások narratíváiban (az *öh* hangkapcsolat még 7,4%-ban előfordult a 9 éveseknél).



3. ábra  
A ritkább hezitációtípusok aránya a narratívákban

A leggyakoribb kitöltött szünet, a svá időtartamai óriási szóródást mutattak (77–906 ms). A kiugró ritka értékeket a statisztikai számításánál nem vettük figyelembe. Az adatok eloszlása még logaritmikus skálára transzformálva sem normál eloszlású. A nemparametrikus Kruskal-Wallis teszt szerint nem volt szignifikáns különbség az egyes életkori csoportok között a svá időtartamában. Az átlagértékek gyakorlatilag megegyeztek mindhárom korosztályban (7, és 8 évesek: 319 ms, SD: 147 ms; 9 évesek: 310 ms, SD: 131 ms).

Minden beszédszakaszra meghatároztuk az artikulációs tempót. A 7 éveseknél adatolt átlagérték 9,1 h/s (SD: 2,5 h/s), a 8 éveseknél 9,6 h/s (SD: 2,9 h/s), a 9 éveseknél pedig 10,3 h/s (SD: 3,2 h/s) volt. A normalizált adatokon végzett többváltozós varianciaanalízis szerint a beszélő kora meghatározza az artikulációs tempó értékét [ $F(2, 2388) = 18,460$   $p < 0,001$   $\eta^2 = 0,015$ ]. A különbség statisztikailag szignifikáns a 7 és 8 évesek ( $p = 0,004$ ), a 8 és 9 évesek ( $p < 0,001$ ), és a 7 és 9 évesek között is ( $p = 0,042$ ). A 7 évesek csoportjában a normalizált artikulációs tempó átlagértéke 19,1 h/s (SD: 8,2 h/s), a 8 éveseknél 20,8 h/s (SD: 12,4 h/s), a 9 éveseknél 18,3 h/s (SD: 8,3 h/s). Az egyes életkori csoportok közötti szignifikáns különbség ellenére a tempóváltozás nem lineáris évről évre (éppen a 9 éveseké volt a leglassabb, a 8 éveseké pedig a leggyorsabb a vizsgált csoportban (4. ábra).

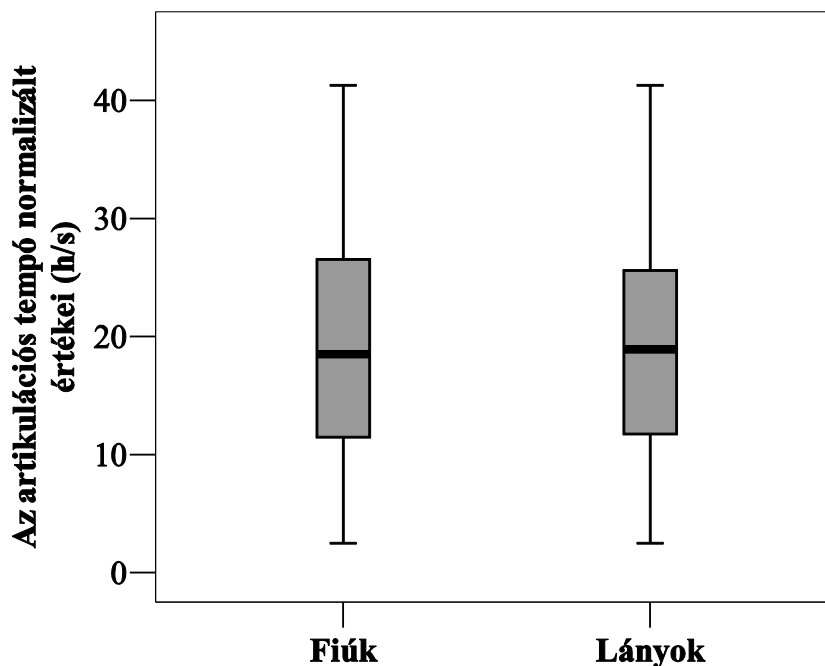


4. ábra

Az artikulációs tempó normalizált értékei az egyes korcsoportokban

A többváltozós varianciaanalízis szerint a beszélő neme is befolyásolja az artikulációs tempót [ $F(1, 2388) = 3,967$   $p = 0,047$   $\eta^2 = 0,002$ ]. A jelen vizsgálati csoportokban a fiúk átlagos artikulációs tempója kicsit gyorsabb volt (19,6 h/s, SD: 10,1 h/s), mint a lányoké (19,1 h/s, SD: 9,6 h/s, vö. 5. ábra).

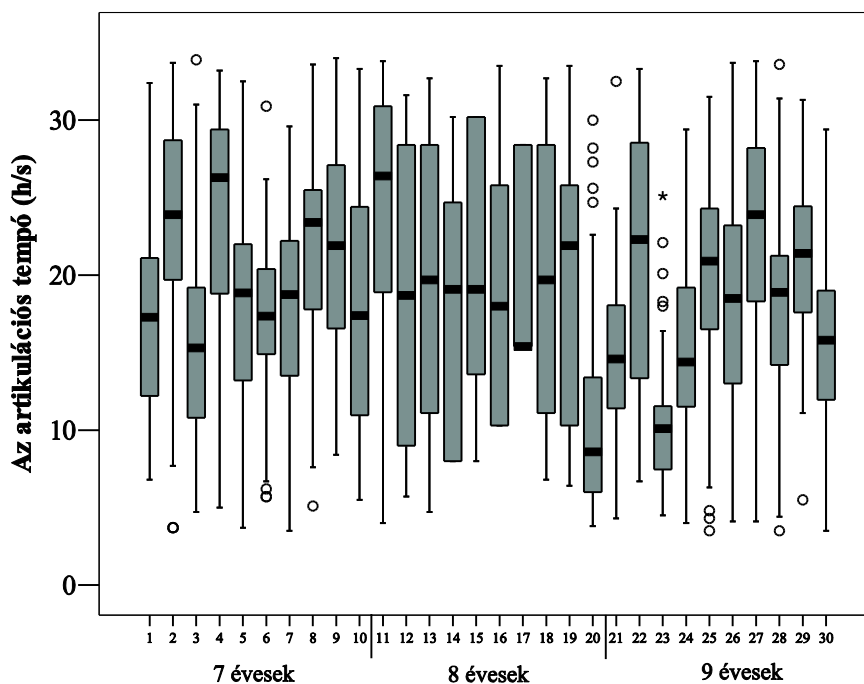




5. ábra

Az artikulációs tempó normalizált értékei a fiúk és a lányok narratíváiban

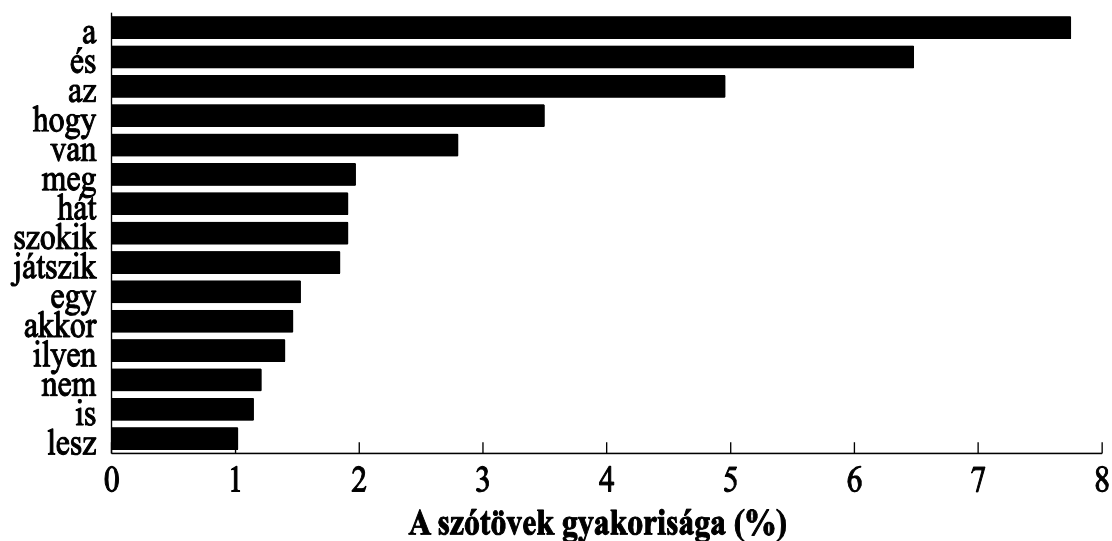
A gyermek artikulációs tempójának variabilitását szemlélteti a 6. ábra. Mind az egyes beszélők narratíváin belül, mind a beszélők között nagy különbségek voltak adatolhatók a tempóértékekben. A leglassabb artikulációs tempójú gyermekhez képest volt olyan, aki másodpercenként átlagosan 7 hanggal ejtett többet.



6. ábra

Az artikulációs tempó normalizált értékei beszélőként

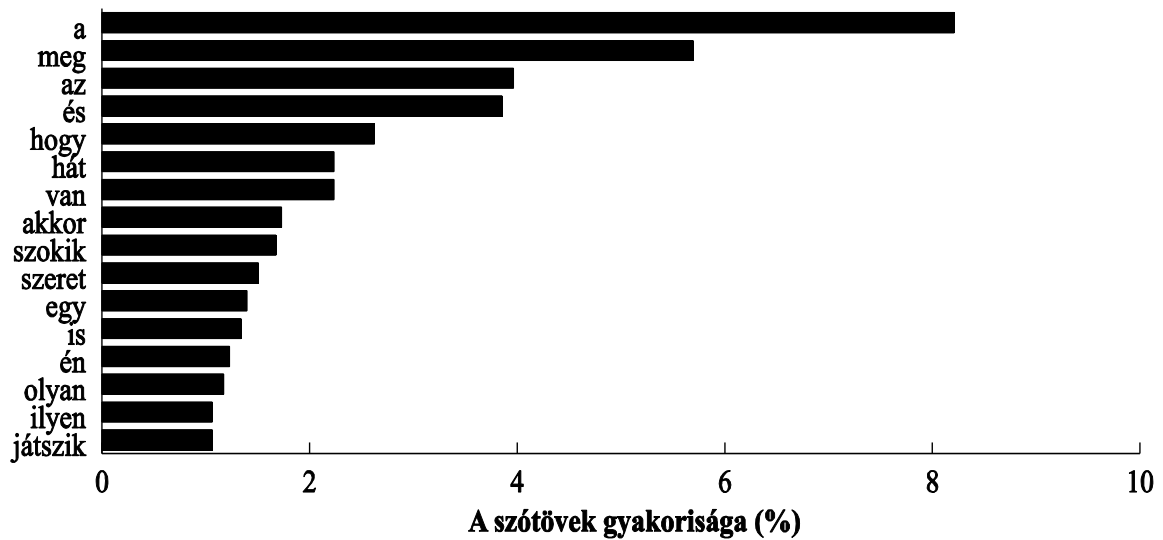
A közlések temporális jellemzői mellett elemeztük, hogy a kisiskolások közléseiben milyen lexikai elemek jelennek meg. A szótövek gyakoriságának vizsgálatakor elsőként a tartalmas és funkciós szavakat együtt kezeltük. A leggyakoribb szavak között többségben voltak a funkciós szavak. A 7 évesek korpuszában a leggyakoribb az *a* (7,7%) volt, ezt követte az *és* kötőszó (6,5%). A harmadik leggyakoribb az *az* (4,9%); a többi szótó előfordulása 5% alatti (7. ábra). A szavak 19%-a mindössze egyszer szerepelt a 7 évesek korpuszában (0,06%), például: *vicces, unatkozik, természetes, szakács-könyv, skorpió, pünkösdlős, gyöz, állítólag*.



7. ábra

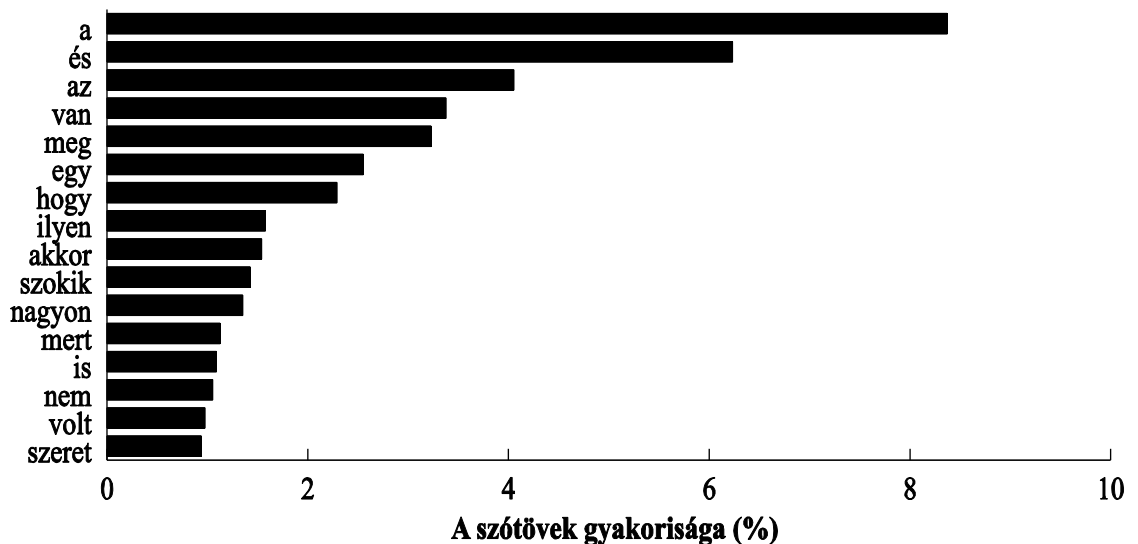
A leggyakoribb szótövek a 7 évesek narratíváiban

A 8 évesek narratíváiban szintén a leggyakoribb az *a* (8,25%), aránya nagyon hasonlóan alakult, mint az egy évvel fiatalabbak korpuszában (8. ábra). A második leggyakoribb azonban nem az *és*, hanem a *meg* (5,7%), a harmadik helyen pedig ugyanúgy az *az* állt (3,9%), mint a hétéveseknél. A szótövek 17%-a egyszer fordult elő a nyolcévesek korpuszában, például: *álcáz, börtön, csimpaszkodik, legfőképp, normális, villanykapcsoló, zombik*.



8. ábra  
A leggyakoribb szótövek a 8 évesek narratíváiban

A 9 évesek narratíváiban is az *a* volt a leggyakoribb (8,4%), az *és* kötőszó a második (6,2%), a harmadik pedig az *az* (4,1%, vö. 9. ábra). Az első három leggyakoribb szótő sorrendje a 7 és 9 éves korosztályban megegyezett. A legidősebbek narratíváiban már nem szerepelt a *játszik* ige a leggyakoribb szavak között, de a *nagyon* határozószó igen. A szótövek 19%-a szerepelt egyszer a korpuszban, hosszabb összetételekre is több példa adódott, például: *szavalóverseny*, *sportgimnasztika*, *pörög*, *nemrég*, *madárgyűrűzés*, *különböző*, *készülődik*, *íróasztal*.

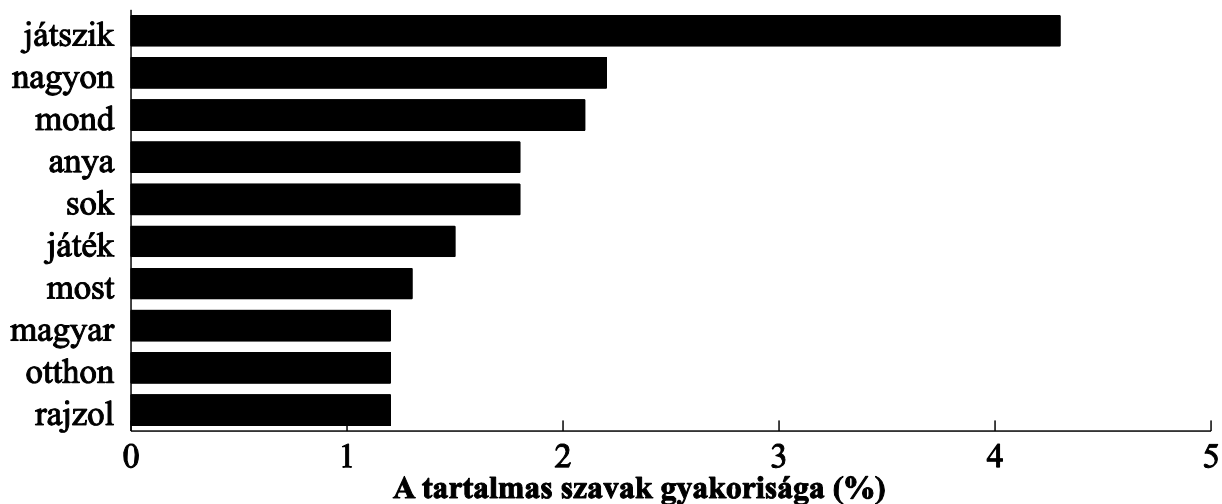


9. ábra  
A leggyakoribb szótövek a 9 évesek narratíváiban

A tartalmas szavak gyakoriságát külön is elemeztük mindhárom korcsoport narratíváiban. A tartalmas szavak aránya a 7 évesek narratíváiban előforduló összes szótövet tekintve 44,3%, a 8 éveseknél 41%, a 9 éveseknél pedig 45,3%.

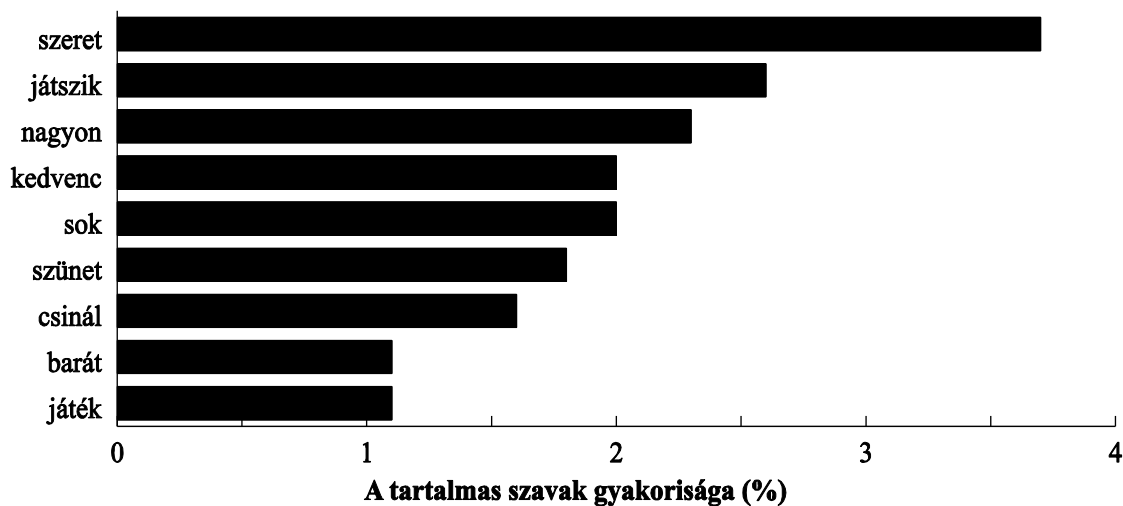


A 7 évesek narratíváiban a leggyakoribb tartalmas szó a *játszik* ige (aránya 4,3% az összes tartalmas szót tekintve), mivel a felvételek témája a gyermekek mindennapjai voltak. A *nagyon* volt a második leggyakoribb (2,2%), ezzel szinte megegyezett a *mond* aránya (2,1%). A 10. ábrán a tíz leggyakoribb szótó arányát tüntettük fel.



10. ábra  
A leggyakoribb tartalmas szavak aránya a 7 évesek narratíváiban

A 8 évesek narratíváiban a *szeret* volt a leggyakoribb tartalmas szó (3,7%), a *játszik* a második helyen szerepelt (2,6%), a *nagyon* aránya szinte megegyezett a hétéveseknél adatolt előfordulással (2,3%; vö. 11. ábra).



11. ábra  
A leggyakoribb tartalmas szavak aránya a 8 évesek narratíváiban

A 9 évesek közléseiben már a *nagyon* volt a leggyakoribb (3%), a *szeret* aránya 2,1%, és a harmadik leggyakoribb a *megy* (1,9%), amely nem szerepelt a fiatalabb gyermekek első tíz tartalmas szava között. A *jó*, *iskola*, *jár* szótövek

szintén csak a legidősebbek narratíváiban vannak a leggyakoribb lexémák között, náluk viszont a *játszik* aránya csökkent (12. ábra).



12. ábra  
A leggyakoribb tartalmas szavak aránya a 9 évesek narratíváiban

### Összegzés, következtetések

A jelen kutatásban azt vizsgáltuk, hogy a kisiskolás gyermekek által létrehozott, mindennapjaikkal kapcsolatos narratívák milyen jellegzetességeket mutatnak a temporális szerkezetet és a szógyakoriságot tekintve. A fő kérdés az volt, hogy a vizsgált paraméterekben kimutatható-e valamilyen változás évről évre, vagy a fejlődés csak nagyobb életkori különbség esetén igazolható.

A szupraszegmentális fonetikai elemzések eredményei csak részben igazolták hipotéziseinket. A vizsgált paraméterekben nem volt szignifikáns eltérés az egyes életkori csoportok között, a változás feltehetően csak nagyobb életkori különbségek esetén igazolható matematikailag. A temporális paraméterek közül egyedül az artikulációs tempó függött szignifikánsan a beszélő életkorától. Az egyes életkori csoportok közötti szignifikáns különbség ellenére a tempóváltozás nem lineáris évről évre: a 9 éveseké volt a leglassabb, a 8 éveseké pedig a leggyorsabb a vizsgált csoportokban. A magyarázat egyrészt feltehetően az egyéni különbségekből adódhat; másrészt a 9 éveseknél gyakoribb, hosszabb szóösszetételek bonyolultabb artikulációs tervezése is hozzájárulhat a különbséghez. A kisiskolások átlagosan 4-5 beszédhanggal ejtettek kevesebbet másodpercenként a felnőtt adatközlőkhöz képest (vö. Markó 2005, Gósy et al. 2011), a lassabb lexikális hozzáférés és a kevesebb beszédtapasztalat miatt.

A beszédszakaszok átlagos hossza a 7 éveseknél átlagosan 1335 ms, a 8 éveseknél 1247 ms, a 9 éveseknél pedig 1275 ms volt, ez jóval rövidebb, mint a felnőtt beszélőknél mért átlagérték (1796 ms, vö. Gósy et al. 2011). A gondolkodás és a beszédtervezés ebben az életkorban még kevésbé komplex, lassabbak a hozzáférési folyamatok, ezért rövidebbek a gyermekek beszédegységei. Az időtartamokban ugyanakkor nem volt szignifikáns különbség a vizsgált korcsoport-

tok között. A normalizált adatok elemzése azt mutatta, hogy tendenciaszerűen a legidősebbek, a 9 évesek alkotják a leghosszabb beszédszakaszokat. Látható tehát egyfajta fejlődés a gyermekek közléseinek hosszában évről évre kisiskolás korban, de a szignifikáns különbség valószínűsíthetően még nagyobb mintán, illetve nagyobb életkori eltérés esetén lenne kimutatható.

A néma szünetek időtartama hasonlóan alakult mindhárom vizsgált korosztályban, tendenciaszerűen a 8 éveseknél adatoltuk a leghosszabb átlagos szünet-időtartamot. A kisiskolások néma szünetei átlagosan 200-300 ms-mal hosszabbak, mint a felnőttekéi (Gósy et al. 2011) – a gyermekeknek több időre van szükségük a beszédtervezési folyamatokhoz. A narratívákban számos extrém hosszú szünet volt adatolható, amelyek a felnőtteknél már nem fordulnak elő, mert az ilyen hosszú hallgatás már pragmatikai szabályokat sért (Leech 1983, Markó 2005). A 7 éveseknél a szünetek 0,8%-a volt 5000 ms-nál hosszabb. A 8 éveseknél a szünetek 0,3%-a, a 9 éveseknél pedig 1,7%-a realizálódott 5000 ms-nál hosszabb időtartamban (előfordultak 10 másodpercet meghaladó néma szünetek is).

A kitöltött szünetek sajátosságai a kisiskolások beszédében nagyon hasonlóan alakultak, mint a felnőtteknél. A gyermekek is legnagyobb arányban a semleges magánhangzót ejtették a hezitációs jelenségekben az artikulációs egyszerűség és a felnőtt nyelvi minta miatt (felnőttek: 78,9%, vö. Horváth 2014b). A semleges magánhangzóként realizálódó hezitálások átlagos időtartama is azonos volt a beszélő életkorától függetlenül: a 7 és 8 éveseknél 319 ms, a 9 éveseknél 310 ms, a felnőtteknél 308 ms (vö. Horváth 2014b). A hezitálás elsajátítása tehát már a kisiskolás kor kezdetére teljesen lezajlik és használata olyan, mint a felnőttek beszédében.

Az egyes szavak előfordulásának gyakoriságában sem volt különbség a korosztályok között. Egy korábbi kutatás eredményei szerint a felnőtteknél is ezek a funkciószavak a leggyakoribbak a narratívákban (*a, az, és, hogy*, vö. Beke et al. 2012).

A tartalmas szavak aránya a kisiskolásoknál 41–45% volt a vizsgált korpuszban, a felnőtteknél ennél több, 53,6% (Szende 1973), illetve 58,8% (Beke et al. 2012). A gyermekeknek a *szert, nagyon, játszik* szavak szerepeltek a legnagyobb arányban, amikor magukról, mindennapjaikról beszéltek. A felnőttek ugyanebben a témában alkotott narratívái esetén a *mond, jó, ember* szótövek voltak a leggyakoribbak a tartalmas szavak közül.

Az ELTE Fonetikai Tanszékén készül a GABI adatbázis, amelynek távlati célja 900 gyermek beszédének rögzítése (3 és 18 éves kor között). Az adatbázis (Bóna et al. 2014) a későbbiekben lehetőséget ad arra, hogy széleskörű leírások készüljenek minden korosztály beszédjellemezőiről. A mennyiségi és minőségi változások leírása fontos egyrészt a tudomány, másrészt a gyakorlati szakemberek számára. A tipikus beszédfejlődésű gyermekek életkorspecifikus beszédjellemezői alapul szolgálhatnak az atipikus működések feltárásához és az esetleges terápia megtervezéséhez.

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

## Irodalom

- Auszmann A.** (2014) Magánhangzók akusztikai szerkezete 7 és 9 éves kisiskolások spontán beszédében. In: Bátyi Sz., Navracsics J., Vigh-Szabó M. (szerk.) *Nyelvelsajátítási-, nyelvtanulási- és beszédkutatások. Pszicholingvisztikai tanulmányok IV.* Budapest – Veszprém: Gondolat Kiadó – Pannon Egyetem MFTK, 90–98.
- Auszmann, A., Neuberger, T.** (2014) Age- and Gender-Related Differences in Formant Structure during the Stabilization Process of Vowels. In: Veselovská, L., Janebová, M. (eds.): *Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium 2014: Language Use and Linguistic Structure.* Olomouc: Palacký University (megjelenőben).
- Beke A., Gósy M., Horváth V.** (2012) Gyakorisági vizsgálatok spontán beszédben. *Beszédkutatás 2012.* 260–277.
- Boersma, P., Weenink, D.** (2013) *Praat: doing phonetics by computer.* <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>
- Bóna J., Imre A.** (2010) A rövid–hosszú magánhangzók óvodás és kisiskolás gyermekek beszédprodukciónak. In: Navracsics J. (szerk.): *Nyelv, beszéd, írás. Pszicholingvisztikai tanulmányok I. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 107.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 49–56.
- Bóna, J., Auszmann, A.** (2014) Voice onset time in language acquisition: Data from Hungarian, In Fuchs, S. et al. (eds.): *Proceedings of the 10th International Seminar on Speech Production (ISSP).* Cologne, 41–44.
- Bóna J., Imre A., Markó A., Váradi V., Gósy M.** (2014) GABI – Gyermeknyelvi Beszédatadátbázis és Információtár. *Beszédkutatás 2014.* 246–251.
- Crystal, D.** (2003) *A nyelv enciklopédiája.* Budapest: Osiris Kiadó.
- DeJoy, D. A., Gregory, Hugo H.** (1985) The relationship between age and frequency of disfluency in preschool children. *Journal of Fluency Disorders* 10 (2.). 107–122.
- Ferrand, C. T., Bloom, R. R.** (1996) Gender differences in children's intonational patterns. *Journal of Voice* 10 (3.) 284–291.
- Gósy M.** (1981) A beszédhang kialakulása a gyermeknyelvben. *Magyar Fonetikai Füzetek* 7. 67–90.
- Gósy M., Beke A., Horváth V.** (2011) Temporális variabilitás a spontán beszédben. *Beszédkutatás 2011.* 5–31.
- Gósy M., Gyarmathy D., Horváth V., Grácsi T. E., Beke A., Neuberger T., Nikléczy P.** (2012) BEA: Beszélt nyelvi adatbázis. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszéd, adatbázis, kutatások.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 9–24.
- Guzman, M.** (2014) Acoustic markers to differentiate gender in prepubescent children's speaking and singing voice. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* 78. 1592–1598.
- Horváth V.** (2014a) Beszédtervezési és önellenőrzési folyamatok kilencéves gyermekeknél. *Magyar Nyelvőr* 138/1. 68–82.
- Horváth V.** (2014b) *Hezitációs jelenségek a magyar beszédben.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Laczkó M.** (2010) Megakadási jelenségek a spontán és a szónoki beszédben. *Beszédkutatás 2010.* 184–198.
- Laczkó M.** (2011) Óvodások és kisiskolások spontán mondatalkotási folyamatai. *Magyar Nyelvőr* 2011/4. 440–458.
- Lee, S., Potamianos, A., Narayanan, S.** (1999) Acoustics of children's speech: Developmental changes of temporal and spectral parameters. *Journal of Acoustical Society of America* 105 (3). 1455–1468.
- Leech, G. N.** (1983). *Principles of Pragmatics.* London: Longman.
- Levelt, W. J. M.** (1989) *Speaking. From Intention to Articulation.* Cambridge: MIT Press.
- Loban, W.** (1976.) Language development: Kindergarten through grade twelve. *NCTE Committee on Research Report* 18. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED128818.pdf>



- Markó A.** (2005) A temporális szerkezet jellegzetességei eltérő kommunikációs helyzetekben. *Beszédkutató* 2005. 63–77.
- Nagy J. J.** (1978.) A szófajok gyakorisági jellemzői a 8–10 éves tanulók nyelvhasználatában. *Magyar Nyelv* 74. 186–204.
- Neuberger T.** (2011) Gyermek spontán beszédének szerkesztettsége és folyamatossága. *Beszédkutató* 2011. 83–95.
- Neuberger T.** (2012) Szóelőhívás gyermekek szóasszociációiban és spontán beszédében. In: Navracsics J., Szabó D. (szerk.) *A mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban. Pszicholingvisztikai tanulmányok III.* Budapest: Tinta Könyvkiadó, 85–94.
- Neuberger T.** (2014) *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Neuberger, T., Gósy, M.** (2014) *A cross-sectional study of disfluency characteristics in children's spontaneous speech.* LSCD 2014: Workshop on Late Stages in Speech and Communication Development, London UCL, 3–4 April, 2014.
- Neuberger, T., Gyarmathy, D., Gráci, T. E., Horváth, V., Gósy, M., Beke, A.** (2014) Development of a large spontaneous speech database of agglutinative Hungarian language. In: Sojka, P., Horák, A., Kopeček, I., Pala K. (eds.) *TSD 2014, Brno, Czech Republic, September 8–12, 2014. Proceedings.* Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 424–431.
- Nippold, M. A.** (2006) Language development in school-age children, adolescents, and adults. In: Brown, K. (ed.) *Encyclopedia of language & linguistics.* Boston: Elsevier, 368–373.
- Perry, T. L., Ohde, R. N., Ashmead, D. H.** (2001) The acoustic bases for gender identification from children's voices. *Journal of the Acoustical Society of America* 109/6. 2988–2998.
- Robinson, T. L. Jr., Davis, J., Crowe, T. A.** (2000) Disfluency in nonstuttering African American preschoolers during conversation and narrative discourse. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders (CICSD)* 27. <http://www.asha.org/uploadedFiles/asha/publications/cicsd/2000FDisfluencyinNonstuttering.pdf>
- Singh, L., Shantisudha, P., Singh, N. C.** (2007) Developmental patterns of speech production in children. *Applied Acoustics* 68. 260–269.
- Sorensen, D. N.** (1989) A fundamental frequency investigation of children ages 6–10 years old. *Journal of Communication Disorders* 22 (2). 115–123.
- Stemberger, J. P.** (1989) Speech errors in early child language production. *Journal of Memory and Language* 28. 164–188.
- Szende T.** (1973) *Spontán beszédanyag gyakorisági mutatói.* Nyelvtudományi értekezések 81. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tóth A.** (2014) Gyermek nemének és életkorának meghatározása a beszédük alapján. *Beszédkutató* 2014. 98–111.
- Yaruss, J. S., Newman, R. M., Flora, T.** (1999) Language and disfluency in nonstuttering children's conversational speech. *Journal of Fluency Disorders* 24/3. 185–207.
- Whiteside, S. P., Hodgson, C.** (1999) Acoustic characteristics in 6–10-year-old children's voices: some preliminary findings. *Logopedics Phoniatrics Vocology* 24. 6–13.
- Zsibrita, J., Vincze V., Farkas R.** (2013). magyarlanc: A toolkit for morphological and dependency parsing of Hungarian. In: *Proceedings of Recent Advances in Natural Language Processing.* 763–771. <http://aclweb.org/anthology//R/R13/R13-1099.pdf>

PIOTR ROMANOWSKI

University of Warsaw, Poland

p.romanowski@uw.edu.pl

Piotr Romanowski: Business English course books – why and how to evaluate them?

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/1. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.1.003>

## **Business English course books – why and how to evaluate them?**

The aim of the present paper is to propose a specially designed ESP course book evaluation sheet as well as discuss the need for and usefulness of ESP course book evaluation. The specifically devised checklist for Business English materials will take into consideration various aspects of course design, content and methodology as well as general attributes referred to by such renowned materials' evaluators as Cunningsworth, Ellis and Johnson, McDonough *et al.* to name only a few. Throughout the paper the author will also assert the specificity of ESP courses as more demanding and more focused on the expectations and requirements of the learners. Hence, appropriate evaluation of any new course book proves necessary because the needs of the students and how they are prioritized will affect their eventual success.

### **1. ESP courses and their character**

As students seem to remain in the focus of any teaching and learning process these days, we need to bear in mind their needs related to the choice of course books and supplementary materials we are using. On numerous occasions it occurs that course books published commercially do not address the aspirations of the learners in question. Therefore, it is essential that careful selection be made and the selected materials closely reflect the aims, methods, and values of the teaching programme as well as the expectations of those who will use them (Cunningsworth, 1995:7). This is basically of particular importance when we are involved in the teaching of ESP courses, which includes Business English. The reader might wonder why? However, it has to be stated clearly that Business English shares all of the important elements typical of ESP, such as: needs analysis, syllabus design and course design, as well as selection and development of materials – and they are common to all fields of work in English for Specific Purposes. As it is the case with all varieties of ESP, Business English implies the existence of a specific language corpus and emphasizes particular kinds of communication in a specific context (Ellis and Johnson, 1994: 3). Dudley-Evans and St John (1998) see the needs analysis as more fundamental in Business English than in any other types of ESP, because learners' needs are often much more varied and the spectrum of language and skills appears less predictable. The approach to needs analysis depends mainly on the situation and context. A language audit, which defines language skills and activities as well as the participants' proficiency to be evaluated, is particularly

relevant to the so-called in-company courses, which Business English courses are often labelled as.

At this point it should also be acknowledged that there is one fundamental difference to be enunciated when comparing the methodologies of EGP and ESP. The teacher is not 'the primary knower' of the carrier content anymore. The students may in many cases be more knowledgeable about the content than the teacher, especially where the course is specifically oriented towards the work they are engaged in. Besides, in the case of ESP courses the teacher usually designs the framework of the course before the participants' arrival and tries to determine the specific needs when learners are on-site. What also distinguishes ESP from EGP is not the existence of the needs as such, but rather an awareness of the needs (Hutchinson and Waters, 1987: 53). Having that in mind, needs analysis has to be perceived as the corner stone of ESP, which leads to a very focused course (Dudley-Evans and St John, 1998: 122).

Because the purpose of this article is to focus on the evaluation of ESP course books, it should be stressed that conducting means analysis is advisable in addition to needs analysis. Means analysis looks at the environment in which a course will be run. We often analyse what is available in terms of equipment, facilities, time and materials, and what is not. Sobkowiak (2008: 61) notices that the needs and how they are prioritized, ordered and met differ significantly depending on the conditions in which students are learning and the resources available so that specific ends the learner hopes to achieve are all reached.

## **2. What constitutes effective evaluation?**

However intricate the process of evaluation might seem, it should be indicated that the procedure itself is widely used in the field of applied linguistics. Lynch (1996: 2) perceives evaluation as a systematic attempt to gather information so as to make judgments or decisions. Rea-Dickins and Germaine (1994: 4) posit that evaluation is an intrinsic part of teaching and learning. It plays a key role in education and it is vital for teachers since it normally provides valuable information for classroom practice, planning courses, and management of learning tasks. Moreover, evaluation constitutes an essential part of the educational process, especially for the use of instructional materials such as course books, for they can serve as a syllabus and a self-study source for learners. Rea-Dickens and Germaine (1994: 28) notice rightly that there is a need to evaluate language teaching materials and their effectiveness, as well as how they are presented to learners, the types of learning tasks used, and the way the courses are designed. All these elements constitute the core of curriculum and are constantly used both prior to and during the implementation of a learning programme. Hence they must be thoroughly evaluated if we expect gathered information to be relevant and applicable.

With this framework in mind, we may clearly state that evaluation is the means by which we can gain a better understanding of what is effective in our

course, what is less effective and what appears to be of no use at all. Furthermore, it proves to be particularly supportive for teachers at the beginning of their career as through careful evaluation of teaching materials and needs, they will inevitably gain in confidence.

Hutchinson (1987) argues that any course book has a very important and positive part to play in teaching and learning English. Its role is to provide the necessary input into classroom lessons through different activities, readings and explanations. Besides, Richards (2001) states that course books act as a key component in most language programmes. Their quality is so important that it surely determines the success or failure of any course and its participants. Accordingly teaching materials do play a significant role in the process of learning. Taking a similar line of reasoning, Nunan (1998: 98) considers them to be an essential element within the curriculum and, at their best, as a component providing concrete models to desirable classroom practice. Therefore, course book evaluation not only helps teachers to develop themselves but also allows them invariably to gain good and useful insights into the nature of materials. (McGrath 2002; Tomlinson 2008). By the same token, most course book authors provide a clear description of their intended subjects, which is particularly helpful in teaching ESP students who expect good materials and course books to help them both in dealing with their future workplace commitments and in providing them with a profound insightfulness regarding their knowledge, leading them to subsequent independence in studying a foreign language (Cunningsworth 1995).

As observed by Hutchinson and Torres (1994) evaluation not only serves the immediate practical aim of selecting teaching materials but also plays a critical role in developing teacher's awareness of certain existing possibilities and assists them with the analysis of their own presuppositions about the nature of language and learning, forcing them into setting their prerequisites and helping them understand materials in terms of essential elements of the whole teaching/learning situation. As a result teachers and material developers will be obliged to make a more systematic and thorough examination of potential course books. Decisions related to course book selection will eventually enhance a multitude of outcomes for learners, instructors, and administrators.

### **3. Various approaches to evaluating ESP course books**

Among different evaluation tools, checklists play an important role in assessing course books especially in ESP courses. At different stages of the course teachers might want to decide if a course book is still suitable, whether its use should be discontinued and another course book should be adopted, as well as if the existing course book requires modifications and how much and often it needs to be supplemented with additional materials.

One major advantage of using the checklist approach is that it can provide a very economic and systematic way to ensure that all relevant items are



considered for evaluation (Cunningworth, 1995; McGrath, 2002). Checklists constitute a good channel for making the evaluators' opinions explicit. When opinions are understandably shown and based on checklists, they can allow for easy comparisons of different sets of course books, and thereby facilitate decision making (McGrath, 2002). Following a quick impressionistic evaluation, detailed checklists can be constructed to perform an in-depth evaluation in order to enable proper examination of their appropriateness in serving the demands of the syllabus and the educational needs of students (Cunningworth, 1995).

Probably the most appropriate way to approach the selection of course books is by looking at the context in which they are going to be used, i.e. analyzing the aims and objectives of the teaching programme as well as the teaching/learning situation, simultaneously bearing in mind the outcomes of the needs analysis carried out beforehand. This will result in a list of requirements to be met by the materials (Cunningworth, 1995: 5). Richards (2001) proposes the following three aspects to be considered, when analysing the context:

1/ The role of course book in the programme

- a) Is there a well-developed curriculum which describes the objectives, syllabus and content of the programme, or will this be determined by the course book?
- b) Will the course book series provide the core of the programme, or is it one of several different books to be used?
- c) Will it be used with small classes or large ones?
- d) Will the learners be expected to buy a workbook as well, or should the course book provide all the practice to meet the students' needs?

2/ The teachers in the programme

- a) How experienced are the teachers in the programme and what is their level of training?
- b) Are they native speakers of English? If not, how well do they speak English?
- c) Do teachers tend to follow the course book closely, or do they use it simply as a resource?
- d) Do teachers play a part in selecting the course books they teach from?
- e) Are teachers free to adapt and supplement the course book?

3/ The learners in the programme:

- a) Is each student required to buy a course book?
- b) What do learners typically expect from a course book?
- c) Will they use the course book in class and at home?
- d) How will they use the course book in class? Is it the primary source of classroom activities?
- e) How much are they prepared to pay for it?

The next stage, as proposed by Cunningsworth (1995: 5), should consist in preparing a list of course books subject to evaluation. This could be achieved by an impressionistic evaluation based on the colleagues' opinions, information from publishers or the teacher's own experience. The resulting shortlist should consist of three to five titles, which will subsequently undergo an in-depth evaluation process using the criteria most relevant to the teacher and learners in question. In the majority of cases these will be the criteria set out in the literature supplemented by those specially devised for a particular purpose, i.e. Business English.

#### **4. Evaluation criteria**

Various authors have proposed different sets of criteria to be taken into consideration during the process of extensive course book evaluation. McDonough *et al.* (2003) outline four general statements regarding the process of evaluation, which reveal what a perfect course book should be like:

- 1/ A course book should correspond to a learner's needs and match the aims and objectives of the learning programme.
- 2/ It should reflect the uses (present or future) which learners will make of the language. Hence, it should be chosen in such a way that it helps students use the language effectively for their own purposes.
- 3/ It needs to take account of students' needs as learners and facilitate their learning processes, without dogmatically imposing a rigid "method".
- 4/ It should have a clear role offering support for learning; just like teachers, it mediates between the target language and the learner.

An individual evaluator should take these aspects into consideration and look for their representation in a given course book. In order to obtain information about whether a certain course book fulfils the aforementioned points a systematic set of criteria must be developed or adapted from those already available in the literature.

Effective evaluation relies on asking appropriate questions and interpreting the answers to them. The problem with setting the appropriate criteria is that in most cases course book assessment is a subjective, rule-of-thumb activity, and no neat formula, grid, or system will ever provide a definite yardstick (Sheldon, 1998: 245). Moreover, we cannot be absolutely certain as to what criteria and constraints are actually operational in the ELT context worldwide. Some teachers might even argue that course book selection criteria are often very local (McDonough *et al.* 2003: 66). Hence, Richards (2001:4) states that every evaluator should use a checklist uncritically without any adaptation, and therefore he proposes to formulate questions of course book evaluation around the main issues involved, such as:

- a) programme factors – questions relating to concerns of the programme,
- b) teacher factors – questions relating to teacher concerns,
- c) learner factors – questions relating to learner concerns,
- d) content factors – questions relating to the content and material organization,
- e) pedagogical factors – questions relating to the principles underlying the materials and pedagogical design of materials, including the choice of activities and types of exercises.

Sheldon (1988) asserts that the criteria taken into account when establishing a list of questions or features, the so-called evaluation checklist, should pertain, among other things, to the physical aspect, the course book's methodology, content areas such as language functions, grammar and skills as well as the representation of cultural and gender sensitiveness. On the other hand, McDonough *et al.* (2003: 66) propose an innovative alternative of dividing the evaluation criteria into two stages: an external evaluation which offers a brief 'overview' of the materials from the outside: cover, introduction, and table of contents, which is then followed by a closer and more detailed internal evaluation.

There have also been attempts to summarize the evaluative criteria applied by various authors. Mukundan *et al.* (2011) devised a scheme based on the analysis of a number of checklists available.

Table 1. Course book Evaluation Criteria

General Attributes	Learning-teaching Content	
1. Relation to syllabus and curriculum	1. General	6. Vocabulary
2. Methodology	2. Listening	7. Grammar
3. Suitability to learners	3. Speaking	8. Pronunciation
4. Physical and utilitarian attributes	4. Reading	9. Exercises
5. Supplementary materials	5. Writing	

## 5. The process of evaluation through checklists

A checklist is a useful tool that helps practitioners in English Language Teaching to evaluate language teaching materials, such as course books, supplementary materials, etc. It allows for a more sophisticated course book evaluation in reference to a set of generalizable evaluative criteria. Checklists may be quantitative or qualitative. Quantitative scales have the merit of allowing

for an objective evaluation of a given course book through some rating scales (Ur 1999). Qualitative checklists, on the other hand, often use open-ended questions to elicit subjective information on the quality of course books (McDonough *et al.* 2003). Most checklists range in number from 25 to as many as 60 questions or relevant statements.

### **5.1 Quick-reference checklists for evaluation and selection**

Cunningsworth (1995: 3-4) provides teachers and evaluators with useful advice and ready-made checklists. There is a quick-reference checklist for evaluation and selection as well as a checklist for specifying aims and analysing a teaching/learning situation, which can be used at a pre-evaluation phase. The author indicates that it is an individual matter how and what we evaluate, and that is why it is very important for the checklists to be suitably adapted. The quick-reference checklist by Cunningsworth contains *yes/no* questions concerning such areas as: aims and approaches, design and organization, language content, skills, topic, methodology, teacher's books, and practical considerations. Each category includes from four to seven questions which gives the total of 45 questions. The checklist seems to be easy to use as an evaluator is asked just to tick the appropriate answer to each question, and then count or analyse the results. Sample questions from the quick-reference checklist have been presented below:

#### 1/ Aims and approaches

- a) Is the course book suited for the learning/teaching situation?
- b) Is the course book flexible? Does it allow for different teaching and learning styles?

#### 2/ Design and organization

- a) What components make up the total course package?
- b) How is the content sequenced (e.g. on the basis of complexity and/or 'learnability')?
- c) Is there adequate recycling and revision?

#### 3/ Language content

- a) Does the book cover the main grammar items appropriate for the level, taking learners' needs into account?
- b) Does the course book include material for pronunciation work? If so, what is covered: individual sounds, word stress, sentence stress, intonation?

#### 4/ Skills

- a) Are all four skills adequately covered, bearing in mind the course aims and syllabus requirements?
- b) Is there material for integrated skills work?



c) Is material for spoken English (role-plays, dialogues, etc.) well-designed to equip students for real-life situations?

5/ Topic

- a) Is there sufficient material of genuine interest to learners?
- b) Will the topics help expand students' awareness and enrich their experience?

6/ Methodology

- a) Does the material include any advice/help to students on study skills and learning strategies?
- b) Are students expected to take a degree of responsibility for their own learning?

7/ Teachers' books

- a) Is there adequate guidance for the teachers who will be using the course book and its supporting materials?
- b) Are keys to exercises given?

8/ Practical considerations

- a) How much does the whole package cost? Does this represent good value for money?
- b) Are the books strong and long-lasting? Are they attractive in appearance?

## 5.2 Subjective and objective analysis in ESP

Hutchinson and Waters (1987) propose a checklist for ESP course book evaluation which consists of two basic parts, i.e. subjective analysis and objective analysis. The subjective analysis is concerned with answering the question: 'What realizations of the criteria do you want in your course?' whereas the objective analysis seeks the answer to: 'How does the material being evaluated realize the criteria?'. After answering the two questions a matching stage should take place, i.e. a comparison of what is desired and what is realized in a given course book. The checklist consists of 21 questions divided into section A (for subjective analysis) and section B (for objective analysis). All this results in a total of 42 open-ended questions concerning 5 areas: audience, aims, content, methodology and other criteria. The table below gives a picture of the proposed layout.

Table 2. Adapted from Hutchinson and Waters' checklist

<b>Subjective analysis</b>	<b>Objective analysis</b>
<b>Content</b>	
1A What kind of language description do you require? Should it be structural, notional, functional, discourse-based?	1B What type(s) of linguistic description is/are used in the materials?
2A What language points should be covered?	2B What language points do the materials cover?
3A What proportion of work on each macro-skill is desired? Should there be skills-integrated work?	3B What is the proportion of work on each skill? Is there skills-integrated work?
4A What micro-skills are needed?	4B What micro-skills are covered in the material?
5A What text types should be included, e.g. manuals, reports, dialogues,?	5B What kinds of texts are there in the materials?

The authors propose a series of steps to be followed in using the checklist: answering A questions, answering B questions, comparing A and B findings – impressionistically or by awarding points (0 – it does not match the desired feature, 1 – it partly matches the desired feature, 2 – it closely matches the desired feature, etc.) and totalling the scores, which is then followed by an analysis, a making of the choice and a preparation of documentation, as needs be.

In the course of analysing the outcomes one should remember that not only the total number is important but also the rating of the factors according to their importance, as some negative points of a particular course book may be easier to remedy than the others (Hutchinson and Waters, 1987: 97-105).

### **5.3 Checklists devised for the selection of Business English materials**

Ellis and Johnson (1994: 125-130) propose an open-ended checklist for evaluating Business English course books and materials. They suggest looking at the learners who will make use of the book and address the following questions:

- 1/ Are the learners job-experienced or pre-experienced?
- 2/ What sector do the learners work in?
- 3/ What is their level of advancement in language learning?
- 4/ What is their cultural background?
- 5/ What are the course objectives?
- 6/ What is the choice of materials?

7/ What methodology will be most appropriate in their case?

8/ What is the course length?

Another checklist including a more detailed analysis of the teaching situation might look in the following way:

1/ What kind of learners is the material aimed at?

- a) work area
- b) work experience
- c) language level
- d) cultural background
- e) educational background
- f) age
- g) learning style.

2/ What are the main language objectives?

- a) skills
- b) functions
- c) structures
- d) vocabulary

3/ What are the main topic areas covered?

- a) does the material introduce the subject?
- b) does it use the topic as contextual background?
- c) is the coverage of the topic content high in credibility?

4/ What is the main methodological approach?

- a) demonstration of language in context through text, audio or video
- b) explanations of grammatical rules
- c) presentation of functional language
- d) presentation of vocabulary
- e) controlled practice of language
- f) open practice of language
- g) skills development

5/ What is the role of the material?

- a) to present language
- b) to practise language

- c) to provide a resource for the learner
- d) to check or test knowledge

6/ Is the material attractive?

- a) clear layout
- b) good use of space
- c) useful, clear pictures and diagrams
- d) interesting context and tasks.

#### **5.4 External and internal evaluation**

As has already been mentioned, McDonough *et al.* (2003: 66) propose to approach the evaluation of course books from two perspectives: external and internal. An evaluator should start with the external evaluation, i.e. the observation of the materials organization in the book using the list of the statements provided below:

- a) the intended audience;
- b) the proficiency level;
- c) the context in which the materials are to be used;
- d) how the language has been presented and organized into teachable units/lessons;
- e) the author's views and methodology and the relationship between the language, the learning process and the learner.

The other issues they consider are whether:

- a) the materials are to be used as the main 'core' course or to be supplementary to it;
- b) a teacher's book is available in print and locally;
- c) a vocabulary list/index is included;
- d) the book contains any visual materials (photographs, charts, diagrams);
- e) the layout and presentation are clear;
- f) the material is culturally biased or specific;
- g) the materials represent a 'balanced' picture of a particular country/society;
- h) audio/video material is included;
- i) tests in the teaching materials (diagnostic, progress, achievement) are offered by the publishing house.

On the other hand, the internal evaluation involves an in-depth assessment of the material, the extent to which the aforementioned factors in the external evaluation stage match up with the internal consistency and organization of the materials as stated by the author/publisher (McDonough *et al.*, 2003: 75).

Teachers should bear in mind the following factors constituting a part of the internal evaluation: the presentation of skills in the materials, their grading and sequencing. In order to analyze these factors, McDonough *et al.* (2003) propose the subsequent questions to be addressed:

- 1/ Where reading skills are involved, is there much in the way of appropriate text beyond the sentence?
- 2/ Where listening skills are involved, are recordings ‘authentic’ or ‘artificial’?
- 3/ Do speaking materials incorporate what we know about the nature of real interaction, or are artificial dialogues offered instead?
- 4/ The relationship of tests and exercises to (a) learner needs, and (b) what is taught by the course materials.
- 5/ Do you feel that the material is suitable for different learning styles? Is a claim and provision made for self-study and is such a claim justified?
- 6/ Are the materials sufficiently ‘transparent’ to motivate both students and teachers alike, or would you foresee a student/teacher mismatch?

These questions seek answers regarding the presentation of the materials, which further helps in their sequencing and grading as per the established psychological principles of learning and teaching.

In addition to the external and internal evaluation, McDonough *et al.* (2003) also propose an overall evaluation of the course book in the light of the factors of usability, generalisability, adaptability, and flexibility.

## **6. An evaluation sheet proposed for Business English course books**

The evaluation of course books is done from the point of view of their use in prospective Business English courses, for both pre-experienced and job-experienced students. Each time a new title is selected it is of great importance that the book be comprehensive and accompanied by guidance in the teacher’s book. Another crucial quality is a clear and interesting layout with good organization of language and skills practice.

In the pre-evaluation phase a detailed checklist needs to be prepared as mentioned earlier by Hutchinson and Waters (1987), Cunningsworth (1995), Richards (2001), McGrath (2002) and McDonough and Shaw (2003). The remarks provided by them reflect the needs of a teacher and prospective learners; therefore they need to be taken into account. The resulting checklist, presented below, was devised in the course of combining the checklists already existing and discussed. Some of the author’s own ideas were also incorporated.

The open-ended question formula was applied to conduct a detailed analysis of a selected course book. Ten main topics were recognized as essential in the evaluation model proposed for Business English materials. Obviously the list may be further expanded in order to meet the expectations and requirements of a



particular course, target groups and teachers. The topics regarded as fundamental by the author are as follows:

- A. General attributes – where the aims of particular course books are addressed, as well as their components, and target groups are indicated;
- B. Design and organization – where the visuals used in the course book are evaluated, as well as the unit organization and layout;
- C. Language content, i.e. how grammar and vocabulary are practised;
- D. Skills and tasks – where a balance between the four skills and types of featured exercises are addressed;
- E. Culture themes and intercultural communication indispensable in business negotiations;
- F. Other relevant topics covered in the course book and related to the professional life of the students;
- G. Methodology – where the methodological approach is discussed;
- H. Teacher's book – how useful it might be and what sort of support it offers;
- I. Practical considerations – where the cost, durability and availability of course books are addressed.
- J. Overall/summary evaluation, which encompasses questions pertaining to the aspects such as: teaching and learning styles a course book allows for, whether it is suitable for self-study, etc.

On the basis of the devised list of covered themes a more elaborated and specific version of checklist in question has been proposed. The total number of questions is 56; however, this might be either extended or reduced depending on the evaluated Business English course book. The questions reflect a compilation of issues addressed by numerous methodologists whose names and works have been cited in the present paper. They are to be used in the order provided below, or any other sequence according to the evaluator's needs and beliefs.

#### A. General attributes

- 1/ What kind of learners is the course book aimed at: pre-experienced or job-experienced students?
- 2/ Is it meant for a specific working area?
- 3/ Is the course book suited for a group or individual learning situation?
- 4/ What components make up the total course package? Is it necessary for students/teachers to purchase them all?
- 5/ Is a teacher's book in print and locally available?

#### B. Design and organization

- 1/ Is a vocabulary list/index included?

- 2/ Are there reference sections for grammar etc.?
- 3/ How is the content sequenced (e.g. on the basis of complexity, 'learnability', usefulness)?
- 4/ What visual materials does the book contain (photographs, charts, diagrams)?
- 5/ Are the layout and presentation clear?
- 6/ Are the tests included in the teaching materials (diagnostic, progress, achievement)?
- 7/ Is there adequate recycling and revision?
- 8/ Is it well-organized and can it be used intuitively?

### C. Language content

- 1/ Does the course book cover the main grammar items appropriate for the level, taking learners' needs into account?
- 2/ Is the material for vocabulary teaching adequate in quantity and range?
- 3/ Is the Business English vocabulary clearly introduced?
- 4/ Is vocabulary practice sufficient for the students?
- 5/ Is there any material for pronunciation work included?
- 6/ Does the course book deal with structuring and conventions of language use above sentence level (are tips given on how to structure conversations or various genres of writing)?
- 7/ Are style and appropriacy considered? Is language matched to a social situation?

### D. Skills and tasks

- 1/ Are all four skills adequately covered?
- 2/ Is there material for integrated skills work?
- 3/ Is material for spoken English (role-plays, dialogues, etc.) well-designed to equip students for real-life situations?
- 4/ Are the speaking activities developed to initiate meaningful communication?
- 5/ Are the speaking activities balanced between individual response, pair work and group work?
- 6/ Are the speaking activities adequate for business people?
- 7/ Are the readings suitable for students at the proper level?
- 8/ Are the readings interesting and authentic?
- 9/ Is the listening material of good quality, authentic, accompanied by background information and various tasks?
- 10/ Do the writing tasks have achievable goals and take learners' abilities into consideration?
- 11/ Are all genres of writing present in business context well-practised?
- 12/ Are the task instructions clear?

#### E. Culture themes and intercultural communication

- 1/ Is there cultural content added in the texts/activities?
- 2/ Do the activities raise cultural awareness of students?
- 3/ Are the exercises, texts and recordings adequate in terms of developing learners' intercultural communicative competence?
- 4/ Do the activities and exercises offer sufficient practice for business-related environment?

#### F. Other relevant topics

- 1/ Is there sufficient material of interest to learners?
- 2/ Are all the main topic areas covered?
- 3/ Are the presented topics relevant to the professional life of the students?
- 4/ Will the topics help expand students' awareness and enrich their experience?

#### G. Methodology

- 1/ Can the activities be exploited fully? Do they embrace a variety of methodologies in ELT?
- 2/ Does the material include any advice to students on study skills and learning strategies?
- 3/ Are students expected to take a degree of responsibility for their own learning?

#### H. Teacher's book

- 1/ Is there adequate guidance for teachers who will be using the course book and its supporting materials?
- 2/ Are keys to exercises given?
- 3/ Are there any additional photocopiable activities/exercises included?
- 4/ Are tests incorporated into the teacher's book?

#### I. Practical considerations

- 1/ What do the book and supplementary material cost? Does this represent good value for money?
- 2/ Are the books strong and long-lasting?
- 3/ Are they attractive in appearance?

#### J. Overall evaluation

- 1/ Is the course book comprehensive enough to make up the syllabus of a

course?

2/ Can the materials be used as core or supplementary?

3/ Is the book a sufficient resource for learners and teachers?

4/ Is the course book flexible? Is it possible to omit some units or use them in a different order?

5/ Does the course book allow for different teaching and learning styles?

6/ Is some of the material suitable for self-study?

## 7. Concluding remarks

ESP is designed for a particular group of people in a specific context. The materials used are related to the learners' specialized field of study. One of the factors which is of utmost importance in language learning in general and ESP in particular is to see whether course books and other materials are useful for the purpose of the course or not. The aim of the paper was to offer a comprehensive list of issues to be addressed when selecting a Business English course book. On the basis of the produced list of questions a thorough analysis of available materials can be conducted. It should be stressed that there might still be some aspects pertaining to the course book evaluation process, which have not yet been touched upon in the present article. Very interesting conclusions could probably be drawn on the basis of the in-use or post-use evaluation stage as they would offer an interesting dimension of the practical application of course books in question. The author's main aim was to highlight that Business English course books used at any level of advancement vary with regard to their content upon which evaluation sheets or checklists should be structured and produced. This indicates that their evaluation is a crucial component of planning and designing a successful Business English course. One must understand that evaluation is basically a matching process, which concerns matching learners' needs to available solutions. Through analysis and assessment of ESP course books, a much more promising and desirable approach to a theory of ESP is addressed.

## References

- Cunningsworth, A.** (1995) *Choosing your course book*. Oxford: Heinemann.
- Dudly-Evans, T. & John, M. J.** (1998) *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, M. & Johnson, C.** (1994) *Teaching Business English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hutchinson, T. & Torres, E.** (1994) The textbook as an agent. *ELT Journal* 48/4. Oxford University Press.
- Hutchinson, T., & Waters, A.** (1987) *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynch, B. K.** (1996) *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H.** (2003) *Materials and Methods in ELT*. Chichester: Wiley-Blackwell

- McGrath, I.** (2002) *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mukundan, J., Hajimohammadi, R. & Nimehchisalem, V.** (2011) Developing an English Language Textbook Evaluation Checklist. *Contemporary Issues in Education Research* 4/6. pp. 21–28.
- Nunan, D.** (1991) *Language Teaching Methodology*. London: Prentice Hall.
- Rea-Dickens, P. & Germaine, K.** (1994) *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C.** (2001) *Curriculum Development in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Sheldon, L.** (1988) Evaluating ELT textbook and materials. *English Language Teaching*, 42 (4). pp. 237–246.
- Sobkowiak, P.** (2008) *Issues in ESP: Designing a Model for Teaching English for Business Purposes*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tomlinson, B.** (2008) *English Language Learning Materials: A Critical Review*. London: Continuum.
- Ur, P.** (1999) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.



KATA VADAI

Language Pedagogy PhD Program, Eötvös Loránd University

vadaikata@gmail.com

Kata Vadai: Critical Discourse Analysis in Progress:  
The Power, Ideology and Manipulation Identification (PIMI) Model  
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/1. szám  
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.1.004>

**Critical Discourse Analysis in Progress:  
The Power, Ideology and Manipulation Identification (PIMI)  
Model**

The present paper introduces the so called *Power, Ideology and Manipulation Identification (PIMI) model*, which is a new integrative, problem-oriented analytical tool for the systematic analysis of political discourse, created by adapting the theories and methods of Critical Discourse Analysis (CDA). The paper describes the phases of establishing the new model which has been built on the basis of two existing analytical models (Chilton & Schäffner, 1997; van Dijk, 2006). The two parent frameworks have been chosen after reviewing the relevant literature and conducting several pilot studies, and they have been developed further to enable the proposition of a complex theory- and data-based analytical instrument. The paper provides illustrative examples from the in-depth analysis of a selected piece of political discourse (Blair, 2003) conducted by the new model. It is argued that using the model may be beneficial in language education, as it not only develops learners' general language competence but it might also facilitate the improvement of their critical language awareness.

## **1. Introduction**

This paper describes the process of developing a new analytical model for investigating the signs of power, ideologies and manipulation in political discourse. The rationale for investigating political discourse and developing a new model stems from various controversial phenomena in present-day Hungary and worldwide, though the research is basically motivated by three major concerns.

Firstly, as Chilton & Schäffner (1997: 206) argue, because of the prevalent effects of the expansion of print and electronic media since the late twentieth century, people have been exposed to a great number of verbal messages, a huge portion of which is political in nature. They declare that this increased surge of political messages has several important consequences. One is that the opportunity for the reception and interpretation of political texts and talk has unprecedentedly expanded and the other is that the need for awareness in critical evaluation has accordingly increased. Chilton & Schäffner (1997: 207) assert that political discourse is a complex form of human activity, which basically deserves study in its own right. Moreover, they note that politicians and political

institutions develop and maintain social inequalities by manipulative uses of language, of which the audience is at best only half-aware, so the threat of total linguistic manipulation is evidently present in our age.

Secondly, as Garami & Tóth's (1994) survey points out, the majority of adolescents between the age of 14 and 18 in Hungary have negative attitudes to politics and they refuse to deal with political issues. Szabó (2011) claims that over the past two decades the political activity of young people between the age of 15 and 29 has been disappointing; 60 percent of the participants of her survey responded that they were not interested in politics at all. Several other surveys, studies and news articles, such as for instance Pintér (2013) report the unresponsiveness of young adults, and search for the possible reasons and solutions. It is argued (Clark, 1992; Lancaster & Taylor, 1992; Vadai, 2013; Wallace, 1992) that by practising CDA in the language classroom, students can be empowered and emancipated, so that, consequently, they might become more involved and active participants in the relevant classes. Furthermore, the students' sensitivity regarding their own roles in the surrounding social and political world might be enhanced.

Thirdly, despite the growing interest regarding the issue worldwide, Hungary is still represented by a lack of literature published in the field. Several authors (Behrman, 2006; Brown, 1999; Clark, 1992; Clarke & Smith, 1992; Fairclough, 1992; Janks & Ivanich, 1992; Lancaster & Taylor, 1992; Wallace, 1992) claim that CDA might provide language learners with interesting insights into the working of languages. According to Fairclough (1992), a critical approach to language study ought to be the main goal of language education, if teachers want to encourage students to be decisive, clear-thinking, responsible citizens. Fairclough adds that critical language awareness has been advocated as a useful and important part of language education in recent years (1992: 7). Although there are some examples of applying CDA with various purposes in Hungary as well, mainly in tertiary education, for example Bánhegyi (2009) and Árvay (2007), there has not been any complex CDA model created to analyse political texts in practical and productive ways. Therefore, the present research aims to provide a new, complex system which is capable of describing the constructs of ideology, power and manipulation in political discourse in a systematic way. It is hoped that the new model will yield data on the basis of which recommendations may be formulated regarding the development of students' critical language awareness.

Taking the above-mentioned concerns into account, the overall aim of the study is basically twofold:

- 1) The first aim is to develop a theory- and data-based analytical tool for the study of how the salient notions of power, ideology and manipulation unfold in political discourse. A new, complex system is to be created, which is capable of describing the three constructs in a systematic way.

- 2) The second aim is to offer a description of how ideologies, power and manipulation unfold in a specific piece of political discourse (a political speech) by applying the new, complex analytical method.

## **2. Theoretical background**

### **2.1. Critical Discourse Analysis**

Power, ideology and manipulation are key concepts in the field of CDA; Chilton & Schäffner (1997), Fairclough & Wodak (1996), Fowler (1985), Kress (1985), Seidel (1985), Schiffrin (2001), van Dijk (2006) and others offer several linguistic analytical methods to decipher their hidden signs in political discourse. According to the theory of CDA, any form of language use, either text or talk, is a form of social practice (Wodak, 2007). CDA investigates the way discourse produces and maintains social and political inequality, power abuse and domination. Fairclough and Wodak (1996) claim that there is a dialectical relationship between the discursive event and the situation; every discourse is socially constitutive and at the same time socially shaped. They stress that discursive processes have ideological effects; however, these ideological functions, as well as the relations of power in discourse are usually invisible for the audience. CDA aims at making these invisible aspects apparent.

### **2.2. Power**

Fowler (1985) and van Dijk (1996), define the essence of power as a kind of relation, in which relation it is inevitable that asymmetry and control are present. They claim that this asymmetry becomes powerful through the use of language. Fowler (1985: 61) declares that “power is the ability of people and institutions to control the behaviour and material lives of others”. He argues that power is a transitive concept entailing an asymmetrical relationship. Accordingly, when we talk about power we usually refer to relationships between, for example, parents and children, employers and employees, doctors and patients, a government and the citizens, and so on. According to Fowler, language is an instrument for enforcing and exploiting existing positions of authority and privilege in certain ways, such as through regulations or commands, and that the use of language constitutes the statuses and roles which serve as a basis for people to exercise power. Similarly, van Dijk (1996) remarks that social power is a kind of control which one group has over another group and that power is a fundamental notion in the examination of group relations in society.

### **2.3. Ideology**

The term ‘ideology’ is used in the literature to refer to various concepts; therefore, it is difficult to give a precise definition for it. Kress (1985) notes that its various uses range from the notion ‘system of ideas’, ‘beliefs’ or ‘worldview’

to more contested ones such as ‘false consciousness’ or ‘ideas of the dominant ruling class’ (1985: 29). According to van Dijk (1996: 7) “ideologies also establish links between discourse and society. In a sense ideologies are the cognitive counterpart of power”. Fairclough and Wodak (1996) point out that discourse does ideological work, and that ideologies are often false or ungrounded constructions of society; moreover they claim that “ideologies are particular ways of representing and constructing society which reproduce unequal relations of power, relations of domination and exploitation” (1996: 275). Considering the different interpretations, it seems that the emphasis is placed on the relationship between power and language in all definitions of ideology; i.e. it is suggested that ideology unfurls in discourse and strongly relies on power.

#### **2.4. Manipulation**

Van Dijk (2006: 360) declares that manipulation is a “communicative and interactional practice, in which a manipulator exercises control over other people, usually against their will or against their best interest”. He adds that manipulation involves power, usually abuse of power, which is in fact a kind of domination. He also asserts that manipulation entails the practice of an illegitimate influence by means of discourse, in a way that manipulators make others believe or act that is in the best interest of the manipulator. During the process of manipulation the interlocutors do not have sufficient information to resist manipulation; therefore, they generally become victims of it. Van Dijk (1996: 20) argues that owing to the discourses of a powerful group, others form intentions and accomplish acts as if they were without constraints, and consistent with their best interests. If such discourse can make dominated groups believe and act this way, then powerful groups indirectly control their actions, i.e. they manipulate them through text and talk.

#### **2.5. Critical language awareness**

CDA has established the special concept of ‘Critical Language Awareness’ (CLA). CLA refers to an educational approach that gives attention to important social aspects of language and the relationship between language and power and it makes language itself an object of study (Fairclough, 1992). Janks and Ivanic (1992: 306) assert that CLA should be a curriculum aim since it includes issues of ideology, subject-positioning, power and social inequities maintained by language; therefore, that the need for it in the curriculum is “as urgent as ever”. Wallace (1992: 61) argues that “effective reading involves challenging the ideological assumptions”, and adds that critical readings ought to help learners to become more assertive towards the texts and to resist assaults presented by them. Considering these conceptions, the hypothesis of the present research is that since text and talk represent social processes, by scrutinizing discourses we can get insights into social phenomena. Consequently, while teaching students to

analyse texts and talk we can highlight certain social processes too, thus developing their critical language awareness.

## **2.6. Approaches to the linguistic analysis**

Wodak and Meyer (2009: 5) argue that “CDA has never been and has never attempted to be or to provide one single specific theory. Neither is one specific methodology characteristic of research in CDA. Quite the contrary, studies in CDA are multifarious, derived from quite different theoretical backgrounds, oriented towards different data and methodologies”. From the wide range of CDA methods, Chilton and Schäffner’s (1997) bottom-up and van Dijk’s (2006) top-down analytical model have been selected for the purposes of the current study, since they seem to be sufficiently complex and informative. The systematic comparison of these two models by performing analyses of a selected political speech has yielded sufficient data and information for the evaluation of the theoretical and empirical merits and drawbacks of both.

## **3. Research Questions**

After a review of the relevant literature and the setting of the goals of the inquiry, the following questions emerged:

### **I. Theoretical question**

1) Which analytical methods of CDA are most capable of identifying ideologies, power and manipulation in political discourse?

### **II. Empirical questions**

2) How can the bottom-up (Chilton & Schäffner, 1997) and the top-down (van Dijk, 2006) methods of CDA be merged in order to be able to offer a new, unified, coherent and complex analytical instrument for the in-depth study of power, ideologies and manipulation in political discourse?

3) What features of ideologies, power and manipulation can be identified in the selected political speech (Blair, 2003) by using the new analytical instrument?

## **4. Research design**

### **4.1. The text submitted to the analyses**

Sampling does not follow any traditional patterns in CDA research. Most studies use ‘typical texts’, which reflect a special social problem, or situation which the researcher wants to explore (Wodak & Meyer, 2009). The text submitted to the analysis has been analysed by several authors (van Dijk, 2006; Hamilton, 2012; Chartesis-Black, 2014), since it is a well-known manipulative discourse of Tony Blair, former UK Prime Minister. The speech was made to the House of Commons, on the 18<sup>th</sup> of March, 2003. Blair set out to legitimize his government’s decision to go to war and invade Iraq. According to van Dijk



(2006) the case is important, because until the following general election in Britain, Blair was accused of having misled UK citizens about his decision (van Dijk, 2006: 376). For the source of the speech see Appendix A.

## **4.2. Quality criteria**

Although Wodak and Meyer (2009: 31) admit that “within CDA, there is little specific discussion on quality criteria”, they add that the classical criteria of reliability, validity and objectivity used in quantitative investigations cannot be applied in CDA in unmodified ways. Still, CDA research also needs to attain an appropriate quality for its findings and results (2009: 31). Lincoln and Guba (1985) offer the qualitative notions of credibility, transferability, dependability and trustworthiness.

Generally, the aim of qualitative inquiries is to discover patterns which emerge during close observation, and thoughtful analysis of the research topic (Maykut & Morehouse, 1994); therefore, a rich description and a thorough investigation of the available data increase the credibility of the research, even when the sample is very small. Regarding transferability and dependability, sweeping generalizations usually cannot be made in qualitative investigations, the focus being rather on contextual findings. However, in this specific case the aim is to build up a new analytical model on the basis of the findings of previous analyses performed by the parent frameworks. It is feasible because the emphasis is mostly on the instruments, and by using various analytical tools, the data can be compared and evaluated. Last but not least, the triangulation of the methods can also be ensured this way.

As for the issue of confirmability, regarding researcher bias, Carver and Hyvärinen (1997: 2) claim that the analysis of texts demands skills and imagination, and thus that it is not enough to aim at being objective. Wodak and Meyer (2009: 321), searching for the problem of subjectivity in CDA research, remark that “[i]n discourse analyses, rigour can be linked on the one hand to the richness of detail both in the data and in the analysis presented to the reader, and on the other to the explication of the process of analysis”. Hence a careful, systematic analysis with method triangulation, and repeated self-reflection at several points of the research is needed to ensure as much objectivity as possible.

## **4.3. Steps towards a new model**

The study follows a qualitative research design, including the application of different CDA methods. CDA is strongly based in theory; thus, one of the main challenges is the operationalization of the theoretical concepts (Wodak & Meyer, 2009: 33). The principal issue is how the different methods of CDA can translate their theoretical assumptions into instruments and methods of analysis. As one of the aims is to develop a theory- and data-based analytical tool, the

first step of the research is to create an extensive review of the related literature, giving precise definitions of the main constructs.

In the creation of the new model the results gained from the previous analyses performed by the existing analytical tools provide useful experience. When operationalizing the theoretical concepts of power, ideology and manipulation, the two parent frameworks are considered to be the main sources. Other theories and research (Fowler, 1985; Hoey, 2001; Moir, 2013; Schiffrin, 1985; van Dijk, 1996, 2001, 2008; Weiss & Wodak, 2003; White, 1992; Wodak, 2007) and the recommendations found in the reviewed literature regarding the role of CDA in education (Brown, 1999; Clake & Smith, 1992; Fairclough, 1992; Janks & Ivanic, 1992; Lanchaster & Taylor, 1992; Wallace, 1992;) also assist in the creation of the new model. The modified model is introduced by providing examples from the analysis of the selected political speech (Blair, 2003). Finally, the implications regarding the development of learners' critical language awareness are discussed

## **5. The PIMI model**

The model integrates the steps of the bottom-up and the top-down methods in a 'syllogistic' structure. The model is built up in independent, self-contained levels, where all levels can be treated separately and can also be combined. Figures 1 and 2 illustrate the progression of sequential steps in the task. The figures emphasize the movement and the suggested direction of the analysis.

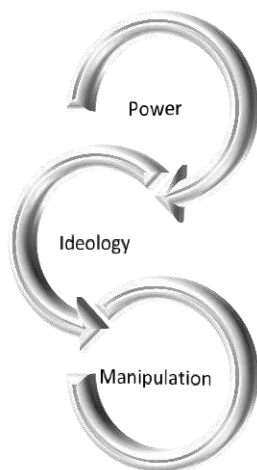


Figure 1. The sequential steps of identifying the signs of power, ideologies and manipulation

A prerequisite for examining the features of power, ideologies and manipulation in political discourse is an intensive exploration of the context (Hoey, 2001; Moir, 2013; van Dijk, 2006; Weiss & Wodak, 2003; Wodak, 2007). The analysis goes along with the linguistic levels of pragmatics, semantics and syntax. Power, ideology and manipulation are examined through the lenses of these linguistic levels.

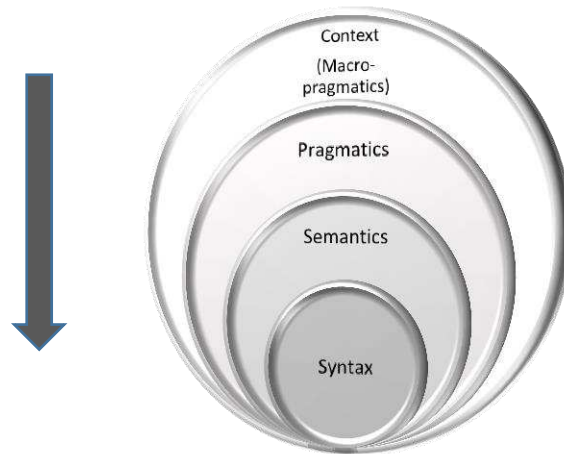


Figure 2. The basic structure of the PIMI model. The arrow signals the suggested direction of the analysis.

### **5.1. Context (Macro-pragmatics)**

Although political speeches may seem as if they are unidirectional, in fact, the speaker delivers a political message to an audience. Thus the audience is part of an interactive, turn-taking process (Moir, 2013: 230). Similarly to Moir, Hoey (2001) claims that the text itself is the site for the interaction between the speaker (text-producer) and the audience (receiver) of the text, and the receiver is co-operating with the producer in making common meaning. Therefore, certain contextual knowledge on behalf of the audience is needed to construct the common meaning (Hoey, 2001: 16).

#### ➤ The levels of context

Weiss & Wodak<sup>1</sup> (2003: 22) stress that to avoid “simply politicizing, instead of accurately analysing” it is necessary to work on the basis of a variety of different empirical data and background information. They offer an approach which is based on the concept of ‘context’ which takes into account four levels: the immediate language or text; the intertextual and interdiscursive relationship between discourses; the extra-linguistic social variables and the broader socio-political and historical contexts, which the discourses are embedded in and related to.

The PIMI model focuses on these four different types of contextual information. The data might consist of related texts, images, music, video recordings and various other written or visual sources. Moreover, we must note that the different layers of the context constitute a ‘network’, and the analyst himself is part of this network (White, 1992).

- Extralinguistic social variable:  
→ the speaker (Tony Blair, Labour party leader, Prime Minister of Britain 1997-2007; after the invasion of Iraq, Blair was given the

---

<sup>1</sup> Weiss & Wodak refer to the context definition of Discourse Historical Approach (DHA)

nickname ‘Blair’ and ‘Prime Monster’; Blair resigned as Prime Minister on 27<sup>th</sup> June 2007.)

→the audience (The House of Commons)

→the effects of the speech (Iraq war, riots, music: Muse, film: Fair Game, 2010)

- Broader socio-political context:
  - the international political environment (G. W. Bush, UN)
- Intertextual relationship:
  - news articles: The Independent, 2003; The New York Times, 2003
  - Muse: Take a bow, 2006 (Appendix C); lyrics (Appendix D)
- Immediate text:
  - topic pattern (Hoey, 2001); the speech on You Tube (Appendix A)
- The position of the analyst who is part of the contextual ‘network’

➤ The topic pattern

As already mentioned, Hoey (2001) and Moir (2013) claim that every discourse can be seen as a kind of social interaction between the producer and the receiver of it. Hoey<sup>2</sup> (2001: 13) argues that this interaction always has a purpose; for example, political texts always aim at persuading the audience. Hoey (2001) highlights that political texts are basically problem-solution type texts, since they typically raise a problem which must be solved. He suggests a problem-solution pattern projecting the text into a dialogue in a way that the questions highlight the relationship between the sentences. The questions which have to be asked are:

- What problem arose for you?
- What did you do about this?
- What was the result?

The answers of problem-solution pattern define the 1 *Situation* → 2 the *Problem* → 3 the *Response* → and 4 the *Positive Result*. Hoey (2001: 124) asserts that “in authentic text the answers to the questions may vary greatly in length”, therefore the present research proposes the application of the model to identify the situation, the problem, the response and the positive result for the surface structure of the speech, regarding bigger units than mere sentences or paragraphs. The application of the model in Blair’s (2003) speech can be seen in Figure 3.

---

<sup>2</sup> Hoey (2001) basically focuses on written discourse, but he extends his theory to speech as well.

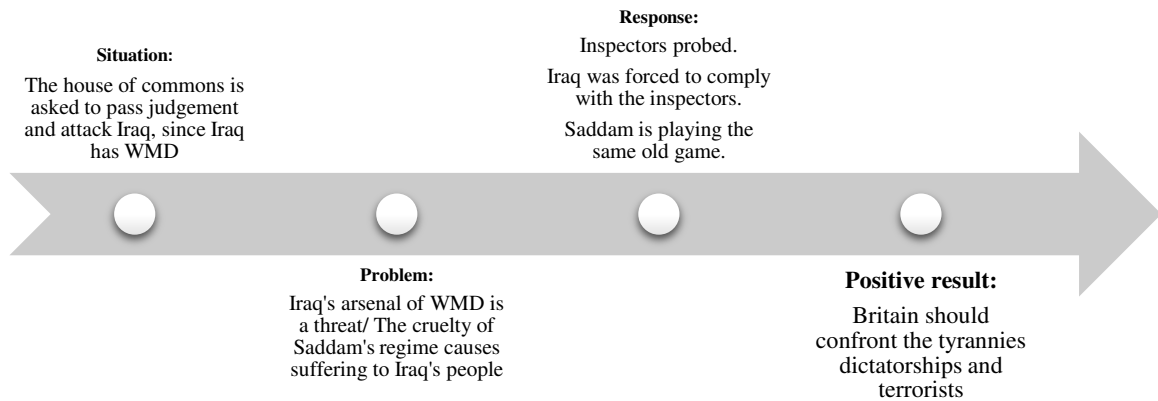


Figure 3. Hoey's (2001) Problem-Solution model in Blair's (2003) speech

## 5.2. Power

### ➤ Pragmatics

CDA theory and the results of the in-depth analysis done by the bottom-up and the top-down methods show that the power of the speech might be primarily captured by its coercive force. The figure below displays the coercive features of power in political speeches, at the pragmatic level.

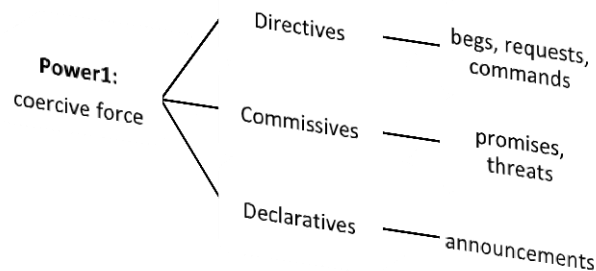


Figure 4. Signs of power in political texts at the level of pragmatics

Directives are the most power-dependent and the most obvious linguistic realization of the coercion function (Chilton & Schäffner, 1997: 219). Coercion is usually expressed by Blair's speech acts of directives in the form of begs and requests (*I beg to move the motion, I say: it is right that this house debate this issue and pass judgement..., we must demand he disarm...*) Another way of expressing power might happen by using commissives, making promises or threats (*...the outcome of this issue will now determine more than the fate of the Iraqi regime ..., it will determine the way Britain and the world confront the central security threat of the 21<sup>st</sup> century...*). Although Blair does not use them in this speech, declaratives also convey power, since only powerful speakers are in the position to make announcements. Secondly, power might appear in the form of representatives and expressives.



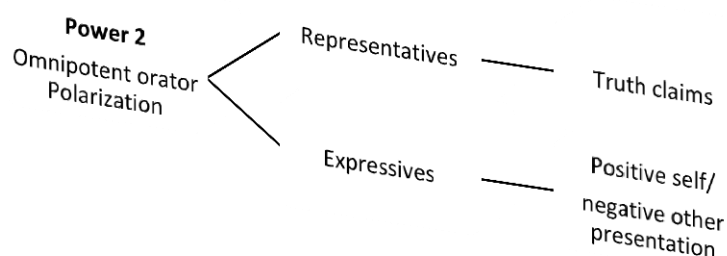


Figure 5. Secondary signs of power in political texts at the level of pragmatics

The politician is in a privileged status regarding his access to information. By asserting his truth claims, he takes the role of an omnipotent character, the knower of the information, the seer of the future (*It became clear after the Gulf war that the WMD ambitions of Iraq were far more extensive than hitherto thought; Iraq is not the only regime with WMD; I know that there are some countries or groups within countries that are proliferating and trading in WMD, especially nuclear weapons technology.*). This power position might be even more highlighted by the use of expressive speech acts. Constraining the conflicting meanings of the actions of ‘Us’ and ‘Them’, the speaker might further expand the inequality between himself and others, thus increasing his own power (*...it is right that this house debate this issue and pass judgement; ↔ ... the democracy is our right but that others struggle for it in vain....*)

#### ➤ Semantics

Power might unfurl in a form of control contributing to the formation of relations at the semantic level. Abstract nouns mark more formal categories and formal relations with more power. Verbs which convey dynamism, especially in active form, might signal powerful agent-controlled actions. The potent actors in the political world are possessors of knowledge, dynamism and good qualities. Consequently, the semantic structure of a text might signal the role of the speaker as an oracle, the guardian of the truth, a seer of the future, and the bringer of good things (Chilton & Schaffner, 1997: 220). At the same time the words might downplay the opposition’s actual potency (Kress, 1985: 38).

- Nouns: abstract ↔ concrete
- Verbs: dynamic ↔ stative
- Adjectives: positive ↔ negative

Investigating Blair’s (2003) speech, a difference can be seen between the word choices when Blair is speaking about himself and his allies and about Hussein. The nouns (*friends, democracy, choice, debate, matter, country, Parliament...*) mentioned in connection with Blair, the British and the allies have mainly positive, ‘democratic’ or neutral associations. The nouns (phrases) when mentioned in connection with Hussein are, in many cases, names of various types of weapons, or related to terrorism or danger (*WMD, nuclear*

*weapons technology, anthrax...*). The verbs describe Blair as a thoughtful, mentally active participant in the case (*say, believe, disagree*), whereas the verbs related to Hussein often designate violent physical actions, or revolve around the notion of ‘obedience’ which is denied by him (*weaponize, stopped cooperating, denied*). Similarly, the adjectives describing Blair and his allies take mainly positive or neutral content (*right, firm*) while the adjectives describing Hussein are never positive, in best cases neutral, but they rather convey negative content, and are mostly related to weapons (*nuclear, radiological*).

The picture of an unequal relationship is outlined where Blair has the power to control Hussein. Hussein’s only right is to refuse, hide or deny. With these contrasts the distance between the democratic UK, US and ‘dangerous’ Iraq is emphasized. Hussein is dehumanized and encoded ambiguously in dangerous, and at the same time in powerless roles by Blair’s language.

#### ➤ Syntax

Agent-action structures might give rise to a perception of a world of controlled activity, therefore a vision of a powerful speaker (Fowler, 1985). The speaker might seem an omnipotent leader by using the active voice when he is in subject position (*I beg..., I say..., I do not disrespect...*). On the contrary when “They” are in subject position the speaker might use passive constructions implying their inability (*...they are forced...*). This contrast enhances the power of the speaker showing him an active, competent character while his opponent is placed in a submissive position.

At the same time de-emphasizing the speaker’s agency in negative acts by using passive (*we are asked to believe, are seriously asked*) or nominalizations (*to stand British troops down and turn back, or to hold firm to the course...*) might also protect the image of a powerful speaker by concealing responsibility for the troublesome acts.

As for the modality in the speech, there is a notable predominance of the use of the modal verbs should, have to and must (*Saddam should publicly call on Iraqis, Saddam should be given, we must demand, our patience should have been exhausted*). The connection of the modal verbs of obligation with power is spectacular; Blair increases his power by employing these devices to order or advise the House of Commons. On the other hand, with the help of his powerful position he urges his audience to act.

### 5.3. Ideology

#### ➤ Pragmatics

Ideologies basically seem to reveal themselves in the form of representatives which generally appear in the speeches as assertions or truth claims, expressives which serve to legitimize ‘Our’ acts and delegitimize ‘Their’ acts, and commissives in the form of promises or threats. Figure 6 shows the pragmatic features of ideologies in political texts.

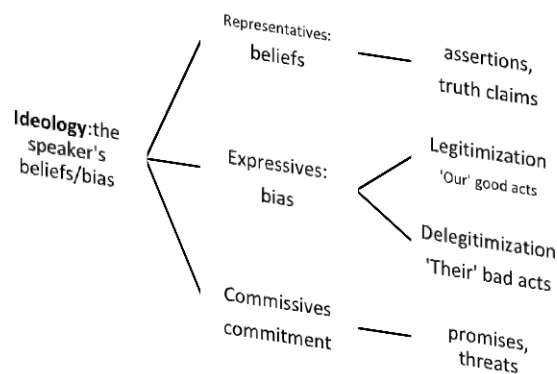


Figure 6. Signs of ideologies in political texts at the level of pragmatics

Representatives are simple statements and claims which might indicate the speaker's beliefs (*It became clear after the Gulf war that the WMD ambitions of Iraq were far more extensive*). Political actors speak safe in the knowledge that their beliefs seem to be true for the audience; however, these beliefs are not necessarily accurate. Since usually no evidence is given, the hearers cannot decide if the statements are true; therefore the flouting of Grice's maxims of quality and quantity are frequent weaknesses. The assertions are in many cases boasts, or over-general claims which are far from reality (Chilton & Schäffner, 1997)

Other acts appear in the form of expressives, which might convey the speaker's emotions and biased standpoint about reality. The ideological polarization by the legitimization of 'Our' good acts (*...I say that is right that the House debate this issue and pass judgement.; That is the democracy that is our right, but that others struggle for in vain...*) and the delegitimization of 'Their' bad acts (*Iraq is a threat...; ...whose mind is in fact evil...*) are common features of ideologically biased political discourse.

Commissives might signal the speakers' beliefs in a more subtle way. By promising, the speaker commits himself to some future actions which are based on his beliefs. Similarly, the threats might emphasize the speakers' viewpoint; however, it does not necessarily reflect reality. In many cases this viewpoint is based on a distorted version of the facts. (*...the outcome of this issue will now determine more than the fate of the Iraqi regime...; ... one day they will mistake our innate revulsion against war for permanent incapacity...; I will not be party to such a course*).

#### ➤ Semantics

General norms and values and biased ideological principles might be detected by scrutinizing the patterns of semantic choices in the text. Whatever is important for a speaker, it is richly lexicalized or frequently iterated (Fowler, 1985: 65). For the visual representation of the most recurrent nouns of the speech see Figure 7. The circles of nouns referring to Hussein are signalled by

dark grey, and the ones connected to Blair and his allies are represented by light grey colour.

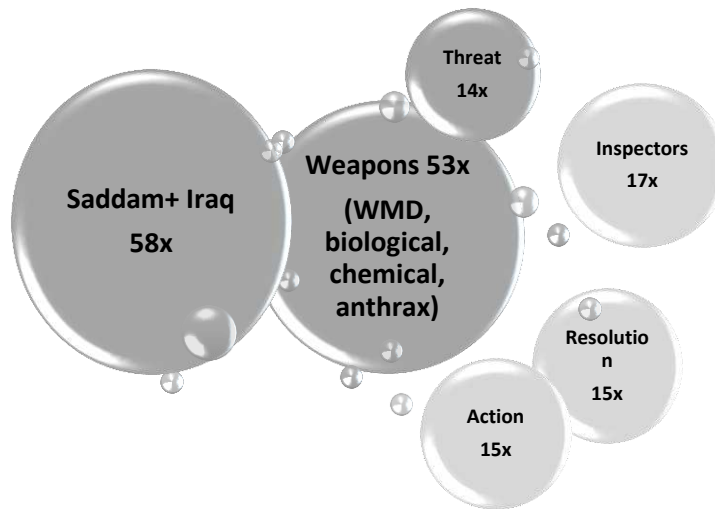


Figure 7. The most frequent nouns related to ‘They’ (dark grey) and ‘We’ (light grey)

On Hussein’s side the emphasis is placed on the threat caused by weapons, while Britain seems to provide the control over this problem by inspection and action. In the light of the outcome of the issue, viz., in fact there was no evidence about the presence of WMD in Iraq, this abundance of nouns related to WMD in the speech mediates a strongly biased judgement.

#### ➤ Syntax

The focus of the sentences reveals the ideologically significant topics in the text. Speakers might place important notions in subject positions, highlighting general norms, values and ideological principles. Besides, ideological discourse usually applies “Us/Them” distinction de-emphasizing “Our” agency in negative acts and emphasizing it in positive acts.

Figure 8 shows that the focal synonyms or associations used for ‘we’ (*people, the country and the parliament, Britain and the world...*) are of concepts which show some kind of ‘togetherness’ or close bonds. Whereas the focal subjects related to Saddam (*WMD, Hitler, danger, problem, threat*) convey negative, troublesome meanings.

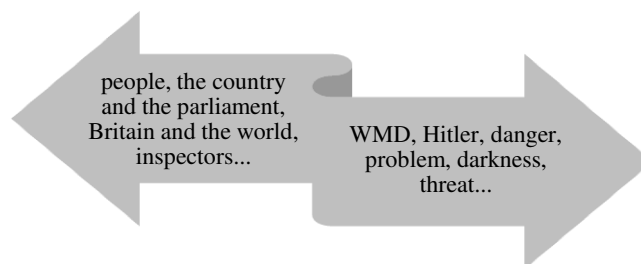


Figure 8. Contrasting concepts in subject positions signalling ‘Us’ and ‘Them’

With these antagonistic meanings in focal positions Blair expresses his biased beliefs, and creates an ‘ideological conflict’ between ‘Us’ and the ‘enemy’.

## 5.4. Manipulation

### ➤ Pragmatics

Manipulation might be best traced by the speech acts of expressives, representatives and commissives. The signs of manipulation at the pragmatic level can be seen in Figure 9.

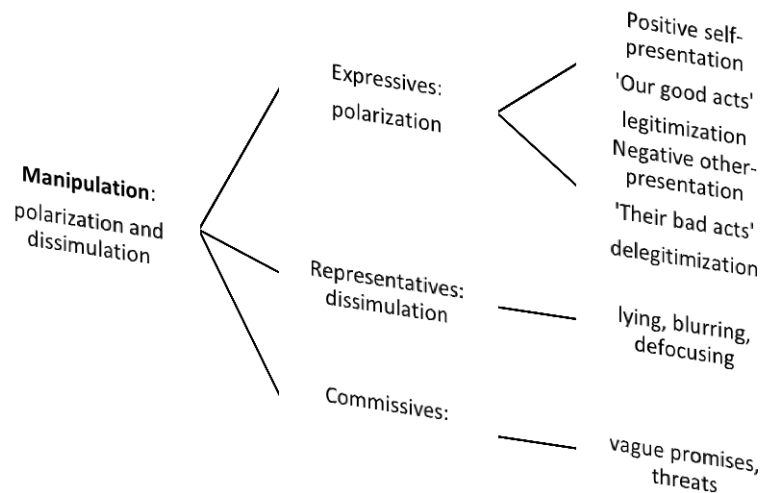


Figure 9. Signs of manipulation in political texts at the level of pragmatics

Expressives mediate the speaker’s attitude or emotions towards an idea. The attitudes might be revealed through the strategies of polarization. By the ideological polarization the legitimization of ‘Our’ acts (*...I say that is right that the House debate this issue and pass judgement.; That is the democracy that is our right, but that others struggle for in vain...*) and the delegitimization of ‘Their’ acts (*Iraq is a threat...;...whose mind is in fact evil...*) happen most often.

Besides this, another manipulative strategy is dissimulation, expressed by representative speech acts. In some cases the speaker floats the Gricean maxim of quality through simply lying (*...the WMD ambitions of Iraq were far more extensive than hitherto thought, ... Saddam's lies, deception and obstruction, with large quantities of WMD..., ...proliferating and trading in WMD...*). In many cases, it is difficult to decide if an assertion is true or not, since only the speaker knows if he is lying (Bolinger, 1980). Urchs (2007:43) stresses that “it may be the poverty of knowledge that makes you fall victim to liars”, and he highlights the role of background knowledge in the identification of lies. Consequently, contextual knowledge takes an important role in the examination of manipulation.

The manipulation of the audience might happen with the help of commissives, by the speaker's empty or vague promises (Chilton & Schaffner, 1997). Since the audience usually does not possess the necessary information to check the truth value of these promises or threats, they might be easily misled (...*future conflicts will be infinitely worse and more devastating...*; *The threat is chaos; ...there will be, in any event, no sound future for the UN,...*; ...*the darkness will close back over them again; and he will be free to take his revenge upon those he must know wish him gone; ...I will not be party to such a course*).

➤ Semantics

At the level of words the ideological polarization and bias covert in the text can be best detected. Positive self-representation and negative other presentation might be explored when the words are sorted according to the actors they refer to. As a rule, the adjectives referring to 'Us' are positive, while the adjectives referring to 'Them' are negative. Furthermore, several metaphorical elements enhance the emotional effect of the speech: ...*the paralysis of the UN has been born out of the division; the heart of it has been the concept of a world...* Hyperbolic devices increase the seriousness of the situation: *Looking back over 12 years, we have been victims of our own desire to placate the implacable, ...to persuade towards reason the utterly unreasonable... ,...to hope that there was some genuine intent to do good in a regime whose mind is in fact evil...* With these exaggerations Blair increases the manipulative force of his speech, portraying the situation as more serious and 'implacable' than it is in fact (van Dijk, 2006).

➤ Syntax

Based on the experience gained by the previous analyses, ideological polarization seems to shape manipulative processes in political discourse. Syntactic organization might be a proper tool for the politician to define how people should feel or how they should act. Active vs passive voice and nominalizations are perfect tools for the speaker to claim credit. In this case self-legitimization is combined with dissimulation. With these tools the manipulative/ideological polarization of 'Our' acts and 'Their' acts can be efficiently administered by the speaker.

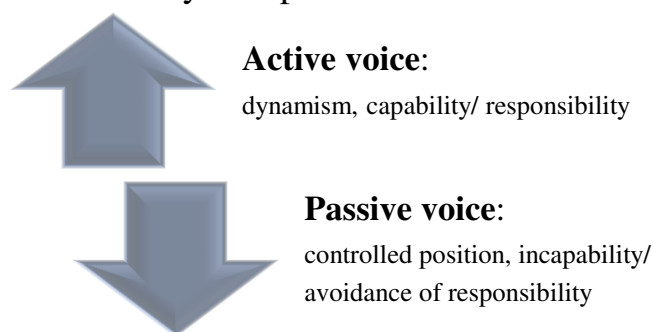


Figure 10. Syntactic polarization



In the examined text, Blair expresses the moral superiority and credibility of 'Us' while he vilifies and discredits 'Them' (*Iraq was forced...; Iraq used the weapons...; we feel proud...; we know...*) by using certain grammatical structures. A focus on 'Our' positive acts and 'Their' negative acts, giving few or many details; being general or specific in connection with certain topics, being vague or precise, explicit or implicit are all effective means of manipulation.

## 6. Discussion

The outcomes of the analysis show that the features of power, ideologies and manipulation can be discovered at various levels in political discourse. The theoretical assumptions pinpoint that these concepts are strongly interconnected with many concurrences between them. Therefore, in some cases, it is difficult to define them as separate categories. It is also indicated that the concepts are not only interconnected and overlapping, but their relationship should be seen as rather hierarchical than equivalent. The most comprehensive category seems to be power, ideologies are embedded in the middle, and manipulation might be the third element in this hierarchically stratified structure. Figure 11 illustrates the *stratification* of the concepts through the means of language.

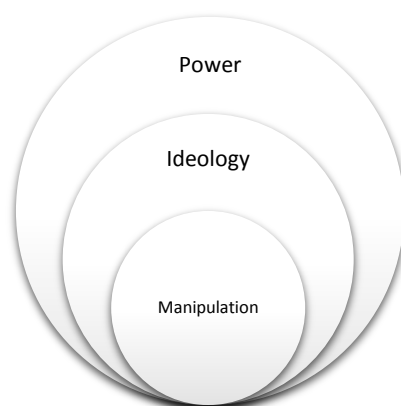


Figure 11. Power, ideology and manipulation have a hierarchical relationship

Comparing the results of the analyses of the pragmatic, semantic and syntactic levels, an overall discursive congruence may be detected. The unequal relation between 'Us' and 'Them' is signalled at all levels of the discourse. Speech acts define the speaker as a knowledgeable orator and signal the other party as inferior. By the lexical classification of the participants the speaker creates opposition and draws boundaries between 'Us' and 'Them', and he communicates biased formulation of the reality. At the syntactic level the concepts and communicative functions are not directly encoded but a meticulous analysis might bring them to conscious consideration; thus, the unequal relationships and the distinction between the speaker and others become manifest at this level too.

We must add that power, ideologies and manipulation may only manifest themselves in language use where variation or choice is possible. Certain syntactic structures of sentences are obligatory, and independent of the social situation of the discourse (van Dijk, 2008: 4). Therefore, the new model can concentrate only on those features of the text that might contribute to specific social consequences of the discourse by influencing the beliefs or actions of the audience.

## 7. Conclusions

As proposed earlier, the classroom use of the PIMI model is hoped to be capable of developing learners' critical language awareness. Further research conducted in educational environments might shed light on detailed implications, though the experiences gained by the present pilot analysis, in line with other research regarding similar issues (Behrman, 2006; Brown, 1999; Janks & Ivanic, 1992; Wallace, 1992), indicate that 'reading between the lines' might be capable of increasing the learner's understanding of discourse as a social phenomenon. Therefore, our hypothesis is that the analysis of the syntactic-textual system together with the context might provide the analyst with valuable information about the intentions of the speaker as well as about the broader cultural, social traits of the discourse. Besides this, the learner might position himself in the network of social phenomena connected to the text. As a result he might realize his own subjective attitudes regarding the issue, in this way also improving his social consciousness.

It is important to note that this study is based on the analysis of one political speech; therefore, the results reflect only this unique case. Although it is hoped that the PIMI model will identify the signs of power, ideologies and manipulation in other texts or text types, this individual case does not allow for any generalizations of the results. The next phase of the research will be the verification of the model by further analyses of this and other texts with the contribution of other expert analysts and language learners. During the model's verification further modifications may be carried out if needed.

## References

- Árvay, A. (2007) Manipulatív érvelés írott reklámokban. [Manipulative argumentation in written commercials]. In Váradi T. (Ed.), *Alknyelvdok konferencia kötet*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Bánhegyi, M. (2009) *The effects of politics and ideology on the translation of argumentative political newspaper articles*. Unpublished Doctoral Dissertation, Eötvös Loránd University, Budapest.
- Behrman, E. H. (2006) Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy. *Journal of adolescent & adult literacy*, 49(6), pp. 490–498.
- “Blair tells MPs: Why we must hold firm.” *The Independent* (19 March 2003) URL: <http://www.independent.co.uk/news/uk/politics/blair-tells-mps-why-we-must-hold-firm-111270.html> (Viewed 20 October 2015)
- Bolinger, D. (1980) *Language the loaded weapon*. London: Routledge.

- Brown, K.** (1999) *Developing critical literacy*. Australia: Macquaire University.
- Carver, T. & Hyvärinen, M.** (1997) Introduction. In T. Carver, M. Hyvärinen (Eds.), *Interpreting the political: New methodologies*. New York: Routledge.
- Chartesis-Black, J.** (2014) *Analysing political speeches: rhetoric, discourse and metaphor*. New York: Palgrave Macmillan.
- Chilton, P., & Schäffner, C.** (1997) Discourse and politics. In T.A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction - Discourse studies: A multidisciplinary introduction - Vol. 2*. London: SAGE Publications. pp. 206–229.
- Clarke, P., & Smith, N.** (1992) Initial steps towards critical practice in primary schools. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness*. New York: Longman. pp. 238-256.
- Clark, R.** (1992) Principles and practice of CLA in the classroom. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness*. New York: Longman. pp. 117-141.
- Fairclough, N., & Wodak, R.** (1996) Critical discourse analysis. In T. A. Van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction - Discourse studies: A multidisciplinary introduction – Vol. 2*. London: SAGE Publications. pp. 259–283.
- Fowler, R.** (1985) Power. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis - Discourse in society - Vol. 4*. London: Academic Press. pp. 61–82.
- Garami, E., & Tóth, O.** (1994) A 14-18 éves fiatalok helyzete, politikai attitűdjei. [The position and political attitudes of young people aged 14-18]. [Electronic version]. *Társadalmi riport, 1994*. Andorka, R., Kolosi, T., Vukovich, Gy. (Eds.). Budapest, TÁRKI. pp. 378–395.
- Hamilton, C.** (2012) Tony Blair's cognitive rhetoric. In A. Kwiatkowska (ed.) *Texts and minds: Papers in cognitive poetics and rhetoric*. Frankfurt: Peter Lang. pp. 201-224.
- Hodge, Warren.** "Blair survives a mutiny over joining U.S. in war." *The New York Times* (19 March 2003) URL: [www.nytimes.com/2003/03/19/international/europe/19BLAI.html](http://www.nytimes.com/2003/03/19/international/europe/19BLAI.html) (Viewed 20 October 2015)
- Hoey, M.** (2001) *Textual interaction. An introduction to written discourse analysis*. New York: Routledge.
- Janks, H., & Ivanič, R.** (1992) Critical language awareness and emancipatory discourse. In N. Fairclough (Ed.) *Critical language awareness*. New York: Longman. pp. 305–332.
- Kress, G.** (1985) Ideological structures in discourse. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis - Discourse analysis in society - Vol. 4*. London: Academic Press. pp. 27–43.
- Lancaster, L., & Taylor, R.** (1992) Critical approaches to language, learning and pedagogy: a case study. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness*. New York: Longman. pp. 256–285.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G.** (1985) *Naturalistic enquiry*. Newbury Park: SAGE Publications.
- Maykut, P., & Morehouse, R.** (1994) *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. London: The Falmer Press.
- Moir, J.** (2013) Presenting politics. Persuasion and performance across genres of political communication. In P. Cap, U. Okulska (Eds.), *Analysing genres in political communication: Theory and practice*. Amsterdam: John Benjamins. pp. 223-236.
- Pintér, B.** (2013, October 16) Miért nem érdekli a közélet a fiatalokat? [Why are young people unconcerned about public life?]. Retrieved August 24, 2014, from [http://mandiner.hu/cikk/20131016\\_miert\\_nem\\_erdekli\\_a\\_kozelet\\_a\\_fiatalokat](http://mandiner.hu/cikk/20131016_miert_nem_erdekli_a_kozelet_a_fiatalokat)
- Seidel, G.** (1985) Political discourse analysis. In T. A. van Dijk (Ed.), *Handbook of discourse analysis - Discourse analysis in society – Vol. 4*. London: Academic Press. pp. 43–55.
- Szabó, A.** (2011) A politika iránti érdeklődés a felnőttek és a fiatalok körében. [The political interests of adults and young adults]. [Electronic version]. *Az Ifjúság kutatási sorozat és a DKMKA MVP 2010-es tavaszi kutatási eredményeinek összehasonlítása. MTA*.
- Urchs, M.** (2007) The logic of lying. In J. Mecke (ed.) *Cultures of lying: Theories and practice of lying in society, literature and film*. Berlin: Galda + Wilch Verlag. pp. 21–46.
- Vadai, K.** (2013, October) *Possible ways to develop students' critical thinking skills*. Paper presented at the 23rd IATEFL Conference, Budapest.
- Van Dijk, T.** (1996) Discourse as Interaction in Society. In T. A. van Dijk (Ed.), *Discourse as social interaction - Discourse studies: A multidisciplinary introduction - Vol. 2*. London: SAGE Publications. pp. 1–36.

- Van Dijk, T.** (2001) Multidisciplinary CDA: a plea for diversity. In R. Wodak, M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis*. (pp. 95-121). London: SAGE Publications.
- Van Dijk, T. A.** (2006) Discourse and manipulation. In *Discourse & Society*. London: Thousand Oaks. pp. 359–383.
- Van Dijk, T. A.** (2008) *Discourse and power*. New York: Macmillan.
- Wallace, C.** (1992) Critical literacy awareness in the EFL classroom. In N. Fairclough (Ed.), *Critical language awareness*. New York: Longman. pp. 59–93.
- Weiss, G., & Wodak, R.** (2003) Introduction: Theory, interdisciplinarity and critical discourse analysis. In G. Weiss, R. Wodak, (Eds.) *Critical discourse analysis – Theory and Interdisciplinarity*. London: Macmillan. pp. 1–35.
- White, H. C.** (1992) *Identity and control: A structural theory of social action*. New Jersey: Princeton University Press.
- Wodak, R.** (2007) Critical discourse analysis. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrius, D. Silverman (Eds.), *Qualitative Research Practice*. London: SAGE Publications. pp. 185–200.
- Wodak, R., Meyer, M.** (2009) Critical discourse analysis: history, agenda, theory and methodology. In Wodak, R., & Meyer, M. (eds.) *Methods for critical discourse analysis*. London: SAGE Publications. pp.1–32.

## Appendices

### Appendix A

The source of Tony Blair's speech, made on the 18<sup>th</sup> March, 2003:  
[www.theguardian.com/politics/2003/mar/18/foreignpolicy.Iraq1](http://www.theguardian.com/politics/2003/mar/18/foreignpolicy.Iraq1)

### Appendix B

The source of the video containing Tony Blair's speech, made on the 18<sup>th</sup> March, 2003:  
[www.youtube.com/watch?v=Pg9aEV9bxs](http://www.youtube.com/watch?v=Pg9aEV9bxs)

### Appendix C

The source of the music video 'Take a bow' by Muse:  
<https://www.youtube.com/watch?v=wQXit0vly2I>

### Appendix D

The source of the lyrics of 'Take a bow' by Muse:  
<http://www.songlyrics.com/muse/take-a-bow-lyrics/>

**Navracsics Judit – Bátyi Szilvia (szerk.): Első- és második nyelv: interdiszciplináris megközelítések. Pszicholingvisztikai tanulmányok VI.**

(Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2015. 314 p.)

A pszicholingvisztikai kutatások körének kiemelten fontos részét alkotják a nyelvhasználat tanulmányozására irányuló vizsgálatok az első és a második nyelv vonatkozásában. Előjáróban azonban lényeges kiemelni, hogy a két- és a többnyelvűség, illetve a második nyelv elsajátításának vizsgálata csak a pszicholingvisztika vonatkozó alapterületei ismeretének függvényében vezethet sikeres eredményre (vö. Gósy, 2005: 23). Ugyanakkor a téma interdiszciplináris megközelítése lehetővé teszi mindazon folyamatok alaposabb leírását, amelyeknek a működtetése az első és a második nyelv használatához köthető. Ennek okán a tudományközi szemléletmód számos kapcsolódási pontot biztosít a különböző témakörökkel foglalkozó hazai és külföldi szakemberek, valamint nyelvészhallgatók számára egyaránt.

A szakterületen végzett kutatások legújabb eredményeinek bemutatását tűzte ki célul a Pszicholingvisztikai tanulmányok sorozat 6. kiadványa. Az „Első- és második nyelv: interdiszciplináris megközelítések” címet viselő kötet egyben a Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához című sorozat 178. kiadványa, szerkesztői Navracsics Judit és Bátyi Szilvia. A kötetben szereplő írások három nagyobb téma köré csoportosíthatók: többnyelvűség, nyelvhasználat és beszédvizsgálat, amelyek egyben a könyv három fejezetét is reprezentálják. A tanulmányok interdiszciplináris voltából adódik a kötet többnyelvűsége. A benne foglalt kéziratok magyar (9), angol (11) illetve német (3) nyelven íródtak. Az olvasó a tudományággal foglalkozó kutatók írásain túl a nyelvészeti kutatásokat folytató hallgatók munkáiba is bepillantást nyerhet.

Jelen ismertetésnek nem az a célja, hogy részletes összefoglalót nyújtson a kötetben szereplő valamennyi munkáról. Sokkal inkább arra törekszik, hogy rávilágítson a téma interdiszciplináris megközelíthetőségének sokszínűségére, valamint kiemelve azokat az aktuális kérdéseket, és megjelenítse azokat az új kutatási irányokat, amelyek a mai pszicholingvisztikai vizsgálatokat leginkább meghatározzák.

Az első fejezetben azok a tanulmányok kerültek előtérbe, amelyek közös vonása, hogy a nyelvhasználatról szolgáljanak adatokkal a többnyelvűség viszonylatában. Az idegen nyelv elsajátításának módja és az életkor kapcsolata már régóta foglalkoztatja a nyelvészeket, azonban az eddig feltárt eredmények meglehetősen ellentmondásosak (vö. Navracsics, 2006: 324; 2015: 61). David Singleton és Simone Pfenninger szerzőpáros az életkor és az instrukcionált, azaz iskolai keretek között elsajátított nyelvtanulás összefüggését vizsgálva arra keresték a választ tanulmányukban (*Insights from a mixed methods approach with respect to age and long-term instructed language learning*), hogy mennyiben

térnek el az angolt mint idegen nyelvet késői életkorban tanulni kezdők (L2) hosszú távú eredményei a nyelvet korai életkorban tanulni kezdők teljesítményétől. A vizsgálat többek közt a tanulók nyelvtanulási motivációjára is kiterjedt. Az adatfelvételt kezdő és végzős középiskolás tanulók körében végezték (N=200). Kutatási módszerük kvantitatív és kvalitatív metódusok ötvözetére épült. A kutatók nem találtak bizonyítékot arra vonatkozólag, hogy az életkor szignifikánsan befolyásolná teljesítményt. Az iskola és közvetlen társadalmi környezete azonban hatással van a kezdők hozzáállására. A szerzők a vizsgálat fontos tanulságának tartják a kvalitatív és kvantitatív módszerek kombinálását, amely hasznosnak bizonyult kutatási eredményeik alátámasztására. Hiszen együttes alkalmazásuk jelentősen felülmúlja a kapott információk részletességét, mint amihez a kvantitatív módszer segítségével jutottak volna.

A kétnyelvűség előnyeit (Bilingual Advantage) tette vizsgálatá tárgyává Kees De Boot holland nyelvész (*A bias in citation patterns in applied linguistics: the case of the bilingual advantage*), aki alkalmazott nyelvészeti témájú publikációk idézési mintázatát tanulmányozta. A vonatkozó szakirodalom alapján a kutató valószínűsíti, hogy a gyakorlatban felhasznált idézetek tipikusan inkább pozitív, mintsem negatív álláspontokat tükröznek, annak ellenére, hogy az idézet – hatását tekintve – előítéletektől mentes nézőpontot hivatott ismertetni. A jelenség vizsgálata a kétnyelvűek kognitív előnyeit és a többnyelvű szakirodalomra való rálátását figyelembe véve szintén nem problémamentes.

Kristina Cergol-Kovačević és Matej Kovačević horvát kutatópáros longitudinális vizsgálatok lefolytatásához alkalmas kérdőív fejlesztését és elméleti háttérét mutatják be írásukban, *Monitoring speakers' L2 maintenance effort* címmel. A kérdőív segítségével felmérhető, hogy az L2 (vagy többnyelvű) tanulók mennyi időt töltenek tudatosan illetve önkéntes alapon szabadidejükben angol nyelvtudásuk fejlesztésével. A kérdőív hozzáférési módjában meglehetősen egyedi és korszerű. Interneten, így akár okostelefonon vagy tableten keresztül is könnyen elérhető, ezáltal a távoli hozzáférés kényelmesen és tanítási órákon kívüli időben is biztosított.

A nyelvléépülés témájához kapcsolódva olvashatjuk Bátyi Szilva tanulmányát *Foreign language attrition: elicited TOT phenomena* címmel. A nyelvléépülés vagy nyelvvesztés (angolul „language attrition”) egyéni szintű, hiszen egyénileg következik be, amikor valamilyen körülmény megváltozásának köszönhetően a beszélő elveszti, vagy elhagyja az első (vö. Bartha, 1995: 40) vagy a második nyelvét. Ahogy maga a szerző is utal rá (Bátyi, 2015: 47), a nyelvléépüléssel foglalkozó kutatások középpontjában leginkább az egyének első nyelvének (L1) leépülésének vizsgálata áll, míg második nyelvre fókuszáló elemzések csak elvétve akadnak. Azonban tanulmányozásuk hozzájárulhat a nyelvléépüléssel együtt járó folyamatok és nyelvi jelenségek mind pontosabb leírásához. Bátyi Szilvia 40–56 év közötti adatközlőket vizsgált, akik az orosz nyelvet (L2) az 1990-es éveket megelőzően intézményi keretek között tanulták. Vizsgálatai lefolytatásához kombinálva használt kvantitatív- és kvalitatív kutatási módsze-



reket Chericiov (2013) alapján. Eredményei igazolták a nyelvi környezet fontosságát a nyelvtanulás során. A szerző tanulmányában részletes adatokkal szolgál a nyelvleépülés és a mentális lexikon kapcsolatáról is.

Az orosz-magyar nyelvek viszonylatánál maradván Navracics Judit kétnyelvű gyermekek körében végzett nyelvidominancia-vizsgálatot (*L1 and Dominant Language – as reflected in speech disfluencies*). Az adatközlők L1 nyelve orosz, míg L2 nyelve magyar volt. A tanulmány az adatközlők (N=4) Oroszországból Magyarországra történő költözése következtében előidézett nyelvi kihatásait mutatja be, különös tekintettel a beszélők L1-felejtésére, beszédtempójára, illetve a megakadást előidéző jelenségekre. A vizsgálat során nyert adatokkal a szerző alátámasztja Singleton azon feltételezését (vö. Navracics 2015: 74), miszerint a második nyelv elsajátításának eredményeként anyanyelvi vagy közel anyanyelvi szintet is el lehet érni életkortól függetlenül, feltéve, ha az egyén kellő motivációval és kitartással rendelkezik.

A tolmácsolás és fordítás témakörén belül a kötetben Bakti Mária cikkét olvashatjuk *The Monitor Model in Interpreting and Translation. Evidence from simultaneously interpreted and translated Hungarian target language texts* címmel. A szerző a fordítás monitor-modelljének tükrében a fordítás gyakorlatban történő működését konkrét példákon keresztül mutatja be. Hipotézise szerint a célnyelvre tolmácsolt szövegek gyakrabban hordozzák a szóbeli fordítás specifikus „jegyeit”, mint az ugyanabból a forrásnyelvből származó ugyanazon szöveg írott fordítása (feltételezve, hogy ugyanarról a fordítóról/tolmácsról van szó), hiszen a tolmácsolás során időbeli tényezők is hatnak a célnyelvi szöveg megfogalmazásának gyorsaságára. A vizsgálat eredményei többek közt arra engednek következtetni, hogy a tolmács nem minden esetben deverbálizál L2-L1 szimultán tolmácsolás esetén.

A mentális lexikon tanulmányozása pszicholingvisztikai és pedagógiai szempontból egyaránt lényeges lehet, mivel annak működése befolyásolja a tanulás sikerességét (vö. Gósy-Kovács, 2001). Davor Trošelj horvát-magyar kétnyelvű általános iskolás tanulók körében végzett szóasszociációs vizsgálatokat (*An analysis of the mental lexicon of Croatian-Hungarian bilingual pupils using the technique of continuous word association*) annak érdekében, hogy megállapítsa, vajon a két nyelv egyformán vagy eltérő módon fejlett-e a Horvátországban élő gyermekek körében. A vizsgálatokat a szavak számának és szótagszámának vonatkozásában mindkét nyelven elvégezte. Feltételezése szerint a tanulóknál a horvát nyelv dominál, amire az asszociációk számából, illetve a szavak szótagszámából lehet következtetni. A kísérletben 7 lány és 4 fiú vett részt. A tanulók a szóasszociációs tesztet írásban végezték. A vizsgálat eredményei alapján elmondható, hogy a szerző feltevései igaznak bizonyultak.

A többnyelvűség stratégiai alakítása egyre koncentráltabban jelenik meg az intézményes nyelvoktatásban. Eszéki Aliz olyan tankönyvek elemzésével és elemzési szempontjaival foglalkozik írásában (*Tendenzen in der Mehrsprachigkeitsforschung. Lehrwerkanalyse anhand Mehrsprachigkeit ausgerichteten*

*Lehrwerken*), amelyeket kifejezetten olyan nyelvtanulók számára fejlesztettek ki, akik a németet az angol után második idegen nyelvként tantermi körülmények között tanulják. Az elemzett tankönyvek közös tulajdonsága, hogy a korábban már tanult nyelvek (L1-L2) közötti hasonlóságokat és különbségeket tudatosítsa, és ezen felül transzferhidakat építsen ki azok és az újonnan elsajátítani kívánt német mint idegen nyelv (L3) között. A szerző korábbi nyelvészeti kutatások eredményeivel támasztja alá, hogy az egyéni nyelvi különbségek és nyelvtanulási tapasztalatok hatással vannak a második idegen nyelv elsajátítására. Ezért lényeges a tankönyveket az egyéni különbségek figyelembe vételéhez igazodó szempontrendszer szerint is megvizsgálni.

A kötet második fejezete a nyelvhasználat szerepét vizsgálja. A témáról nyelvpolitikai megközelítésében Vigh-Szabó Melinda munkáját olvashatjuk (*Über Art und Umfang der fremdsprachigen Einflusses um Bildungssystem der finnisch-ugrischen Sprachen*), amely arról ad számot, hogy az idegen nyelv miként befolyásolja a finnugor nyelvű képzési rendszert. A kutatás a soknemzeti-ségű és többnyelvű Oroszországban élő finnugor nyelvű közösségekre fókuszál. Vizsgálatának tárgya a nyelvvesztés finom dinamikája és a nyelvi revitalizáció, ami a képzési rendszerben is nyomot hagy. A tanulmány összegzéséből kitűnik, hogy az Oroszországi Föderációban beszélt finnugor nyelveket a nyelvhasználat alapján a veszélyeztetett nyelvek közé sorolják. Az internetes felületek elemzése mégis azt mutatja, hogy a világhálón használt kommunikációs eszközök hozzájárulnak a nyelvi revitalizációs folyamatok elősegítéséhez a vizsgált finnugor közösségek életében.

A mai napig is meghatározó szerepet játszó bevándorlás nyelvészeti hatásairól számol be Lars Bülow német nyelvész *German politics and immigration language use: discourse and loaded terms in the journalistic debate* című írásában. A szerző egy a bevándorlást és a többnyelvűséget érintő politikai indíttatású vitát elemez, amely a német médiában nagy vihart kavart 2014-ben. A tanulmány két fő kérdés megválaszolására tesz kísérletet: egyrészt, hogyan vezethet sikerre a nyelvi integráció Németországban, ha a bevándorlók a mindennapi életükben a török vagy az arab nyelvet használják? Másrészt pedig, hogy akkor is beszélhetünk-e teljes integrációról, ha a beszélők megtartják, vagy hangsúlyozzák a török vagy arab identitásukat a nyelvhasználat során? Mindemellett a tanulmány áttekintést nyújt a médiában megjelent argumentációkról is.

Az 1086-os bakonybéli oklevél nyelvtörténeti vizsgálatának eredményeit mutatja be Pelczéder Katalin (*A bakonybéli összeírás mint nyelvtörténeti forrás*). A vizsgált nyelvemlék Szent László király idejéből ránk maradt egyházi birtok- és vagyon összeírásáról szóló latin nyelvű oklevél. A tanulmány megírásában kettős cél vezérelte a szerzőt: a korai Árpád-kori forrás vizsgálata nemcsak keletkezésének körülményeivel kapcsolatos kérdésekre ad választ, hanem a forrás alkalmas olyan elemzések elvégzésére, amelyek egyúttal hozzájárulhatnak a korai ómagyar kor hang- és alaktörténeti, illetve névtani vonatkozású ismereteink bővítéséhez is.

Asztalos Anikó egyetemisták és középiskolások emlékezeti és szövegértési képességét vizsgálta (*Emlékezeti és szövegértési mechanizmusok vizsgálata egy mitológiai szöveg feldolgozásakor*). Az adatközlők mindkét csoportját arra kérte, hogy egy mitológiai témájú szöveg elolvasása után jegyezzék le az olvasottakat, majd 30 perc elteltével újra írják le a történetet. A vizsgálat során nyert információk közelebb vihetnek bennünket az olvasott szöveg felidézési mechanizmusainak pontosabb megismeréséhez, egyúttal hozzájárulhatnak a szövegértési kompetenciák fejlesztéséhez is.

A harmadik fejezetben a magyar beszédet vizsgáló fonetikai tanulmányok kaptak helyet. Markó Alexandra, Csapó Tamás Gábor és Grácsi Tekla Etelka a tanulmány címében is megfogalmazott kérdésre keresték a választ: *Tetten érhető-e a beszédalkalmazkodás a glottalizáció gyakoriságában?* A beszédpartnerhez való alkalmazkodás jelensége számos nyelvészeti diszciplína látókörébe került már. Míg a szociolingvisták a beszélők beszédpartnerhez való igazodás lehetséges módját a beszédstílus megragadásán keresztül közelítik meg, addig a fonetika szakértői a beszéd akusztikai jellegzetességeire próbálnak fényt deríteni, mivel ők a beszélők akusztikai sajátosságai alapján értelmezik a beszédalkalmazkodást. A kutatók kutatási kérdésük megválaszolásához 20–24 illetve 39–41 éves férfi adatközlők hangfelvételeit elemezték a BEA adatbázisból (Gósy et al., 2012). A vizsgálat mondatisméltésekre, felvételvezetővel folytatott interjúkra, illetve társalgások elemzésére terjedt ki, ezen belül a felvételvezető és az adatközlők irreguláris zöngéhasználatát foglalta magába. Az eredmények azt mutatják, hogy az adatközlők jellemzően nagyobb arányban glottalizáltak, mint a felvételvezető. A beszéd típusok nagymértékű eltérése alapján a kutatók a beszédalkalmazkodás lehetőségét nem zárják ki, azonban ezt a mért adatok az irreguláris zöngé használatát illetően csak részben támasztják alá. Noha a szerzők megállapítása szerint a kevés adatközlőszám általános következtetések levonását egyelőre nem teszi lehetővé, az eredmények mégis jó alapot teremtenek további nagymintás vizsgálatok elvégzéséhez.

Bóna Judit a hezitálások realizációit és jellemzőit vizsgálta idősök és fiatalok körében. A kutatás anyagát a BEA adatbázisból választotta (Gósy et al., 2012), amely alapján 20–30, valamint 50–90 év közötti adatközlők (N=40) spontán narratíváit vizsgálta. A kutatás a kitöltött szünetek időtartamára, gyakoriságára és a szünetek formájára szorítkozott. A kapott eredmények alapján a szerző arra következtet, hogy idősödségre utaló változások határpontja a 60–65 éves kortól erősödik fel számottevően. A különböző korcsoportokból nyert adatok kellő viszonyítási alapot teremthetnek az idősök és idősödő felnőttek beszédbeli változásainak feltárásában. Az eredmények a szerzőt ahhoz a megállapításhoz vezették, hogy nyelvészeti vizsgálatokban az időskort több életkori szakaszra indokolt osztani.

A beszédprodukciónak témájába illeszkedik Krepsz Valéria és Gósy Mária kutatása (*Megszakítás és javítás a szón belül*) a szünet a szóban jelenségre vonatkozólag, amely jelenséget a lexikális hozzáférés és az artikulációs tervezés disz-

harmóniájából eredő megakadásjelenségek csoportjába szokás sorolni. A kutatás célja az artikuláció megszakítása, a szünet, majd az ezt követő folytatás alatt végbemenő mechanizmusok, továbbá az artikuláció megszakítását előidéző okok részletes leírása. A vizsgálat lefolytatásához 36 beszélő hangfelvételét választották ki a BEA magyar spontán beszéd adatbázisból (Gósy et al., 2012). Az eredmények összegzéséből az derül ki, hogy az adatközlők a hibák felismerését és azok javítását párhuzamosan hajtják végre. Ennek okán a szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a beszélők számára a szünet a szóban jelenség egyfajta idő- és energiagazdálkodási stratégiaként jellemezhető.

A pszicholingvisztika létrejöttétől kezdve kutatási területének tekinti a nyelvi rendellenességek és beszédzavarok vizsgálatát, mivel azok kiegészíthetik az ép, egészséges beszédfejlődésről, illetve kognitív működésről szerzett tudásunkat, és hasznos adalékkal szolgálhatnak korábbi ismereteinkhez (vö. Gósy, 2005: 308). A normálistól eltérő jelenségek leírásával foglalkozó tanulmányok szintén a *Beszédvizsgálatok* című fejezetben kaptak helyet. Jankovics Julianna az egyik legelterjedtebb beszédhibáról, a dadogásról ír esettanulmányában (*A dadogás megnyilvánulása különböző szövegtípusokban*). Vizsgálatának célja a beszéd folyamatosságra ható tényezők leírása volt különféle szövegtípusokban (pl. spontán narratíva, mondatvisszamondás, nyelvtörők stb.). A dadogás mértékének változását követte nyomon a vizsgált szövegtípusokban. Kutatásának adatközlője egy 19 éves, gyermekkora óta dadogó férfi volt. A vizsgálat eredményei egyöntetűen alátámasztották azt a tényt, miszerint a dadogás mértékét befolyásoló tényezők közé nem csak a szövegtípus sorolható, hanem a szöveg ismerete és a gyakorlottság mértéke is.

Dankovics Natália a fonológiai tudatosság szintjét elemezte szenzomotoros afáziás adatközlők körében (*A fonológiai tudatosság vizsgálata afáziás betegek-nél*), különös tekintettel a fonológiai tudatosság és az olvasási képesség kölcsönhatására. A kutatás lefolytatására Fonológiai Tudatosság tesztet alkalmazott. A mérést 6 adatközlővel végezte, amelynek során megállapította, hogy az afáziás betegek a lexikális utat részesítik előnyben olvasás közben.

A *Pszicholingvisztikai tanulmányok VI.* kötete interdiszciplináris keretben ismerteti meg az olvasót az első- és a második nyelv használatára irányuló kísérletek legújabb eredményeivel és a terület aktuális kérdéseivel. Az interdiszciplináris megközelítés számos kapcsolódási pontot biztosít a különböző tudományterületek között. A kötetben közölt tanulmányok sokszínűsége is jól láttatja a pszicholingvisztika elméleteinek, módszereinek és tudományos eredményeinek széles körű hatását és bemutatja azok gyakorlati hasznát. Ezáltal a tanulmánygyűjtemény több szempontból is értékes hozzájárulás nemcsak a szakterületükkel lépést tartani kívánó kollégák számára, hanem haszonnal forgathatják rokon tudományterületek képviselői is, oktatók és nyelvészhallgatók egyaránt.

ESZÉKI ALIZ

ELTE, Alkalmazott Nyelvészet Doktori Iskola  
aliz.eszeki@yahoo.de

**Irodalom**

- Bartha Cs.** (1995) Nyelvcseré, nyelvvesztés: Szempontok az emigráns kétnyelvűség vizsgálatához. In: Kassai Ilona (szerk.), *Kétnyelvűség és magyar nyelvhasználat*. Budapest: Az MTA Nyelvtudományi Intézetének Élőnyelvi Osztálya. pp. 37–47.
- Chericov, M.** (2013) Investigating the impact of attitude on first language attrition and second language acquisition from a Dynamic Systems Theory perspective. *International Journal of Bilingualism*, 17(6). pp.16–733.
- Gósy M. – Kovács M.** (2001) A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 125(3). pp. 330–354.
- Gósy M.** (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M. – Gyarmathy D. – Horváth V. – Grácz T. E. – Beke A. - Neuberger T. – Nikléczy P.** (2012). BEA: Beszélt Nyelvi Adatbázis. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszéd, adatbázis, kutatások*. Budapest: Akadémiai Kiadó. pp. 9–24.
- Navracsics J.** (2006) A korai és a késői kétnyelvi lexikon rendezettségének összehasonlítása. *Magyar Nyelvőr*. 130. évf. 3. sz. pp. 324–335.
- Navracsics J.** (2015) L1 and Dominant Language – as reflected in speech disfluencies. In: Navracsics J. – Bányi Sz. (szerk.) *Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 178. Első és második nyelv: interdiszciplináris megközelítések. Pszicholingvisztikai tanulmányok VI*. Budapest: Tinta Kiadó. pp. 61–75.

## Tamás Dóra Mária: Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdései

(Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, 2014)

Tamás Dóra Mária *Gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdései* címmel megjelent könyve hiánypótló mű, mivel a gazdasági szövegek fordításának terminológiai kérdéseivel foglalkozik, nagy alaposággal. Bár példáit nagyobbrészt az olasz–magyar nyelvpárból válogatta, azok kiváló illusztrációként szolgálnak bármilyen nyelvpárban dolgozó kutatók vagy fordítók számára. A fordítás olyan tevékenység, amelyben fontos szerepe van a forrásnyelv és a cél nyelv terminológiájának. Ebből következik, hogy a fordítás és terminológia elméleti és gyakorlati kérdéseit lehetséges közös keretben vizsgálni. Különösen hasznos, ha egy fiatal kutató mindkét területre kiterjeszti vizsgálatait, és összekapcsolja ezeket egymással. Ilyen Tamás Dóra Mária könyve, mely a fordítás és a terminológia összekapcsolását célzó vizsgálatok eredményei alapján keletkezett. A könyv egyik jelentőségét az adja, hogy olyan, magyar nyelven megjelenő munka, amelyben a leírt új eredmények a hazai fordítástudományi és terminológiai kutatásokra épülnek.

Maga a könyv hat nagy fejezetből áll. Az 1. fejezetben a szakirodalmi alapokat tekinti át a szerző, itt foglalkozik a fordítással szoros kapcsolatban a terminológia alapfogalmaival, a terminográfiával, a terminológia-menedzsmenttel, az ekvivalenciával, az ekvivalencia-szintekkel és a definíció szerepével. Külön alfejezetet szentel a terminológia és a lexikográfia kapcsolatának elemzésére, szemléletbeli különbségeiknek a bemutatására. Itt tárgyalja a fordítás és a terminológia kapcsolatát, szemléletbeli különbségeit, és összehasonlítja a terminológus és a szakfordító feladatait. A fejezetet a gazdasági szaknyelv bemutatásával és az előzőleg ismertetett diszciplínák kereteiben való elhelyezésével zárja. A 2. fejezetben a gazdasági szaknyelv terminológiai megközelítésével foglalkozik, esősorban magyar, olasz, német és angol nyelvű publikációkra támaszkodva. A 3. fejezetben találjuk a fordítói segédeszközök, közöttük a (papír és elektronikus) szótárak bemutatását és néhány konkrét munka részletes elemzését is. A szerző először a fordítói segédeszközök típusait rendszerezi: az egyik csoportba a nyomtatott és elektronikus szótárakat helyezi, ezeken belül speciálisan a gazdasági szakszókincset tartalmazó szótárakat elemzi részletesen, a másik csoportba a terminológiai adatbázisokat, adatbankokat és tudásbázisokat helyezi, ez utóbbiakat a 4. fejezetben elemzi és mutatja be részletesen, ezen belül kitérve a szerkesztési elvekre, a szerkesztési szintekre és a terminográfiai cédula felépítésére, adatmezőire. A 3. fejezetben gazdasági szótárakban található gazdasági terminusok elemzését, összevetését végzi, a 4. fejezetben példaként több jelentős fordítói terminológiai adatbázist elemez részletesen, ugyanazon szempontok alapján, ezek: a Termin, a Terminum Plus, az SAPterm, az IATE, a TERMDAT,

a TERMit, a WebTerm, az EOHS term, és a bistro. Az utolsó alfejezetben az online szótárak és a terminológiai adatbázisok jellemzőit veti össze egymással. Az 5. fejezetben konkrét gazdasági terminusok elemzését végzi. Különbséget tesz *terminus* és *terminusjelölt* között, bevezeti a *funkcionális ekvivalens* (analóg fogalmat jelölő terminus) fogalmát azokra az esetekre, amikor a különböző nyelvű terminusok között nincs egy az egyben megfeleltetés, nincs lehetőség a szabványosításra, de a fordítónak mégis találnia kell egy (ad hoc) megoldást. A 6. fejezetben a *cégbíróság* domén terminológiai elemzését végzi nagy alapos-sággal és részletességgel. A *cégbíróság* doménen belül az *okiratok* aldomén terminusai közül a *cégkivonat*, *cégmásolat* és *cégbizonyítvány* terminusok részletes vizsgálatának bemutatása nagyszerű példa a doménorientált terminológiai vizsgálatokra. Itt az olasz–magyar példákon keresztül jól nyomon követhető, milyen terminológiai nehézségekkel kell a fordítónak munkája során megbirkóznia, és miért szükséges a terminológiai harmonizációs munka beemelése a fordítási folyamatba az egyértelmű, következetes fordítások eléréséhez. A megértést nagyszámú ábra segíti a könyvben.

A szerző fejtegetéseinek egyik fontos jellemzője a fogalmakból való kiindulás. Az adatbázisok készítési elveinek, a szerkesztés algoritmusának, az adatkezelés szabályainak az ismertetését a terminológiának erre az alapelveire fűzi fel. A könyvet mindenütt átszövi a terminológia másik alapelve: az új terminusok nyelvi jelölőire tett javaslat hosszabb munkafolyamatban kerülhet elfogadásra, a nyelvi jelölők végleges rögzítése szakmai jóváhagyás után történhet meg. Erre vonatkozó algoritmust az adatbázisok szerkesztési folyamatának bemutatása során mutat be a szerző.

A könyvben bemutatott több fontos tárgykörből kettőt kívánok kiemelni: a *fordítói terminológiai adatbázisok* vizsgálatát és a *terminológiai szabványosítás és terminológiai harmonizáció* kérdéseit.

Sok időt és munkát takarítanak meg azok a fordítók, akiknek megfelelő terminológiai háttéranyagok (adatbázisok, szótárak, glosszárriumok) állnak rendelkezésre a munkájukhoz. A nemzetközi szakirodalomban nagyszámú publikáció foglalkozik a modern fordítói terminológiai adatbázisok elméletével, készítésük és felhasználásuk módszereivel. Tamás Dórának a trieszti és a bolognai egyetem fordítóképző és terminológiai centrumaiban töltött tanulmányútja során lehetősége nyílt a szerkesztés folyamatában megismerkedni a terminológiai adatbázisok fejlesztésének és alkalmazásának számos kérdésével. A könyv ezeket a tapasztalatokat részletesen tartalmazza: bemutatja a terminológiai adatbázisok szerkezetére, használatára vonatkozó közleményeket és magukat az adatbázisokat, részleteiben vezeti végig az olvasót egy konkrét terminológiai adatbázis szerkezetén, megmutatja, milyen konkrét információkat ad meg az adatbázis, hogyan néz ki egy terminográfiai cédula stb.

Tamás Dóra írásának másik fontos kérdésköre a *terminológiai szabványosítás és harmonizáció* a gazdasági terminológia területén. Más földrajzi területeken, eltérő természeti adottságú környezetben élő népek különböző kulturális kör-



nyezetet alakítottak ki. A globalizáció következtében a történelem során kialakult nemzeti termelési, kereskedelmi és szolgáltatási rendszerek folyamatosan nagy nemzetközi hálózatokká kapcsolódtak össze. Ebben az integrálódási folyamatban szükségszerűen jelent meg az egységesítésre való törekvés, amely az ipari termékek szabványosításában realizálódott elsőként. Ma már mind a fordítói, mind a terminológiai munkát szabványok könnyítik meg és szabályozzák. A szerző nem idegenkedik a szabványoktól, számos definíciót és munkamódszert is szabványokból vesz át, ezzel is megerősíti, hogy a fordítóknak mindennapi munkájuk során a munkájukhoz kapcsolódó szabványokat ismerni és használni kell. A könyv e tárgykört kifejtő fejezete egyértelműen mutatja, hogy a szabványok szerepe régóta nem korlátozódik már a műszaki területre, a nyelvi (terminológiai, fordítói) szabványok a nemzetközi kommunikáció fontos segítői.

A globalizáció internacionális folyamataiban fontos szerepe van a lokalizációnak. A soknyelvű piacon az a termék értékesíthető optimális feltételek mellett, amelyik a soknyelvű felhasználói piac igényeihez is igazodik. A multinacionális vállalatok már a termék fejlesztésével párhuzamosan végzik a nyelvi infrastruktúra kialakítását (termékfeliratozás, műszerkönyv elkészítése, szervizszolgálat előkészítése, marketing stb.) a megcélzott piac valamennyi nyelvén, és felismerték, hogy a termék értékének jelentős részét képezi a harmonizált terminológiai háttér.

A folyamatos fejlődésben a terminológia iránti szükséglet növekedése tudományos megalapozást és új módszerek kialakítását, a nemzetközi kommunikáció igényei pedig a különböző nyelvek terminológiáinak egyre pontosabb megfeleltetését teszik szükségessé. Az utóbbi néhány évtizedben a különböző nemzetek gazdasági, kereskedelmi, kulturális, tudományos stb. hálózatainak olyan egymásba fonódó rendszere alakult ki, amelynek optimális működését tudományos módszerekkel folyamatosan rendezett terminológiával lehet biztosítani.

Tamás írásának szemlélete igazodik a terminológia ma elfogadott paradigmájához, annak fogalmi rendszeréhez és szemléletéhez. Ezzel megerősíti a hazai terminológia paradigmaváltásának pozitív folyamatait. Munkájának indíttatása és a kialakított program megvalósítása egyaránt kötődik a KRE Terminológiai Kutatócsoport (TERMIK) és az ELTE Fordítástudományi Doktori Iskola programjaihoz. Ez a két hazai bázis segítette a fiatal kutatót a megoldatlan problémák felismerésében, és támogatta a vizsgálatok végzése során. Ez azért is lényeges, mert egy szakkönyv anyagának megítélésében fontos, milyen széles szakmai kör szemlélete tükröződik abban. A könyv a nemzetközileg elfogadott szemléletet követi az elméleti kérdések tárgyalásában ugyanúgy, mint a modern alkalmazási módszerek innovatív leírásában. Fontos megemlítenem a szerző sok éves fordítói gyakorlatát is, hiszen nemcsak az ELTE FTT adjunktusa, hanem az OFFI (Országos Fordító- és Fordításhitelesítő Iroda) gyakorló fordítója és terminológusa is egyben. Mindennapi munkája és kutatásai szerencsésen találkoztak össze a könyv anyagának összeállítása során.

A könyv a hazai és a nemzetközi terminológiai kapcsolatok egyik láncszemének tekinthető, egyaránt ajánlom a fordítók, a fordításkutatók és a terminológusok figyelmébe.

FÓRIS ÁGOTA  
Károli Gáspár Református Egyetem  
foris.agota@kre.hu

## A Linguee online szótár

(www.linguee.com)

Írásomban a Linguee online szótárt (www.linguee.com) mutatom be Gaál Péter online szótári minősítési rendszerére támaszkodva (Szempontrendszer online szótárak minősítéséhez. *Magyar Terminológia* 5/2. pp. 225–250. 2012).

Először lássuk az online szótárral kapcsolatos háttér-információkat. A tágabb háttérhez tartoznak a szótár előzményei, a korábbi kiadások és verziók. A Linguee „papírszótári” előzménnyel nem rendelkezik, eleve internetes megjelenési céllal született, és semmilyen hagyományos formájú előzménye nem volt.

Ami a szűkebb háttérrel illeti, a Linguee az intézmény, szervezet által szerkesztett online szótárak kategóriájába sorolható. A hagyományos szótárak esetében egyszerűen áttekinthető volt, hogy ki is szerkesztette a szótárakat, hiszen a kiadó és a szerző meghatározhatóak voltak. Ez támpontot nyújthatott a szótár minőségével, megbízhatóságával kapcsolatosan is. Az online szótárak megjelenésével a helyzet megváltozott, hiszen kibővült a szótárkészítők, kiadók köre. A Linguee nem egy közösség által szabadon szerkesztett többnyelvű online referenciamű, hanem egy nonprofit céllal létrehozott, szakemberek által összeállított szótár (kiadója a Linguee GmbH, Köln). A Linguee menedzsergárdája a Linguee csapat menüpont alatt tekinthető meg, magát a lexikográfiai munkát kb. 400 lexikográfus végzi.

Az online szótár fizikai leírásához tartoznak a szótár technikai paraméterei. Az első fontos jellemző a szükséges hardverkövetelmények és a szótár sebessége. A Linguee használata jóval gyorsabb, mint egy hagyományos szótáré, ugyanakkor erős hardverre van szükségünk az online szótár gyors és kényelmes futtatásához. Futtatási platformjai széles körűek: asztali számítógépen, laptopon, táblagépen, okostelefonon gond nélkül fut a program. Külön kiemelték a szerkesztők, hogy Apple termékeken offline módban is ingyenesen és gond nélkül használható a szótár. Táblagépre és okostelefonra optimalizált változatok is készültek (iOS, Android).

A futtatáshoz szükséges egy szoftver is, a használathoz pedig természetesen kell egy internetes böngészőprogram. Mivel a szótár nem tartalmaz audiovizuális információkat, ezért a megjelenítéshez nem szükséges külső lejátszószoftver vagy bővítmény.

A szótárszoftver jellemzésénél külön kiemelem, hogy fontos, hogy a szótár felhasználóbarát legyen, azaz kiemelt szerepet kapjon a könnyű áttekinthetőség és a szótár egyes funkcióinak egyszerű elérhetősége, amely alapkövetelmény egy jó minőségű online szótárral szemben. Maga a szótárszoftver nem csak egy, hanem több nyelven is elérhető.

A szótár jellege a következő fő pont a szempontrendszer alapján. „Elektronikus papírszótárról”, de még „valódi online szótárról” sem beszélhetünk, ugyanis a Linguee egy kontextusszótár. Keresés után a találati listán szereplő címszavak

jellemzően Európai Unió szövegekörnyezetben vannak, ezeknek forrásai pedig az Unió intézmények honlapjai. A Linguee honlapja olyan struktúra szerint épül fel, hogy jól ki tudja használni az internet nyújtotta előnyöket, ezért részben nevezhetjük „valódi online szótárnak”.

A szótár beágyazottságát tekintve szótári klaszter, mert olyan szótárolalak és honlapok tartoznak ide, amelyek egy internetes oldalról több szótárhoz és honlaphoz való hozzáférést is kínálnak, összesen 230 nyelvpárban működik.

A szótár ára gazdasági szempontból érdekes. A felhasználó általában korlátozások nélkül, ingyen juthat hozzá a különböző információkhoz az interneten. Az ingyenes szótárak minden szolgáltatása és funkciója díjmentesen, korlátozások nélkül használható, ide sorolható a Linguee is.

A szótár szerkezetének elemzését a megastruktúrával kezdjük. Az Előszó/általános információk néhány hasznos tudnivalóról, adatról tájékoztatják a szótárhasználót. Általános információk a kiadóról/szerkesztőről: A Linguee Csoport fül alatt könnyedén elérhetőek az általános információk a kiadóról/szerkesztőről a szótárolalak felhasználói felületén.

A feldolgozott szóanyag mennyiségét illetően a hagyományos online szótárraknál a Linguee mintegy ezerszer több lefordított szöveget tartalmaz, azonban sok online referenciamű egyáltalán nem tünteti fel ezeket az információkat. Néhány online szótár közöl bizonyos hozzávetőleges számokat, de ezek a szóanyag növekedésével könnyen aktualitásukat veszthetik, ezért folyamatosan frissíteni kellene ezeket az adatokat.

A célközönség megjelölésére vonatkozó információk feltüntetését a szerkesztők sok esetben elmulasztják, sajnos ez jelen esetben is így történt.

A Linguee a honlapján részletes szerzői jogi/adatvédelmi információkat közöl, a kiadói/szerzői adatokkal ellentétben a vizsgált információk a szótárolalak alján található menü keresztül érhetők el, esetünkben angolul.

A használati útmutató/súgó kategórián belül a Gyakran Ismételt Kérdések menü hasznos segítség lehetne, ha a szótár szerkesztői a leggyakrabban felmerülő kérdésekre, problémákra adandó válaszokat összegyűjtik, és a felhasználók számára közzéteszik. Jelen esetben sajnos ilyen menüpont nincs, szöveges segédlet azonban a felhasználó rendelkezésére áll.

A felhasználóknak lehetőségük van a szerkesztőkkel történő kapcsolatfelvételre, amely akár nyelvekre lebontva is történhet.

A Segédleteken belül nem találunk „rövidítések feloldása” menüt, ugyanis magában a szótárban sem találunk rövidítéseket. A használati útmutató szerint egy kiejtési segédlet azonban a rendelkezésünkre áll, azonban ha magyarul használjuk a szótárt, akkor sajnos ez a funkció nem jelenik meg.

A szótárolalak gyakran elektronikus hirdetések értékesítésével tartják fenn magukat, azonban a Linguee felhasználói felületét reklámok nem „színesítik”.

Az online szótárak makrostruktúrája merőben eltér a hagyományos, papír-alapú szótárakétól. Itt a keresőmotor kerül előtérbe, illetve annak jellemzése. A keresőmezős keresés során az online szótár keresőmezőjébe kell a szót, szó-

részletet stb. bevinni, és a bevitel után kapjuk meg a keresési találatokat. A keresés hatóköre a kétnyelvű web, vállalatok, szervezetek és egyetemek szakszerűen lefordított honlapjai, valamint EU dokumentumok és szabadalmi leírások. A lekérdezés módja tisztán szövegesen történhet, logikai operátorokat nem használhatunk. A beírási lehetőségek a következők: pontos szó vagy kifejezés beírása, szórészlet beírása.

A találatokat relevancia alapján rendezik, szemben az alfabetikus rendezéssel. Nemcsak a címszók listája szerepel, hanem a találatok kontextusban szerepelnek, mellettük pedig a fordítás olvasható.

A közölt anyag jellege szerint szigorúan szöveges információkat tartalmaz, multimédiás információkat nem.

A mikrostruktúra (a makrostruktúrához hasonlóan) eltér a hagyományos, pápíralapú szótárakétól.

Szócikkről szóló információkat tulajdonképpen nem jelenít meg, mert ún. szócikket a Linguee nem tartalmaz, ugyanis kontextusszótár, ezért a szó/kifejezés az adott kontextusban jelenik meg egyéb információ nélkül (lásd 1. ábra), így az információk megjelenésének sorrendje itt nem releváns. A szócikk szövegének megjelenítése a következő: a szócikket forrásnyelvi példamondatba helyezi, a szócikk szövegét nem jeleníti meg, mert nincs ilyen tartalom, ezért a szócikkek áttekinthetősége emiatt szintén nem releváns.

A mezostruktúra (mediostruktúra) a szótárban fellelhető külső és belső hivatkozások, utalások rendszere. Az online szótárakban ez az összetevő különösen fontos, mert az elektronikus linkek beépülése az információk egészen újfajta, hálózatos kapcsolódását teszi lehetővé.

Belső linkek nem szerepelnek a Linguee oldalán, így szócikken belüli és szócikkek közötti linkek sem. Külső linkek viszont már annál inkább, egészen pontosan egyéb webhelyekre mutató linkek, itt a példamondatok forrását adják meg.

A linkek megjelenési formájára a permanens megjelenítés a jellemző, amely eltérő színnel, írásmóddal történik, és amelyek egyáltalán nem teszik zsúfolttá a képernyőt.

Az online szótárak tartalma hasonlít a hagyományos szótárak tartalmához. Jelen esetben azonban a Linguee online szótár nem tartalmaz sem lexikai, sem fonológiai, sem pedig grammatikai vagy egyéb releváns információt, amely azonban alapvetőnek tekinthető egy szótárban.

A szótár használatáról szóló információkhoz tartozik a szótároldal kezelhetősége. A Linguee egy felhasználóbarát online szótár, amely minden lényeges funkciót tartalmaz, ezek pedig egyszerűen és gyorsan elérhetők. Az oldal elkészítésekor kerülték az esztétikai célt szolgáló összetevők halmozását.

A szótári adatok megbízhatóságának érdekében feltüntetik az információk forrását, amely sok esetben európai uniós intézmények weboldala (lásd 1. ábra).

1. ábra: A *kutya* szócikk a Linguee magyar–francia részében

A Lingueeről    Linguee en français    Bejelentkezés    Visszajelzés    Segítség

Magyar ↔ Francia

Linguee

kutya

▼ Külső források (nem ellenőrzött)

<p>A Feroer-szigetéről származó és onnan érkező, a 2309 10 11 KN-kód alá tartozó, kiskereskedelmi forgalomba hozott <b>kutya-</b> és macskaeledelre, illetve az ex 2309 90 41 KN-kód alá tartozó haleledelre vonatkozóan éves közösségi vámkontingens megnyitásáról szóló, 1992. február 25-i 478/92/EGK tanácsi rendelet (3 ) célja az 1992. évre vonatkozó vámkontingens megnyitása volt, ezért már nincs joghatása.</p> <p><a href="#">eur-lex.europa.eu</a></p>	<p>(2 ter) Le règlement (CEE) n° 478/92 du Conseil du 25 février 1992 portant ouverture d'un contingent tarifaire communautaire annuel pour les aliments pour chiens ou chats, conditionnés pour la vente au détail, relevant du code NC 2309 10 11 et d'un contingent tarifaire communautaire annuel pour les aliments pour poissons relevant du code NC ex 2309 90 41, originaires et en provenance des îles Féroé(3) avait pour but d'ouvrir un contingent tarifaire pour l'année 1992 et a par conséquent épuisé ses effets.</p> <p><a href="#">eur-lex.europa.eu</a></p>
<p>395 L 0010: A Bizottság 1995. április 7-i 95/10/EK irányelve a különleges táplálási célokat szolgáló <b>kutya-</b> és macskaeledel tápérték-számítási módjának rögzítéséről (HL L 91., 1995.4.22., 39. o.).</p> <p><a href="#">eur-lex.europa.eu</a></p>	<p>395 L 0010: directive 95/10/CE de la Commission du 7 avril 1995 fixant la méthode de calcul de la valeur énergétique des aliments pour chiens et chats visant des objectifs nutritionnels particuliers (JO L 91 du 22.4.1995, p. 39).</p> <p><a href="#">eur-lex.europa.eu</a></p>

A rendelet értelmében a kedvtelésből tartott **kutya** vagy    L'application du règlement entraîne un coût de préparation

A szótári információk frissítését illetően a Linguee honlapján a következő információk olvashatók: számítógépek már több mint egy billió mondatot hasonlítottak össze, azonban a nap végén a lefordított mondatoknak csak a legjobb 0,01 százaléka, azaz 100 millió marad meg a beállított algoritmus miatt.

A szótár szakmai fontossága: expliciten ugyan nem fogalmazták meg, hogy ki a Linguee online szótár célközönsége, meglátásom szerint elsősorban a fordítókra szól, azonban emellett máshol helyeken is érdemes utánanézni a keresett szónak vagy kifejezésnek. Szakmai szempontból azért fontos, mert ez az első olyan egyedi fordítási eszköz, amely egy szerkesztői szótárt ötvöz egy keresőmotorral, és amellyel több százmillió kétnyelvű szövegben kereshetünk szavakat és kifejezéseket – ebben nyilvánul meg a szótár innovatív jellege is.

GÁSPÁR EMESE  
Károli Gáspár Református Egyetem  
inspi.red@homail.com

**Veszelszki Ágnes (szerk.): Netszótár. @-tól a zukbergnetig**

(Budapest: ELTE, Eötvös Kiadó. 2012. 396 p.)

Veszelszki Ágnes neve ismerősen csenghet azok számára, akik az internetes nyelvészet és a digitális generáció nyelve iránt érdeklődnek. *Netszótára*, noha nem kimerítő nyelvészeti munka, mindenképp figyelmet érdemlő kezdeményezés. Habár „papíron” és az interneten is szép számban megtalálhatók mind a számítógép- és internethasználat terminológiájával, mind a szleng szókészletével foglalkozó szótárak, talán Veszelszki kötete az első olyan, tudományos igényű kutatáson alapuló és nyomtatásban megjelenő referenciamű, mely mindkettőt vagy még inkább a kettő metszetét próbálja megragadni – ez alkalommal a felhasználói szempont helyett a kommunikáció felől közelítve. Bizonyos tekintetben előfutárának tekinthető a 2010-ben szintén Veszelszki munkájaként elkészült online elérhető *Csetszótár*, mely a csevegőprogramokban használt nyelvezetet érinti.

A *Netszótár* egynyelvű, nyomtatott értelmező szótár, mely a digitális kommunikáció szavait és kifejezéseit tartalmazza. Veszelszki Ágnes tehetséggondozó műhelye, az ELTE BTK-n működő Kommunikáció: internet és média (KIM) csoport tagjainak közreműködésével készült, és két év munkáját foglalja magában. Az anyaggyűjtés céljából a készítők nyílt pályázatot hirdettek, melynek keretében a résztvevőktől a digitális kommunikációhoz kötődő szavakat és szó szerkezeteket, valamint szemléltető példamondatokat vártak. A pályázat válogatott eredményét saját gyűjtés egészítette ki. Az előszó kiemeli, hogy a vizsgált szókincsnek a technikai fejlődéshez kötődő jellege miatt a gyűjtemény semmiképpen sem tekinthető lezártnak. A kész anyag előszóval és függelékkel együtt 396 oldalt számlál, és az egyetem saját kiadójának (ELTE, Eötvös Kiadó) gondozásában jelent meg egy kötetben, kisméretű, puhafedeles formátumban. Kereskedelmi forgalomban kapható 3500 forintos áron.

A kötet szerkesztése nem a klasszikus értelmező szótárakéhoz hasonló, nyelvészeti szempontból részletes leírási rendszert követ. Leginkább szemantikai, pragmatikai és minimális etimológiai információra szorítkozik, ebből adódóan konkrét nyelvészeti kutatásra nem igazán alkalmas, legfeljebb szociolingvisztikai témájú felmérésekhez szolgáltat alapot. Viszont olvasmányos, szórakoztató és informatív – és éppen ezek a jó tájékoztató kiadvány ismérvei.

Az 5. oldalon találjuk a szerző előszavát, benne az anyaggyűjtés és a szótár előkészületének részleteivel, a közreműködők nevével, valamint a gyűjtemény célkitűzésével. Veszelszki itt hívja fel arra a figyelmet, hogy műve korántsem direkt terminológiai szótár, sokkal inkább olyan ismeretterjesztő mű, melynek célja egyfelől a (magánjellegű) digitális kommunikáció szókincsének dokumentálása, nagyobb távlatban pedig az eltérő generációk – „digitális bennszülöttek és kint rekedtek”: azaz a számítógépek közt szocializálódott fiatalok és az idősebb korosztály – közti „kommunikációs szakadék” áthidalása. Alapfeltevése



tehát, hogy a számítógépes és internetes témákat érintő generációk közti kommunikációs zavar jórészt a szókincs nem ismeretéből fakad. A *Netszótár* ennek jegyében általános közönséget céloz meg, bár a digitális tematika és nyomtatott forma kontrasztja mindenesetre idősebb korcsoportot sejtet.

A 8. oldalon, az előszó végén található a címszavak szerkezeti sablonja, maga a szótár pedig a 9. oldalon kezdődik. A szótár végén, a 377. oldalon kezdődő függelékben a gyakoribb rövidítések és emotikonok (érzelmek kifejezésére szolgáló, rövid jelsorozatok) feloldását kapjuk, melyet korrekt, az internetes forrásokat is feltüntető bibliográfia követ a 389. oldaltól. A külső borítón rövid leírás áll, mely összegzi a kiadvány célját és tartalmát.

A szótár valamivel több mint kétezer szócikket közöl alfabetikus sorrendben. A fejléc belső felén az oldalszámot, külső felén az előszónál és a függeléknél a fejezetcímet, a szótári részen pedig az oldal első és utolsó címszavának mutatóját tartalmazza, a címszavakat kiskapitálissal szedve, közöttük nyíllal (pl. *KOPIPÉSZT*→*KÖCY*). Az új kezdőbetűk szócikkei oldaltörés nélkül követik a megelőzőeket. Az egyes kezdőbetűhöz tartozó első szócikkek narancssárga kiemélést kaptak.

A szócikkeken felül itt-ott láthatók Czikkely Anna internetes gegek és mémek ihlette illusztrációi, illetve keretes szövegeként különféle, a szócikkhez kapcsolódó érdekességek (internetnyelvészeti szakkifejezések, háttértörténetek, internetes idézetek) (A *like* és a *cyberpunk* szócikkeket lásd 1. és 2. ábra).

<p><b>like</b> 1 like = levegő :(:( 3 like = létezel :/:// 5 like = kedvelnek :]:] 8 like = szeretnek :):) 10 like = imádnak *-* 15 like = népszerű vagy :\$: \$</p>
--

1. ábra. A *like* szócikkhez tartozó keretes szöveg

**cyberpunk** A cyberpunk művekben az emberek általában óriási, túlzásfolt metropoliszokban élnek, a technika az élet minden területére betör. Az elnevezést először Bruce Bethke amerikai író használta, ezt a címet adta egy novellájának az 1980-as évek elején.

2. ábra. A *cyberpunk* szócikkhez tartozó keretes szöveg

A szócikk címszava nagyobb betűméretű, félkövérrel, narancssárgával szedve, és követi az eredeti írásmódot (tehát nem nagybetűs/kisbetűs, ahol nem szükséges). Utána szükséges esetben – immár normál betűmérettel – a magyar kiejtés áll szögletes, majd a stílusminősítés kerek zárójelben. Ezt követi a címszó rövid meghatározása, majd sorszámozva az egyes jelentések, esetleg eredetük. A szócikkek külön kitérnek arra, ha egy lexikai elemnek az eredetiből kiindulva új, átvitt értelmű jelentése is kialakult. Minden szócikk végén a megértést szolgáló, dőlttel szedett, az egyes jelentéseknek megfelelően sorszámozott példamondat található, mely – amint a szerző előszavában kiemeli – minden esetben valós, internetről vagy beszélt nyelvből gyűjtött adat, az esetleges helyesírási hibákkal együtt. A példamondatot esetenként nyíllal jelölt utalás követi a kapcsolódó szócikkekre. A szócikkek morfológiára vagy szintaxisra vonatkozó információkat nem tartalmaznak. A meghatározástól kezdődően az egyes információkat pont választja el. (A példákat lásd a 3. és a 4. ábrán.) A klasszikus értelmező szótárakhoz hasonlóan az is előfordul, hogy a szócikk mindössze másik szócikkre való utalást közöl.

**low** [ló] 1. Számítógépes játékban gyengén teljesítő játékos, kezdő, újonc. 2. Az adott feladatában szerencsétlen, tehetségtelen. Eredete: az angol „low skill” ’alacsony/csekély képességű’. *Ma sok low volt a játékban.* (1) – *Nehéz volt a matekdolgozat, a kettes feladatnak neki sem tudtam állni.* – *Nem a dolgozat volt nehéz, te vagy low.* (2) → lowlandlama

3. ábra. A *low* szócikk

**mikrofos** (pejoratív) A Microsoft cég gúnyneve. A népetimológia eljárásával, egy hasonló hangzású, második felében magyarul értelmes szó létrehozásával keletkezett. *Nem igaz, hogy csak a mikrofos termékekkel lehet PC-t használni!* → májkrémszoft, Microsoft

4. ábra. A *mikrofos* szócikk

Természetesen, mint minden ilyen munkának, a *Netszótár*nak is megvannak a maga apró „foltjai”. A címszavak tekintetében például megfigyelhető némi következetlenség: a szótár bizonyos szaknyelvi terminusokat címszóként, míg másokat keretes szöveggént közöl, ezzel akaratlanul is hierarchikus viszonyt állítva fel köztük, holott a fontosságuk közti különbségtétel nem egyértelmű. Így a *gesztusleíró kifejezés* meghatározását keretes szöveg, míg a *homonumerikus szavakét* szócikk formájában kapjuk meg. Hasonlóan logikátlan egyes emotikonok – mint a *O.o* ’meglepődöttség, érthetlenség, csodálkozás’ – címszóként való szerepeltetése, hisz ezek zömének meghatározását a függelékben is megtaláljuk. Megemlítendő még, hogy egyes szófaji és ragozási információk hozzáadása jelentősen bővítené a szótár felhasználási lehetőségeit, de azt is el kell ismerni, hogy a felölelt szókészlet döntően idegen eredetű volta miatt ez számos problémát vetne fel. Végül, de nem utolsó sorban, nagyon jó volna, ha a *Netszótár* nem csak papírszótárként, hanem – témájához illően – online szótárként is elérhető volna.

Veszelszki Ágnes digitális nyelvi értelmező szótárával generációs különbség leküzdésére vállalkozott, vagy legalábbis arra, hogy megtegye az első lépést. Úgy vélem, sikerrel. Szótárát áttekinthetőség és könnyű kereshetőség jellemzi, emellett könnyen olvasható, egyszerűsége, friss tematikája és szókimondása miatt ráadásul még szórakoztató is. Definíciói érthetőek és lényegre törőek, a megértést és kontextusba helyezést pedig a biztonság kedvéért további élőnyelvi példamondatok segítik. A megfelelő grammatikai információk hiányában is a kötet ismeretterjesztő műként mindenképp értékes munka.

## Irodalom

**Fóris Á. – Rihmer Z.** (2007) A szótárak minősítési kritériumairól. *Fordítástudomány* IX/1: pp. 109–113.

HORVÁTH ATTILA  
Károli Gáspár Református Egyetem  
attila.horvath.1992@gmail.com

## **Ágoston Berecz: The politics of early language teaching: Hungarian in the primary schools of the late Dual Monarchy**

(Budapest: Pasts, Inc., Central European University. 2013. 284 p.)

A kötet történeti áttekintést nyújt a magyar nyelv tanításáról az osztrák-magyar monarchiabeli elemi iskolákban. Az olvasó átfogó, mindenre kiterjedő képet kap arról, hogy milyen nyelvi, illetve politikai környezetben tanították az iskolákban a magyart. A szerző részletes elemzéssel szolgál a vizsgált időszakban működő felekezeti iskolákról, külön a román felekezeti iskolákról, az erdélyi szász iskolákról, a római katolikus tanintézményekről nem magyar, illetve vegyes nyelvi környezetben.

A kötetet olvasva bepillantást nyerünk a dualista magyar állam oktatáspolitikájába az 1870-es évek és az I. világháború között. Azt is megtudhatjuk, mi volt a célja a magyar nyelvtudás elterjesztésének a nem magyar ajkúak között az elemi oktatáson keresztül. A mű kitér olyan fontos kérdésekre, mint például az írásbeliség elterjedése, az iskolalátogatás formái, szabályozások a magyar nyelv tanítása terén, illetve azok betartatása. Külön fejezetben esik szó az állami iskolákról, a felnőttek részére szervezett magyar nyelvi tanfolyamokról, ezenkívül a különböző tanítási módszerekről is beszámol a szerző.

A magyar nyelv oktatásának korabeli módszerei egészen napjainkig érdemtelenül kevés figyelmet kaptak a történészek és nyelvpedagógusok részéről. Az egyedüli releváns publikáció mindössze néhány kulcsdokumentumra hagyatkozik, és arra összpontosít, hogy a tárgyalt korban a politikusok, illetve döntéshozók a direkt módszert mint nyelvtanítási megközelítést támogatták. Ezért Berecz Ágoston műve e tekintetben is hiánypótlónak minősül.

A szerző a korabeli oktatási rendszer által produkált óriási iratanyag alapján végezte kiterjedt kutatómunkáját. Vizsgálta, elemezte az oktatási ügyekkel foglalkozó sajtó publikációit, oktatásügyi statisztikákat, tankönyveket, tanári kézikönyveket, tanterveket, egyes iskolákról szóló monográfiákat, különböző országok oktatási rendszeréről szóló köteteket, iskolai évkönyveket, minisztériumi rendeleteket, pedagógusszövetségek által tartott konferenciák írott anyagait és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium fennmaradt ügyiratait. Egykori tanulók és tanárok emlékiratai, a politikai sajtó írásai, röpiratok, brosúrák, korabeli szépirodalmi művek, illetve az országgyűlési akták is a kutatás tárgyául, forrásául szolgáltak.

A kötet tíz fejezete kiemelten foglalkozik azokkal a törvényekkel és rendeletekkel, amelyek a magyar nyelv tanítását szabályozták a nem magyar tannyelvű iskolákban, illetve képet ad e törvények végrehajtásáról, gyakorlati alkalmazásáról.

A magyar nyelvet 1879-ben vezették be kötelező tantárgyként a Magyar Királyság iskoláiban. A szerző bemutatja az állam azon törekvéseit, melyek által javítani és ellenőrizni kívánta a magyar nyelv ismeretét a tanítószék körében.

Berecz rámutat arra, hogy a kezdeti tervek és elképzelések a rendszer tehetetlensége és ellenállása miatt hiúsultak meg, és hogy a kormány csak az 1890-es évekig szavazott bizalmat az állami iskolák létesítésének, 1906-tól újra a felekezeti iskolák kerültek a figyelem középpontjába. Az Apponyi-féle 1907. évi törvény által bevezetett reformok megértését segíti a tanterv ismertetése, amelyet a historiográfia eddig jórészt figyelmen kívül hagyott. Ezenkívül a szerző összehasonlítja az Apponyi-féle törvény által bevezetett pedagógusi bértáblát azokkal a fizetésekkel, melyeket a román felekezeti iskolák tanárai általában elvárhattak, és kísérletet tesz arra, hogy kibogozza a törvény alkalmazása körül kialakult összetett helyzetet.

A kötet nem titkolt célja, hogy rekonstruálja történelmünk egy eddig feltáratlan olyan fejezetét, mely a legnagyobb jelentőséggel bírt a korabeli magyar elit számára. A monográfia képet ad a nemzeti kisebbségek nyelve és a magyar nyelv viszonyáról az Osztrák–Magyar Monarchia elemi iskoláiban, feltárulnak a nemzetépítés korlátai is a monarchiához hasonló többnyelvű országokban.

A tizenegyedik fejezet azokat a következtetéseket tartalmazza, melyeket a szerző az elvégzett elemzések alapján vont le a témával kapcsolatban. A kötet befejezéseként (12. fejezet) a szerző európai példákat hoz fel ugyanabból a korszakból, melyek párhuzam megvonására adnak lehetőséget az olvasó számára. Így például összehasonlíthatjuk a monarchiabeli magyarosítást a Német Birodalom arra irányuló törekvésével, hogy a Poznan tartományban (Nyugat-Poroszország) és Szilázia területén élő lengyeleket elnémetesítse az elemi oktatáson keresztül, ahol az állam kötelezően előírta, hogy mindenkinek meg kell tanulnia írni és olvasni németül.

A függelékben hét táblázatot találhatunk. Ezek mindegyike statisztikai adatokat közöl az 1916-os Magyar Statisztikai Közlemények forrásmegjelölésével anyanyelvi csoportok (magyar, román, német) és megyék bontásában például arra vonatkozóan, hogy hányan tudtak írni és olvasni 1890-ben, 1900-ban és 1910-ben. Arról is kap az olvasó adatokat megyénkénti és korosztályonkénti bontásban, hogy milyen szinten ismerték a román nemzetiségűek a magyar nyelvet 1910-ben, vagy arról, mennyire tudtak a magyarok románul 1910-ben.

A harmincöt oldalas bibliográfia tartalmazza a források részletes, pontos leírását. Ez is a kötet egyik érdeme, hiszen nagyban segíti a témát tovább kutatni kívánók munkáját. Ugyanez elmondható a kötet legvégén található helységnévmutatóról.

Meg kell jegyeznünk, hogy az angol nyelvű mű nyelvezete nem egyszerű, néhol túlságosan irodalmi, hivatalos stílust használ, helyenként elavult szavakkal. Mindent összevetve azonban úgy véljük, a munka értékes leírásnak, elemzésnek, összefoglalónak számít a témával kapcsolatban. Ajánljuk mindazoknak, akik a téma iránt érdeklődnek, illetve hasonló témában szeretnének további kutatásokat végezni.

## Fodor László – Kriskó Edina: A hatékony kommunikáció alapjai

(Budapest: Noran Libro Kiadó. 2014. 568 p.)

A kommunikáció fogalma napjainkra széles körben ismertté vált. Mindannyian különböző érdeklődésű és gondolkodású emberekkel kommunikálunk nap mint nap változatos témákban és helyszíneken. Eközben azonban aligha vagyunk tudatában azoknak a nyelvi, szociológiai, pszichológiai, kulturális jelenségeknek és elméleteknek, amelyeket legfeljebb félig tudatos formában alkalmazunk, valahányszor másokkal kommunikálunk. A bemutatandó kötet elsősorban főiskolai, egyetemi hallgatóknak szánt tankönyv, amelynek különlegessége, hogy az átlagolvasó éppolyan alapos ismeretekre tehet szeret belőle a kommunikáció egészére vonatkozóan, mint a kommunikáció szakos hallgatók.

A kötet szerzői a hazai kommunikációkutatás elismert szakemberei: Kriskó Edina a pécsi egyetem, Fodor László pedig a Budapesti Gazdasági Főiskola oktatója. Mindketten kommunikációs trénerek, akik a tanítás mellett rendszeresen publikálnak a kommunikációs folyamatok különböző aspektusaival kapcsolatban.

A könyv méltó elődjének tekinthető – mind terjedelmét, mind tartalmát tekintve – a 2001-ben magyar nyelven kiadott Em Griffin által írott *Bevezetés a kommunikációelméletbe* (Budapest, Harmat Kiadó) című kötet. Magyar fordításban ekkor jelent meg először a téma legtöbb aspektusát magába foglaló, részletes alkotás. A magyar fordítás megjelenése óta eltelt évek és a téma iránti növekvő érdeklődés indokolta, hogy ismét időszerűvé vált egy hasonló jellegű mű kiadása.

A könyv 14 fejezetre oszlik, minden fejezete egy témakört tárgyal. A témák közül néhány: a verbális és nem verbális kommunikáció (88–163), a mások befolyásolására tett különféle kísérletek, illetve az ezen folyamathoz kötődő társas vetület (227–258). Ezeken kívül a könyvben olyan új ismeretek is szerepelnek, mint például a konfliktuskezelés kommunikációs vonatkozásai, amelyekre manapság komplett tréningek és előadások épülnek (297–326); vagy a közoktatásban mára már (többé-kevésbé) sikeresen meghonosított médiaismeret és médiaretorika (467–499). Az utóbbi két fejezet különösen fontos része a könyvnek méghozzá nemcsak az oktatás szempontjából, hanem a laikus olvasók számára is. Ugyanis a mindennapi kommunikációban alapvető változások indíthatók el azáltal, hogy másképpen közvetítjük saját érzéseinket mások felé, mint ahogyan mások érzéseinek a semleges megfogalmazása is elősegítheti a nyugodtabb légkör kialakítását és az egymással való hatékonyabb együttműködést. A médiaismeretek és a médiaretorika tananyagának elsajátítása pedig nélkülözhetetlen annak érdekében, hogy a felnövekvő generáció tagjai ne passzív tartalomfogyasztókká váljanak, hanem aktív tartalomkeresőkké, akik maguk választják meg az igényes szórakozás formáit.

Az egyes fejezetek végén ellenőrző kérdések olvashatóak az addig elsajátított tudás felmérésére és az esetleges hiányosságok felderítésére. Hasznosságuk

azonnal kézzelfoghatóvá válik a kommunikáció szakos hallgatók számára, amikor magukban egy világosan felépített elméleti keretet kell létrehozniuk egy-egy fejezet kapcsán. A kérdések mellett ajánlott irodalmat is találunk, így az érdeklődők további ismereteket szerezhetnek az adott témában. Ezek az olvasmányok rendszerint a szerzők által leglényegesebbnek ítélt forrásokra mutatnak, noha azok nem minden esetben a legfrissebbek. Például a nem verbális kommunikációval foglalkozó fejezet (125–163) ajánlott olvasmányai között nem szerepel Wacha Imre 2011-es könyve (*Nem csak szóból ért az ember. A nonverbális kommunikáció eszköztára*. Budapest, Tinta Könyvkiadó), amely igen széles körű ismertetést nyújt a nem verbális kommunikáció eszköztáráról. Az itt bemutatott írások elsősorban kommunikációs témájúak, ám akadnak köztük pszichológiai, illetve nyelvészeti irányultságúak is, a téma függvényében váltakozva.

A könyv a nagy mennyiségű tudásanyag feldolgozását megkönnyítendő számtalan ábrát, grafikont és egyéb vizuális segédletet kínál olvasóinak. Ezek kiválóan szemléltetik az összefüggéseket, egyúttal mindenki számára hatékonyabb memorizálást tesznek lehetővé. Ezt a lépést indokoltá tette a könyv több mint ötszáz oldalnyi terjedelme, amely igen sok fogalmat és elméleti ismeretet tár az olvasók elé.

A könyv szerzői gondosan átgondolt keretbe ágyazzák a kommunikációkutatás eddig megismert részleteit, és ezt a téma szakértői és a laikusok számára egyaránt könnyen emészthető és áttekinthető formában mutatják be. A tankönyv nem nélkülözi a kellő szakirodalmi megalapozottságot, ahogyan azt a terjedelmes jegyzetlista is mutatja.

KÁRPÁTI LÁSZLÓ

Eszterházy Károly Főiskola, Neveléstudományi Doktori Iskola



## Gósy Mária (szerk.): Diszharmonias jelenségek a beszédben

(Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete, 2015. 262 p.)

A spontán beszéd különböző típusú megakadásjelenségeinek kutatása magyar nyelvű anyagon immár több évre nyúlik vissza. A Nyelvtudományi Intézet kiadásában megjelent Gósy Mária szerkesztette kötet e jelenségek legújabb kutatási eredményeit összegzi.

A válogatott kötet szervesen illeszkedik a témakörben korábban megjelent publikációk sorába, hisz az egyes tanulmányok nemcsak az egyes jelenségek újabb elemzésére és az eredményekre korlátozódnak, hanem a kutatás elméleti hátterének és a módszertannak az ismertetése is helyet kap a kötetben.

A szerzők többsége a Nyelvtudományi Intézet munkatársa, egy részük az ELTE oktatója. A kötet 11 tanulmányt tartalmaz.

A kötet nyitó tanulmánya, Gyarmathy Dorottya munkája a kutatás elméleti keretét tárgyalja. A szerző elsőként a beszéd spontaneitása és a természetessége közti különbséget tisztázza, majd a megakadásjelenségek definíciójával, osztályozásával kapcsolatos kérdéskört ismerteti. Rámutat arra, hogy bár a magyar nyelvben a kutatók a bizonytalanságok és a hibák kategóriájába sorolják az egyes jelenségeket, a kategóriarendszerek változásainak eredményeképpen a különböző tanulmányokban lehetnek eltérések a besorolásban. A tanulmány legfontosabb részében sorra veszi a bizonytalansági és a hiba típusú megakadásokat, valamint a beszélők önjavítási mechanizmusának jellemzőit, míg a záró részben a megakadások kutatásának gyakorlati jelentőségét vázolja.

Az anyanyelvvelsajátítás folyamatának és a megakadásjelenségeknek a kapcsolatáról Gósy Mária és Neuberger Tilda közös tanulmányában olvashatunk. A szerzők kiindulópontja az, hogy a beszédtervezés különböző szakaszai különbözőképpen vannak jelen az anyanyelvvelsajátítás egyes periódusaiban. Következésképpen az életkor előrehaladtával egyre bonyolultabbá váló közlések a teljes beszédtervezési mechanizmust aktiválják, és a beszédtervezés és beszéd-kivitelezés szinkron működéséből következően a megakadásjelenségek száma és gyakorisága is növekedhet. A tanulmányban e hipotézis alátámasztására a gyermeki spontán beszéd egyes életkori szakaszokban történő bizonytalansági és hiba típusú megakadásainak elemzése szolgál. A szerzők a megakadások gyakoriságát és megjelenésük lehetséges okait, a javítás lehetőségeit veszik sorra a tipikus fejlődésmenet esetén. Végül következtetésként hangsúlyozzák, hogy a gyermeki spontán beszéd megakadásjelenségeinek elemzésével rámutathatunk arra, hogy a nyelvfejlődés és a gondolat fejlődése nincs szinkronban. Ez pedig minden bizonnyal a pedagógia számára sem mellékes üzenet.

A kötet soron következő tanulmányát a Nyelvtudományi Intézet munkatársai (Beke András, Gósy Mária, Gyarmathy Dorottya, Horváth Viktória, Neuberger Tilda, Auszmann Anita) írták „Megakadások a beszédstílus függvényében spontán narratívákban és társalgásokban” címmel. A cím első felének elolvasása

alapján azt várjuk, hogy a szerzők azt elemzik, hogy a beszélők nyelvhasználati módja miképpen befolyásolja a megakadások gyakoriságát. Valójában azonban arra kapunk választ, hogy gyakorlatilag a kétféle kommunikációs helyzetben rögzített spontán beszédben, vagyis különböző beszéd típusokban, monológ és dialóg helyzetben miképpen alakul a megakadások típusainak gyakorisága. Voltaképpen az említett kétféle szövegtípusban megjelenő megakadások típusait vetik össze a tanulmány szerzői, amit az is mutat, hogy bár a tanulmány címében a „beszédstílus” szó szerepel, azt felváltva használják a „beszéd típus” szóval. A munkában több helyen utalnak is arra, hogy a kétféle kommunikációs helyzetben a beszédpartnerek száma és a cél meghatározza a szöveg szerveződését.

Markó Alexandra tanulmányában a kitöltött szüneteket elemezte új szempontból. Arra a kérdésre keresett választ, hogy vajon van-e és milyen összefüggés a hezitálások és az irreguláris zöngeminőség között. Eredményei szerint a hezitálások háromnegyede tartalmazott valamilyen hosszúságú irreguláris fonációt, és a férfiakra inkább jellemző a glottalizált hezitálás, mint a nőkre. A hezitációk irreguláris voltára leginkább a beszélő személye, a hezitálás időtartama és a hezitáláson belül az irregularitás helyzete volt hatással.

A Nyelvtudományi Intézet munkatársainak (Gyarmathy Dorottya, Neuberger Tilda és Auszmann Anita) közös munkája az „Ismétlések és újraindítások temporális mintázatai” című tanulmány is. A szerzők egyrészt arra a kérdésre keresték a választ, hogy milyen különbségek mutathatók ki e megakadások első és a második kimondásainak temporális paramétereiben. Másrészt azt is elemezték, hogy milyen beszédhangokra jellemző a legnagyobb mértékű időtartamváltozás. A szerzők eredményei azt mutatták, hogy mind a kétféle megakadás esetében a második kimondás ideje jelentős mértékben volt rövidebb az elsőnél, vagyis a szerkesztési idő többnyire elégséges a beszélőknek a hibák javításához. A magánhangzókat sokkal inkább jellemezte a rövidülés a két kimondás között, mint a mássalhangzókat, s a mássalhangzókat között a legnagyobb időtartam-változást az explozívok mutatták.

A kötet következő tanulmánya Bóna Judit munkája, aki az ismétlések gyakoriságának és temporális jellemzőinek sajátosságait és az ismétlések funkcióját az életkor függvényében elemezte fiatalok, idősödő és idős személyek spontán narratíváiban. Megállapítja, hogy a fiatalok és az idősek ismétlései jelentősen különböznek, míg az idősödők ismétlései nem minden esetben térnek el a fiatalokra jellemző formáktól, noha vannak kifejezetten az idősekre jellemző vonásai. A kutatás eredményeként hangsúlyozza továbbá, hogy a 75 éves kor az az életkori határ, amikor az ismétlések paraméterei is változást mutatnak, s további vizsgálat szükséges ahhoz, hogy a 65 és 75 éves kor közötti életkorban megjelenő ismétlések újabb jellemzőit megállapíthassuk.

A kötet következő tanulmánya ismét többszerzős, a Nyelvtudományi Intézet munkatársai (Gyarmathy Dorottya, Gósy Mária, Horváth Viktória, Neuberger Tilda, Beke András) ezúttal a téves kezdések és az újraindítások szerkesztési szakaszait elemezték. Hipotézisük szerint a kétféle megakadás szerkesztési

szakaszának időtartama eltérő, amit számos tényező alakít. Eredményeik szerint a téves kezdések esetében a szerkesztési szakaszok tendenciaszerűen hosszabbak voltak, tehát javításukhoz a beszélőnek több időre van szüksége, mint a másik megakadástípus felismeréséhez és javításához. Vizsgálták a szófaj szerepét a szerkesztési szakaszok időtartamainak alakításában. Eszerint az újraindítások szerkesztési szakaszainak hosszát befolyásolja a szófaji struktúra, míg a téves kezdéseket nem. A kétféle megakadás abban is eltérést mutatott, hogy az artikuláció hány beszédhang után milyen szavakon állt le.

Krepsz Valéria a megakadásjelenségek gyakoriságát a beszédtempó függvényében elemezte 20-45 év közötti beszélők (átlagéletkoruk 27 év) esetén. Arra a kérdésre kereste a választ, hogy a lassabban és a gyorsabban beszélők között kimutathatóak-e jellegzetes eltérések a megakadások típusaiban és gyakoriságukat tekintve.. Eredményei szerint egyrészt a lassabb beszélők több, a gyorsabb beszélők kevesebb megakadást produkáltak, másrészt a lassúbb beszélőkre a nyújtások, a szünet szóban jelensége és a töltelékszavak voltak jellemzőek, a gyorsabb beszélőkre pedig a töltelékszavak és az ismétlések.

Ausmann Anita munkája összehasonlító elemzés. A szerző mai beszélők és 40 évvel ezelőtti beszélők spontán beszédét veti össze a temporális jellemzők mentén felnőtt beszélőknél (átlagéletkoruk 44 év). A szerző azt tapasztalata, hogy nem mutatható ki jelentős eltérés a két vizsgált mintában sem az artikulációs, sem a beszédtempó esetében, sem a szünetezést tekintve, noha tendenciaszerű különbségek megfigyelhetők. A kapott eredményekben azonban vélhetően a minta elemszáma is szerepet játszik (csupán 6-6 beszélő átlagosan 5-5 perces felvételét elemzi a szerző), s vélhetően az is, hogy csak férfi adatközlők beszédét elemzi.

A kötet következő tanulmánya Gyarmathy Dorottya és Ausmann Anita közös munkája. A szerzők éphalló és siket, különböző életkorú felnőtt adatközlők szövegfelolvasását elemzik a beszédszakaszok, a szünetek és a megakadástípusok tekintetében. Eredményeik szerint a két csoport felolvasásában és megakadásaik javításakor más-más stratégiát követ. A siketek az éphallókhöz képest rövidebb szakaszokat hangosítanak meg, gyakoribbak és hosszabbak lehetnek a beszéd közbeni szüneteik, több megakadást produkálnak, és kevesebbszer javítják azokat.

A kötet záró tanulmányában Neuberger Tilda és Gyarmathy Dorottya a megakadásjelenségek gyűjtésének és lejegyzésének módszertani kérdéseit összegzik. A szerzők a BEA adatbázisra összpontosítanak, ennek megfelelően olvashatunk a lejegyzésről, a szünetek, a bizonytalanságok és a hiba típusú megakadások jelöléséről, valamint az adatbázissal kapcsolatos fejlesztési tervekről.

A változatos témájú kötetet elsősorban a beszéddel foglalkozó kutatók, oktatók forgathatják haszonnal, de minden bizonnyal fontos információkat nyújtanak az egyes írások azoknak a szakembereknek, terapeutáknak is, akik a beszéddel foglalkoznak, csakúgy, mint az érdeklődő hallgatóknak.

## Az orosz-szotar.hu

Napjainkban ismét egyre népszerűbbé válik az idegen nyelvek közül az orosz tanulása, amelyhez fontos a hozzá tartozó szótárak ismerete, ezért esett választásom az általam is gyakran használt *orosz-szotar.hu* internetes szótárra, amelyet Gaál Péter (Szempontrendszer online szótárak minősítéséhez. *Magyar Terminológia* 5/2: pp. 225–50, 2012) szempontrendszere alapján fogok elemezni. Először a szótár tágabb, illetve szűkebb háttéréről ejtek néhány szót, majd kifejtem bővebben annak tartalmi, valamint szerkezeti jellemzőit, végezetül pedig kitérek arra is, mennyire felel meg a célcsoportnak.

Az orosz-szotar.hu egy 2008-ban létrehozott, eleve internetes megjelenítésre szánt szótár, papíralapú előzménye nincs. Ezen kívül más háttér-információ nem található a honlapon a készítők kilétére vonatkozóan, azonban valószínűleg magánszemély szerkeszti azt a közösség segítségével. Ez utóbbinak a munkájára igen erősen épít is a szótár, külön fórummal, valamint Facebook-csoporttal (<https://www.facebook.com/groups/orosz/>) is rendelkezik, ahol további érdekeségeket olvashatunk az orosz nyelvvel és kultúrával kapcsolatban. Egy külön felületen, a *Szóbeírás* linkre kattintva a felhasználók is beküldhetnek új szavakat, ahol meg kell adni az adott orosz szót a hangsúllyal együtt, annak magyar jelentését, a beküldő nevét, illetve opcionálisan megjegyzést is lehet fűzni hozzá. Ezen a felületen láthatóak a legutóbb beküldött javaslatok, és különböző statisztikák között is böngészhetünk ezekre vonatkozóan. Fontos megemlíteni, hogy egy szó különböző jelentéseit külön-külön kell feltölteni, valamint ezek a szavak csak adminisztrátori jóváhagyást követően kerülnek be a szótár adatbázisába.

A készítőkhöz hasonlóan a szótár pontos technikai paraméterei sem ismertek, maga a kezelőfelület azonban egyszerű, könnyen átlátható és nem tartalmaz felesleges elemeket, amelyek lassítanák az oldalt. Meg kell azonban említeni, hogy a keresés maga kissé lassú időnként, ez valószínűleg az adatbázis méretével magyarázható. Eredetileg számítógépes megjelenítésre szánt és nem reszponzív a honlap, azonban okostelefon és tablet böngészőjében is jól futtatható, habár a cirill betűket nehézkes beírni rajtuk, mivel a szótár cirill billentyűzetének gombjaira kattintva automatikusan megjelenik a telefon vagy tablet saját billentyűzete is. Pozitívum, hogy a használathoz nincs szükség külön szoftverek telepítésére, azonban ingyenesen letölthető külön bővítmény a böngészőkhöz, ezzel megkönnyítve a keresést, hiszen így nem kell minden alkalommal külön megnyitni a szótárt, hanem elég a keresősávot használni. Ezen kívül a már említett csoportból szintén ingyen letölthető a szótár Androidra elkészített változata alkalmazásként, a cirill betűkészlet azonban hiányzik belőle, külön kellene feltölteni hozzá, így véleményem szerint pont a szótár egyik legfontosabb eleme hiányzik belőle. Az oldal beágyazottsága alapján egyedülállónak tekinthető, azonban tartalmaz egy külön linkgyűjteményt egyéb orosz–magyar szótárakkal,

illetve nyelvtanulási segédletekkel, valamint a szócikkeknel is találhatóak külső linkek. Mivel a szótár teljes mértékben ingyenes, vannak az oldalon online reklámok, de mennyiségük és elhelyezésük nem zavaró, a honlap szélein, illetve alján találhatóak, felugró hirdetéseket pedig egyáltalán nem tartalmaz, ez tehát nem nehezíti a használatot.

A szótár megastruktúrájával kapcsolatban meg kell említeni ismét, hogy nem találhatóak általános információk a szerkesztőkről (viszont egy e-mail címen vagy a fórumon keresztül felvehetjük velük a kapcsolatot), valamint a célközönségről sem, azonban valószínűsíthető, hogy elsősorban magyar anyanyelvű oroszul tanulók számára készült. Erre utal, hogy bár a szótár orosz–magyar nyelvpárra íródott, a honlapot csak magyar nyelven böngészhetjük, a szótári részen kívül pedig tartalmaz egy akasztófajátékot és egy letölthető szógyakorló programot is részletes használati útmutatóval a már említett nyelvtanulási segédletekre mutató linkek mellett.

A szótár igen nagy méretű, 249132 szókapcsolatot tartalmaz, de a használati útmutató hiányzik belőle a Gyakran ismételt kérdések menüvel együtt, bár ez utóbbinak a funkcióját részlegesen átvette a fórum egyik topikja. Jó ötletnek tartom, hogy nincsenek rövidítések a szócikkekben: a szófajokat teljesen kiírják, az egyéb nyelvtani információk pedig könnyen értelmezhető ikonokkal vannak jelölve. Ehhez egy folyton látható jelmagyarázat is tartozik, amelyet a jobb oldalon, illetve alul találunk. A szavak egy részénél a készítők feltüntették a kiejtést fonetikus átírással is, ennek az értelmezése azonban teljes mértékben hiányzik, így egy átlagos nyelvtanuló szemszögéből kevésbé használható.

Egy online szótár makrostruktúráján belül fontos megvizsgálni a keresési lehetőségeket is. Az orosz-szotar.hu esetében lehetőség van keresőmezős, illetve lapozó keresésre egyaránt. Ez utóbbi esetben a szótár orosz és magyar szóanyaga egyaránt lehívható betűrendes szólisták formájában (a lap alján szereplő linkekre kattintva), amely az orosz esetében a ragozott alakokat is tartalmazza. A magyar szólistánál azonban zavaró, hogy a kifejezések egy része indokolatlanul névelővel szerepel (pl. *az ünnepelt személy, a hétköznapiok, a besenyő nép*), így ezeket a szerkezeteket más helyen találjuk meg, mint ahol lenniük kellene. A keresőmezős keresés szövegdoboza az oldal tetején, jól látható helyen van. Kereshetünk címszóra és a ragozási táblázatot tartalmazó szócikkek esetében a ragozott alakokra is, valamint a szövegbeviteli mező alatt található egy cirill billentyűzet, ez jelentős segítséget nyújt, ha a számítógépre nincs telepítve a cirill billentyűzetkiosztás vagy nehéz annak használata a latin kiosztással való eltérések miatt. A honlapon kétféle megjelenítési mód is választható, az egyik betűrendes, a másik pedig követi az eredeti cirill billentyűzetkiosztást. Ezen kívül beállíthatunk nagybetűket, logikai operátorok azonban nem használhatók, ezeket a speciális karaktereket nem képes felismerni a szótár. Meg kell még említeni, hogy a keresőmező alatt külön beállítható, hogy a ragozást is mutassa-e a találati listában a szótár, valamint keressen-e a vulgáris kifejezések között. A beírásnál több lehetőség van a teljes egyezésen kívül, kereshetünk a szó elején vagy a szó

bármely részében egyaránt, a találatokat azonban mindegyik esetben betűrendben listázza ki a szótár. Ebben a listában már a teljes, kifejtett szócikkeket láthatjuk, bővebben megjeleníteni nem lehetséges azokat, ami gyorsítja a keresést.

A szótár nagy előnyének tartom, hogy a szöveges információkon kívül saját készítésű hanganyagot, illetve képeket is tartalmaz (a Google képkeresőjére hivatkozó linkek formájában). Ahol még nincs feltöltve saját kiejtés, a forvo.com oldalra mutató linkkel helyettesítik azt; ez utóbbi oldalon anyanyelvi beszélők által rögzített hanganyagok találhatók az adott szóra vonatkozóan.

A mikrostruktúrával kapcsolatos információk közé tartozik az egyes szócikkek felépítése. Az orosz-szotar.hu esetében nincs szükség legördülő menükben elrejtteni a szócikkek adatait, mivel nincs belőlük túl sok. Ezek minden esetben ugyanabban a sorrendben követik egymást: címszó – hang – fonetikus átírás – szófaj – nem/igeszemplélet – megjegyzés – külső hivatkozás a Wiktionary (<https://ru.wiktionary.org/>) orosz változatának azonos szócikkére – külső hivatkozás a Google képkeresőjére. Az információk sorrendje kötött ugyan, azonban a szócikkek adatai különböző mértékben vannak kitöltve, így találhatóak közöttük teljesen kidolgozottak és erősen hiányosak egyaránt. A szöveg megjelenítése egyszerű, a hangsúlyos magánhangzók félkövérrrel szedettek, a szófaj pedig dőltbetűs. Ezen kívül a grammatikai információkat (nyelvtani nem, igeszemplélet) ikonok formájában tüntetik fel, ezért nincs is szükség a szöveg további formázására. Összességében véve könnyen áttekinthetők az egyes szócikkek, nem zsúfolt a megjelenítés, azonban a példamondatok teljes hiányoznak. A továbbiakban néhány konkrét szócikket vizsgálok meg, egy főnevet (*macska*), egy igét (*ír*) és egy melléknevet (*jó*) orosz és magyar nyelven is.

A *macska* szóra keresve rögtön három megfelelőt kapunk betűrendben: *ком*, *котик*, illetve *кошка*. Az orosz szócikkek felépítése megegyezik a fentebb már ismertetett struktúrával, ennél bővebb információt azonban nem találunk és a példamondatok is hiányoznak, ami jelentősen megnehezíti a nekünk szükséges ekvivalens kiválasztását. Az orosz Wiktionary ugyan tartalmaz definíciókat, ezek megértéséhez azonban gyakran már magasabb szintű orosz tudás szükséges, emiatt ez sem jelent könnyítést a nyelvtanulónak. A betűrendes elrendezés sem segít a kiválasztásban, a leggyakrabban használt szó ugyanis a harmadik helyen szereplő *кошка*.

Az *ír* ige esetében is problémába ütközünk: a magyar szócikk nincs szétválasztva, emiatt itt találjuk az *ír* mint népnév orosz megfelelőjét is, ráadásul a betűrend miatt a legelső helyen. Bár az orosz szavak mellett megtalálható a szófaji minősítés is, így azokat nem lehet összekeverni, azonban nehezíti a szócikkek áttekinthetőségét a szétválasztás hiánya, főleg, mivel a magyar szavak szófaja egyáltalán nincsenek feltüntetve.

Harmadik választott szavam a *jó* melléknév. Ebben a szócikkben szintén előfordulnak a már említett problémák: a szófajok keveredése az orosz megfelelők között, valamint a magyarázat hiányából fakadó értelmezési nehézségek. Ebben az esetben rögtön nyolc különböző szót kaptam ekvivalensnek, amelyek haszná-

lati körét példamondat híján igen nehéz megállapítani. Bonyolítja a dolgot, hogy a találati listában sok, nem lexikalizálódott kifejezés (*jó hangulat, jó időben, jó szokás*) is megtalálható, így könnyen megalkothatók lennének önállóan is, emiatt a szótárban való külön szerepeltetésük csak nehézkesebbé teszi annak használatát.

A szótár szólistájának böngészése közben figyeltem fel arra, hogy több irodalmi mű (*A kapitány lánya, A csinovnyik halála*) és film (*A jedi visszatér, A Jó, a Rossz és a Csúf*) címe is benne van az adatbázisban, de ezeknél sem szerepel erre utaló bővebb megjegyzés. Ezen kívül néhány keresztnév (*Erzsébet, Katalin, Vince*) és földrajzi név (*Tűzföld, Wales, Zürich*) is található. Úgy gondolom, szerencsésebb lett volna ezeket a tulajdonnévi megfeleltetéseket egy külön, tematikus listában közölni.

A fentieket összegezve elmondható, hogy bár a hangfájlokkal, külső hivatkozásokkal és a rövidítések mellőzésével jól kihasználták az internet nyújtotta lehetőségeket az orosz-szotar.hu készítői, valamint kifejezetten ötletesnek tartom a grammatikai információk ikonokkal való jelölését is; a példamondatok és az egyes szinonimák közötti különbségek leírásának hiánya miatt az oldalt inkább csak kiindulópontnak és gyors keresésre javaslom, ahonnan a pontosabb információkat tartalmazó szótárakhoz lehet eljutni.

LAJKA PETRA  
Károli Gáspár Református Egyetem  
petra\_lajka@hotmail.com



## Csernicskó István: Nyelvpolitika a háborús Ukrajnában

(Ungvár: Autdor-Shark. 2016. 140 p.)

Csernicskó István *Nyelvpolitika a háborús Ukrajnában* című könyve előszavában megosztja az olvasókkal, hogy a kötet egyfajta folytatása a 2013-ban a Gondolat Kiadónál megjelent *Államok, nyelvek, államnyelvek: nyelvpolitika a mai Kárpátalja területén (1867–2010)* című monográfiájának. A 2016-ban megjelent új könyv célja, hogy röviden bemutassa az Ukrajnában zajló, a háborús események ürügyéül szolgáló történéseket s azok nyelvpolitikai vonatkozásait.

A szerző öt fejezetben mutatja be az országban kialakult nyelvpolitikai szituációt. Rövid bevezetésben vázolja a független Ukrajna nyelvi helyzetét, a geopolitikai tényezőket és hatalmi viszonyokat, melyek a háborús helyzet kialakulásához vezettek. A második fejezetben részletesen olvashatunk Ukrajna nyelvpolitikai korszakairól: az 1989-ben kezdődő egyensúlyozó nyelvpolitikától – mely a független ország első két elnökéhez, Leonyid Kravcsukhoz (1991–1994) és Leonyid Kucsmához (1994–2004) köthető – a Viktor Juscsenko nevével fémjelzett „narancsos” korszak (2004–2010) nyelvpolitikáján át a Janukovics-éráig (2010–2014).

A továbbiakban megtudhatjuk, hogyan is vált a nyelvpolitika a háborús konfliktus egyik ürügyévé. Csernicskó a 2010-es választásoktól kezdve vezeti végig, milyen megoldások születtek a nyelvi problémakör megoldására. Ebben az évben a hatalomra kerülő Régiók Párja hozzáfogott az alkotmány és a nyelvtörvény átírásához. Politikai erő hiányában az előbbi sikertelenségének ellenére 2012-ben sikerült lecserélni az 1989-es (még a Szovjetunió fennállása idején született) nyelvtörvényt, ám a nyelvi kérdés rendezéséhez ez sajnos nem volt elegendő. Talán sokak számára ismerősen csengő dátummá vált 2013. november 21. Ekkor derült ki ugyanis, hogy Janukovics elnök nem írta alá az Európai Unió és Ukrajna közötti társulási szerződést, és a szigorú politikai és gazdasági feltételekhez kötött IMF hitel helyett a kormány a sokkal kedvezőbb oroszországi kölcsönt választotta. Ez az intézkedés azonban lavinát indított el az országban: alig két nappal később emberek tömegei vonultak Kijev főterére. A kormány népszerűtlen intézkedéseinek sorozata után világossá vált: a jelenlegi hatalom végnapjait éli. 2014. február 22-én Viktor Janukovics elnök elmenekült az országból, s az új politikai hatalom már másnap jogszabályt fogadott el a nyelvtörvény eltörléséről.

Ezt az intézkedést sokan aggodalommal figyelték: a szomszédos államok, az ukrajnai nemzeti kisebbségek és nemzeti érzelmű ukrán értelmiségiek egyaránt. A házelnök szerepét ideiglenesen betöltő Olekszandr Turcsinov végül nem írta alá a nyelvtörvény hatályon kívül helyezéséről szóló dokumentumot, helyette javaslatot tett egy új nyelvtörvény kidolgozására. A feladattal egy 11 tagú bizottságot bízott meg. A bizottságnak tagja volt a kötet szerzője is, így közelről figyelhette az ukrajnai nyelvpolitika alakulását. Új nyelvtörvény (egyelőre) nem

született Ukrajnában, ám a nyelvpolitika – ahogyan Cserniczkó kötete bemutatja – az ukrainai konfliktus egyik hivatkozási pontja lett.

Hogyan is vált a nyelvi konfliktus a fegyveres konfliktus ürügyévé? A regionális vagy kisebbségi nyelvek beszélői (köztük az Ukrajnában csaknem 30 százalékot képviselő orosz anyanyelvűek) számára széles és kedvező nyelvhasználati jogokat biztosító 2012-es nyelvtörvény eltörlésére irányuló politikai szándékot felhasználva Oroszország (arra hivatkozva, hogy meg kell védenie nemzetársait az ukrán nacionalistáktól) megszállta az orosz többségű Krim félszigetet. Az orosz hadsereg támogatásával a szintén jelentős orosz ajkú lakossággal bíró kelet-ukrainai Donyeck és Luhanszk megyékben fegyveres konfliktus tört ki, ez a háború pedig veszélyeztette a gazdaságilag megroppant, labilis belpolitikai helyzettel rendelkező ország fennmaradását.

A könyv következő alfejezetében arról olvashatunk, hogyan próbálta intézkedéseivel enyhíteni a konfliktust Ukrajna új államfője, Petro Porosenko, akit azonban ilyen irányú törekvései miatt a nemzeti értelmiségi körökből sorozatos támadások érték, mondván, az orosz anyanyelvűek felé tett bármilyen gesztus csak az ország széttagolódásához vezet. Az ukrainai oroszok felé tett pozitív nyilatkozatokkal párhuzamosan Porosenko ezért rendszeresen hangsúlyozza: Ukrajnának továbbra is egy államnyelve van és lesz, ami az ukrán.

A könyv negyedik fejezetében az Ukrajnában született nyelvtörvények összehasonlító elemzésére kerül sor. A fejezet az 1989–2014 közötti időszakban született összes ukrainai nyelvi jogi dokumentum összehasonlítását tartalmazza. Cserniczkó többféle szempontot tart szem előtt elemzése során, többek között azt, milyen nyelvekre terjed ki az adott törvény, hogyan határozza meg az ukrán vagy épp az orosz nyelv státuszát, illetve miként határozza meg a kisebbségi nyelvek használatát a hivatalos és közélet bizonyos színterein.

Cserniczkó kötetéből kiderül, hogy az a nyelvpolitika, melyet az 1991-ben függetlenné vált Ukrajna eddig követett, nem folytatható. Felmerül a kérdés: milyen nyelvpolitika lehetne megoldás a jelenlegi Ukrajnában? A szerző könyvének záró fejezetében erre a kérdésre keresi a választ. Szavaival élve:

A nyelvpolitikai kérdés rendezését a hagyományos taktikázás helyett talán gyökeres változások révén lehetne elérni. Ukrajnában meg kell(ene) próbálni szakítani azzal a szemlélettel, amely a többség versus kisebbség konstrukcióban szemléli a problémát. (...) A tapasztalatok szerint az ukrán nyelv erőltetése révén lehetetlen biztosítani a társadalmi konszolidációt és a békét az országban. Mint ahogyan a tapasztalatok szerint az orosz második államnyelvi vagy hivatalos státuszba emelése sem vezet a megbékéléshez. (111. p.)

A szerző szerint (az Andrassy György jogász által kidolgozott nyelvszabadság elmélete alapján) a nyelvi jogok általános emberi jogként való kezelése lehetne óriási lépés az ukrainai nyelvi, nyelvpolitikai egyensúly felé vezető úton.

Csernicskó István kötetét bátran ajánljuk mindazoknak, akik szeretnének betekintést nyerni az Ukrajnában kialakult háborús helyzet hátterébe, nyelvpolitikai vonatkozásaiba, éppen ezért a könyv nemcsak a nyelvészek számára lehet élvezetes és figyelemre méltó olvasmány. A nyelvpolitika a szociolingvisztika speciális területének számít, ám kérdései a hétköznapi embert is érintik, s ezt a világ számos országában, köztük az Ukrajnában élő emberek is nap mint nap tapasztalják.

MÁTÉ RÉKA

## Lőrincze-emlékkönyv születésének 100. évfordulójára

(Lőrincze-emlékkönyv születésének 100. évfordulójára. Szerkesztő: Balogh Ferencné. Eötvös Károly Megyei Könyvtár, Veszprém, 2015.)

Az emlékkötet Lőrincze Lajos születésének századik évfordulójára jelent meg a veszprémi Eötvös Károly Megyei Könyvtár kiadásában. A könyv élén álló szerkesztői előszónak már a címe is (*A mi Lőrinczénk*) arról árulkodik, hogy a szentgáli születésű, a Pápai Református Kollégiumban tanult nyelvészt a Veszprém megyeiek a magukénak érzik, emlékének az őrzését, örökségének az ápolását fontos feladatuknak tartják; a kötet megjelenése mögött elsősorban ez a nemes szándék állt. A könyv hátsó borítóján lévő Lőrincze-idézet szintén a megyei kötődést emeli ki („Ha visszanézek életemre, azt mondom, hogy nincs semmi, amit megbántam volna. Ezt belém nevelte a pápai iskola és a szentgáli is.”), ahogyan a könyv első részének (*Hagyományörzés Veszprém megyében és a Lőrincze-iskolákban*) az írásai, személyes visszaemlékezései és több illusztrációként szolgáló kép is. A könyvnek részben előzménye a nyelvész halála után öt évvel, 1998-ban Balogh Ferencné összeállításában a megyei könyvtár által megjelentetett *Lőrincze Lajos. Emlékezés és bibliográfia* című kiadvány. Ezen kívül a veszprémi Új Horizont adta ki Lőrincze Lajos utolsó kötetét 1993-ban (*Megnől az ember címe. Barátok – emlékek – találkozások*), mely már a betegágyában, barátai segítségével készült, és a kisebb-nagyobb írásokból, cikkekből, beszélgetésekből életének a története rajzolódik ki.

A most ismertetett kötet írásai igen változatos témájúak, műfajúak és terjedelműek, ám a szerkesztő, *Balogh Ferencné* által „szinte lehetetlen”-nek nevezett vállalkozás, hogy ezekből az írásokból egységes kötet jöjjön létre, úgy gondolom, mégis sikerült. Ez nagyrészt a szerkesztői munkának köszönhető: a szerzők gondos kiválasztásának, a jól összeválogatott és elhelyezett illusztrációknak és a 1998-as kötetrel való folytonosságot biztosító mellékletnek. Az egységességet nemcsak az eredményezte, hogy a szerkesztő Lőrincze Lajos pályáját mindvégig nyomon követte, igen alaposan ismeri; hanem minden bizonnyal segítette az a személyes viszony is, ami őt a tudóshoz kötötte — ez több helyen átviláglik a szövegén.

A szerkesztői előszót *Balázs Géza* bevezető írása követi. Röviden áttekinti Lőrincze tudományos pályáját, kiemelve a nyelvművelés tudományos rangra emelésében és a nyelvi ismeretterjesztésben játszott szerepét. Nyelvészeti munkásságát Graf Rezső tanulmánya alapján összegzi. Írása zárásaképpen bemutatja, hogy a rendszerváltás után hogyan változott meg a magyar

nyelvművelés helyzete, illetve azt, hogy a Nyelvtudományi Intézetben megszűnt nyelvűvelő osztály munkáját kik, hogyan és milyen szellemben folytatták, folytatják. Az ezután következő *Lőrinczéről mondták, írták...* idézetválogatásban a szerkesztő — bölcs megfontoltsággal — Balázs Gézától a nyelvtudomány és a nyelvűvelés újbóli egymásra találására, a kiegyezés fontosságára utaló mondatokat választott.

A könyv a két bevezető írást követően két nagy részre oszlik. Az első (*Hagyományörzés Veszprém megyében és a Lőrincze-iskolákban*) esszét, visszaemlékezéseket tartalmaz. A szerzők Lőrinczéről elnevezett iskolák tanárai, diákjai, egyben szellemi örökségének ápolói; másrészt személyes ismerősök, barátok, akik Lőrincze életének Veszprém megyei helyszíneire — Szentgálhoz, Pápához, Veszprémhez — kötődnek. A kötet második része (*Kortársak, Lőrincze-díjas nyelvészek*) rövidebb-hosszabb tanulmányokból áll, melyek egy részét azonban úgyszintén átszövik a személyes élmények. Ezeknek az írásoknak a szerzői olyan nyelvészek, irodalmárok, tanárok, akik részesültek az 1993-ban létrehozott és évenként odaítélt Lőrincze-díjban, melyet a magyar nyelvvel foglalkozó kutatók nyerhetnek el.

A Veszprém megyeiek hagyományápolását mutatja a három kiadott könyvön kívül a róla elnevezett iskola, emlékszoba, emléktáblák, a megyei könyvtárban berendezett emléksarok, versenyek, előadások, találkozók. Szentgál általános iskolája 1994-ben, a Lőrincze Lajos halálát követő évben vette fel híres szülöttének a nevét. *Sófalviné Tamás Márta, Kövári Zsanett, Vida Marianna, Garai György* és *Martonné Sándor Éva* meleg hangú írásaiban arról olvashatunk, hogy a szülőfaluban hogyan őrzik Lőrincze emlékét: az évente megrendezett Lőrincze-héttel, emlékszobával, emléktáblával, kiállítással, a Lőrincze-iskolák találkozóival. A szentgálin kívül más, távoli iskolák is a híres nyelvtudós nevét viselik, így a hegyeshalmi és a Zemplén megyei mikóházi: *Szőcs Tibor* és *Novák Jánosné* a névválasztás okairól, a saját iskolájukról, az ott folyó nyelvi nevelésről számolnak be. A „*Hazajöttem Veszprémbe*” (*Emlékek a város és Lőrincze Lajos kapcsolatáról*) című tanulmányban *Balogh Ferencné* nemcsak az „emlékeket” veszi végig cikkek, interjúk segítségével; hanem kiemeli Lőrincze szakmai életútjának azon állomásait is, melyek Veszprémhez és a megye más településeihez kapcsolódtak: a szentgáli nyelvjárással kapcsolatos tanulmányait, a *Bilingválizálás-t*, a magyar nyelvjárási atlasz munkálatait, a Veszprém megyei születésű nyelvészek emlékének a tudatos ápolását és megismertetését a veszprémiekkel, az itt szervezett tudományos nyelvészeti konferenciákat.

A kötet második fejezetében helyet kapó írások jórészt Lőrincze Lajosnak a nyelvművelés terén végzett munkáját érintik. Ez érthető is, hiszen ez a terület Lőrincze pályáján is igen fontos szerepet játszott: mind a tudományos, mind az ismeretterjesztő munkájában. Azért is érthető, mert maguk a szerzők Lőrincze-díjasok, ezt a díjat pedig olyanok nyerhetik el, akik „az anyanyelvi kultúra ügyét hosszú időn át szolgálták kutatói, ismeretterjesztői, illetőleg mozgósító erejű szervezői tevékenységükkel” (168. oldal). És végül — érzésem szerint — az is szerepet játszhatott Lőrincze munkásságán belül nyelvművelő tevékenységének a kiemelésében, hogy a nyelvészek körében már jó ideje sokakat foglalkoztató kérdés és viták keresztüztüében áll a nyelvhelyességi hiba mivolta, a nyelvi norma léte, és általában véve magának a hagyományos értelemben vett nyelvművelésnek a szerepe vagy létjogosultsága a nyelvtudomány keretein belül.

Az írások többségében — még ha alapvetően szakmai szempontból is közelítik meg a témát — szóba kerül Lőrincze szeretetreméltó személyisége, közvetlensége, figyelmessége, szerénysége, humora, a tudomány iránti szívből jövő elkötelezettsége. A nyelvművelésről vallott nézeteivel kapcsolatosan a szerzők többsége a következőket emeli ki (ha nem is mindegyikük következetes ezek végiggondolásában): „emberközpontúság” a korábbi „nyelvközpontúsággal” szemben; a „pozitív” jelző, mely az értékekre mutat rá, és nem a hibakeresést hangsúlyozza; a nyelv folyamatos változandósága és ezzel összefüggésben az élő nyelvszokás irányadó volta és a „megengedő” hozzáállás.

Az írások egy része Lőrinczét mint tanárt, munkatársat, barátot idézi meg méltatva, természetesen, nyelvtudományi érdemeit is. *Grétsy László*t munkatársi és baráti kapcsolat fűzte hozzá évtizedeken keresztül, közös élményeik közül idéz föl néhány „emlékforgácsot”, kiemelve Lőrincze Lajos közvetlen természetét, „emberszeretetét”. *Pomogáts Béla* a „nemzet tanárának” nevezi, tudományos hitelességét és az anyanyelvi kultúra iránti felelősségvállalását tartja fontosnak megemlíteni. *Szathmári István* arról emlékezik meg, hogy hogyan járult hozzá a nagyra tartott nyelvész az ő életpályája alakulásához. *Pálfy G. István*, újságíró a Lőrincze-portréfilmek készítésének élményeit idézi föl; *Kálmán Attila* is személyes találkozásait benyomásait sorolja. *Murádin László* a Magyar Nyelvatlasz erdélyi kutatópontjain Lőrincze Lajossal és Benkő Loránddal végzett közös munkájukat, élményeiket eleveníti föl. Mások, mint például *Zimányi Árpád*, *Holczer József*, *Dóra Zoltán*, *Minya Károly* kevesebb közvetlen, személyes emlék birtokában (vagy azok hiányában) Lőrinczének a szakmai munkájukra gyakorolt hatásáról adnak képet. *Kiss Gábor* néhány vidám

anekdota mellett azt tartja fontosnak megemlíteni, hogy a Kádár-kor központosító, a nyelvművelésre is kiható politikájában Lőrincze a maga nyelvjárásias beszédével, az „így sem rossz, úgy sem helyteleníthető” nézetével nem vállalt részt (ebben az összefüggésben említi *Péntek János* is a maga írásában). *Pusztai Ferenc* — a közös személyes és szakmai élményeken túl — mint nyelvtörténész Lőrinczének a nyelvi változásokkal kapcsolatos véleményét idézi, és a nyelvművelés történetiségére való figyelmeztetését emeli ki. A fejezet szerzői között magyarországiakon kívül határon túliak is helyet kaptak. A határon túli magyar anyanyelvű beszélők szemszögéből más megvilágításba kerülnek Lőrinczének a köznyelvről, a nyelvjárásokról, a nyelvi normáról tett megállapításai. Igen fontos gondolatokat tartalmaz ezzel kapcsolatosan *Péntek János* írása: az erdélyi nyelvhasználati szokásoknak az anyaországától való eltérése és a kétnyelvű helyzet szemszögéből értelmezi Lőrincze nyelvművelő felfogását, illetve utal annak ottani fogadtatására is. Cikke befejezésének két kulcsszava a változás és a maradandóság: a változás a nyelvben és a nyelvhasználatban folyamatos, de változnak a tudomány módszerei és a szemlélet is; viszont maradandók „az emberi példák, az emberség példái”, így Lőrinczéé is. *Simon Szabolcs* a szlovákiai magyar nyelvművelés történetét és jelen helyzetét foglalta össze, röviden utalt — Péntekhez hasonlóan — a nyelvi problémák kezelésének a hely és idő függvényében változó módjaira, a nyelvi menedzselés és a nyelvi tervezés fogalmakat is megemlítve. (A változó körülményeknek való megfelelés, az időszerűség gondolata többek között *Balázs Géza* és *Pusztai Ferenc* írásában is megjelenik.) Végül fontosnak tartom megemlíteni, hogy Lőrincze Lajosnak a magyar nyelvtudományban játszott szerepe a nyelvművelő tevékenységén kívül a dialektológiában és a névtanban is jelentős, ezekről talán kevesebb szó esik a könyvben. Az 1950-es évektől részt vett a *Magyar Nyelvjárások Atlasza* munkálataiban, a módszertani megalapozástól és a gyűjtések megkezdésétől az atlasz kiadásáig. A helynevek gyűjtéséről, történetéről is több munkája megjelent (pl. a *Földrajzi neveink élete* 1947-ben).

A tanulmányokat a Lőrincze-díjasok névsora, Lőrincze Lajos 1999 előtt kiadott legfontosabb könyveinek, a róla megjelent kiadványoknak, filmeknek és a PIM által őrzött leveleinek, a vele készült hang- és videófelvevételeknek a jegyzéke követi. A kötet mellékleteként szerepel az 1998–2015 közötti bibliográfia 110 tétellel — *Balogh Ferencné* gondos összeállításában —, mely az 1998-ban megjelent bibliográfia folytatása.

Az emlékkötetet sok fotó is gazdagítja. Ezek között vannak becses személyes emlékek, mint a kézzel és géppel írt levelei, feljegyzései, róla készült fényképek;



másrészt az emléke ápolásával kapcsolatos dokumentumok, a tiszteletére tartott rendezvényekről készült fotók, emléktáblák, emlékszoba, róla készült festmény, rajz; ezeken kívül könyv- és folyóirat-borítók.

„Harcban áll a megszokottal a szokatlan, az egyszínűvel a sokszínű, az általánossal az egyedi. Meghatározható-e pontosan a köznyelvi forma, megszabhatók-e világosan az igényes nyelvhasználat határai? Megjelölhető-e általában és személy szerint, hogy ki az, aki köznyelven beszél, akinek a nyelvhasználatát tehát példának, irányadónak lehet venni?” (*Emberközpontú nyelvújítás*. Magvető Kiadó, Bp., 1980: 47–48) — Lőrincze (részben nyitva hagyott) kérdései ma is kérdések, és talán az sem baj, hogy ezekre a kérdésekre nem adható pontos válasz.

PELCZÉDER KATALIN

Pannon Egyetem

pelczederk@gmail.com

**Bátyi Szilvia – Vígh-Szabó Melinda (szerk.): A nyelv – rendszer, használat, alkalmazás (Pszicholingvisztikai tanulmányok V.)**

(Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2015. 314 p.)

A Tinta Könyvkiadó immár az ötödik tanulmánykötetet adta ki 2015-ben a Pszicholingvisztikai tanulmányok sorozatban, a jelen kötetet Bátyi Szilvia és Vígh-Szabó Melinda szerkesztésében. A kötetben szereplő húsz tanulmány mindegyike a nyelv rendszeréről, használatáról és alkalmazásáról szól. Mivel a szerzők nemcsak magyarok, hanem Németországból, Hollandiából, Angliából és Horvátországból is vannak, a kötet munkanyelve magyar és angol. Kilenc cikk angol nyelven, tizenegy pedig magyar nyelven jelent meg. A tanulmányok a pszicholingvisztika számos területét felölelik, így szólnak az egynyelvű beszéd-produkció és beszédpercepció jellemzőiről, a másodiknyelv-elsajátításról, a két- és többnyelvűségről, de a gyümölcstani szaknyelv történetéről is olvashatunk a kötetben.

Az alábbiakban a tanulmányok kérdésfeltevéseit és legfontosabb eredményeit a megjelenésük sorrendjében mutatom be.

Gósy Mária és Krepesz Valéria *Intra-Speaker and Inter-Speaker Variability of Vowels in a Time-Span of Seven Months* című cikkükben négy magyar vokális (*a, o, e, é*) első két formánsfrekvenciáját vizsgálják öt magyar fiatal nő beszédében. A céljuk az, hogy megvizsgálják, hogyan változik a vokálisok minősége ugyanazon beszélő ejtésén belül és a beszélők között hét hónapos intervallumban. Az eredmények azt mutatják, hogy az első két formánsban a beszélők közötti különbségek nagyobbak voltak a beszélőn belüli különbségeknél. A vokálisok minősége azonban nem változott jelentősen a vizsgált időszakban.

Vincent J. van Heuven *A relative Measure of the Interlanguage Speech Intelligibility Benefit: A Meta-Analytic exercise* című tanulmányában azt bizonyítja, hogy két idegen nyelven (ebben az esetben angol nyelven) beszélgető személy sokkal jobban érti egymást, ha közös az anyanyelvük. A kutatás eredményei emellett azt is bizonyítják, hogy két nem anyanyelvi beszélő a társalgás során jobb idegen nyelvi produkciót hoz létre, ha az anyanyelvük nem azonos.

Babarczy Anna és Balázs Andrea *A felnőttek és a négyévesek ige előtti fókuszos mondat értelmezése* című cikkükben azt elemzik, hogy van-e összefüggés a fókuszos mondat értelmezése és a végrehajtó funkciók fejlettsége között. A kísérletben résztvevők gyermekek és felnőttek voltak. A résztvevők feladata az volt, hogy különböző képekről döntsék el, hogy igazak, hamisak vagy se-nem-igaz-se-nem-hamisak. A szerzők azt találták, hogy azok a gyermekek, akik jobban teljesítettek a végrehajtó funkciókat mérő tesztben, a fókuszos mondatokat értelmező tesztben is jobb eredményeket értek el. Ugyanakkor ezek az eredmények is elmaradtak a felnőttek eredményeitől.

Laczkó Mária *Hogyan dolgozzák föl a tanulók a tanári beszédet?* című dolgozatában arra a kérdésre keresi a választ, hogy a középiskolai tanulók milyen

mértékben hibáznak a tanári beszéd alapján való jegyzetelésében, milyen típusúak ezek a hibák, és befolyásolja-e a jegyzetelést a tanárok beszédtempója és artikulációs tempója. A kísérlet eredményei azt mutatják, hogy a hibák az észlelési–megértési szinten, valamint a produkció és az emlékezés szintjén mind a fiatalabb, mind az idősebb tanulóknál kimutathatók, de a hibák megoszlása nem azonos mértékű. Az eredmények szerint nem a tanári beszéd tempója okozza ezeket a hibákat, hanem inkább más tényezők állhatnak a háttérben.

Tóth Andrea *A felolvasás és a spontán beszéd temporális sajátosságai gyermekkorban* című cikkében a szünetek arányát, illetve a beszéd- és artikulációs tempót vizsgálja 9–11 éves gyermekek felolvasásában és spontán beszédében. A szerző arra a következtetésre jut, hogy a felolvasás gyorsabb beszéd- és artikulációs tempójú, mint a spontán beszéd, illetve a felolvasást rövidebb szünettartás jellemzi. Továbbá megállapítja azt is, hogy az idősebb gyermekek kevesebb és rövidebb szüneteket tartanak, mint fiatalabb társaik.

Bóna Judit *A lexikális hozzáférés nehézsége a spontán beszédben fiatal és idős korban* című dolgozatában a szóelőhívási nehézségeket vizsgálja idősek és fiatalok spontán narratíváiban és a tartalom összegzésében. A fölállított hipotézisek ellenére kiderült, hogy az időseknél csak csekély mértékben jellemzőbbek a szóelőhívási nehézségek, mint a fiataloknál, illetve az is, hogy az időseknek nincs szükségük több időre a szóelőhívási hibák javításához. Mindkét csoportban a szóelőhívási nehézségek gyakoribbak a főnevek esetében, mint más szófajoknál; továbbá a tartalom összegzésben gyakoribbak a szóelőhívási nehézségek, mint a spontán beszédben.

Molnár Orsolya *Megakadásjelenségek és korrekciók anyanyelven és idegen nyelven* című kutatásában, amelyben a norvégot idegen nyelvként tanuló magyar anyanyelvű diákokat vizsgál, arra a következtetésre jut, hogy a kezdő tanulók sokkal többet támaszkodnak az anyanyelvükre, mint a haladó nyelvtanulók; valamint hogy a különbség látható az anyanyelven és az idegen nyelven produkált megakadásokban. Ezen kívül a haladó tanulóknál kisebb számban jelennek meg megakadásjelenségek, és ezeket a beszélők gyorsabban is javítják.

Libárdi Péter *Megakadásjelenségek 17 éves diákok spontán dialógusaiban* című cikkében a diákok közötti dialógus (a térképmódszert alkalmazva) alapján azt találta, hogy a hezitálások és a töltelékszavak voltak a leggyakoribb megakadás-jelenség típusok; ami azt bizonyítja, hogy a 17 éveseknél a leggyakoribb megakadások a fogalmi szint és nyelvi tervezés között jelennek meg. Az eredményekből látható, hogy a fiúknál gyakoribbak a megakadások, mint a lányoknál.

Kántor Gyöngyi *Dadogó férfiak beszédprodukcióinak jellemzői különböző beszédműfajokban* című cikkében a dadogók felolvasása, utánmondása és társalgása alapján arra a következtetésre jutott, hogy a leggyakoribb megakadás, amely a fogalmi és a nyelvi tervezés nehézségeire utal, mind a három beszédműfajban a nyújtás. Ezt a hezitálás, az újraindítás és a szóban tartott szünet követi a gya-

koriságot tekintve. Érdekes adat, hogy mindhárom beszédműfajban igen hasonló az artikulációs tempó értékei.

Neuberger Tilda *Zöngétlen zárhangok időszerkezete az életkor és a követő magánhangzó minőségének függvényében* című dolgozatában a [p, t, k] zárhangok időviszonyait a követő magánhangzó minősége és az életkor szempontjából vizsgálja. Arra a megállapításra jut, hogy a felnőtteknél mindhárom zárhang időtartama rövidebb, mint a fiataloknál, valamint hogy a zárhangot követő magánhangzó nyelvvállásfoka is befolyásolja a zárhang időszerkezetét.

Parapatics Andrea *Fiatalok kettősnyelvűségéről* című cikkében azt tárgyalja, hogy a nyelvjárási sajátosságok hogyan jellemzik a mai középiskolások nyelvhasználatát. A szerző saját (tanári) tapasztalata révén, illetve a tanulókkal kitöltött kérdőívet alkalmazva (amelyben bizonyos tájszavak ismeretét és használatát igyekszik feltérképezni), arra a következtetésre jut, hogy a tanulóknál megfigyelhetők hangtani és alaktani nyelvjárási jelenségek. Továbbá a kérdőívben szereplő tájszavak is megjelennek a fiatalok szókincsében.

Forintos Éva *New Zealand-Hungarian Language Contact* című cikkében azt kutatja, hogy a magyar kisebbség Új-Zélandon hogyan használja a magyar nyelvet, valamint azt is, hogy milyen különbségek vannak a standard magyar és az Új-Zélandon használt magyar között. A magyar kisebbség egy folyóirata alapján (amely korpuszként szerepelt) azt találta, hogy az angol nyelv nagy mértékben befolyásolja ennek a kisebbségi magyar nyelvnek a morfológiai és a szemantikai struktúráját is.

Lars Bülow *Why We Need Two Dynamic Systems – From Multi-lingual Idiolectal Linguistics Knowledge to Hood German* című cikkében az egyén saját nyelvhasználatára és nyelvtudására (idiolektusa) és a közösségi nyelv közötti kapcsolatot mutatja be az ún. gettónyelvi németen keresztül – amely a fiatalok által leggyakrabban beszélt új etnolektus. A szerző azzal fejezi be írását, hogy mivel a fiatalok szándékosan alkalmazzák a gettó-nyelv elemeit, ahhoz, hogy kifejezzék az etnikai hovatartozásukat, a gettónyelv már a közösség nyelvi rendszerének tekinthető.

Kees de Bot *Foreign Accents and Foreign Gesture* című tanulmányában az idegen akcentusról és az idegen anyanyelvűek gesztusairól szóló korábbi kutatásokat mutatja be. A fő kérdés az, hogy milyen pontossággal lehet felismerni az L1-et az akcentussal ejtett L2-ben. További kérdés az is, hogy fel lehet-e ismerni a beszélő anyanyelvét kizárólag a gesztusaiból. Az első kérdésre az a válasz, hogy csak az idegen akcentus alapján elég könnyű felismerni az L1-et; míg a második kérdésre adott válasz *nem*, azaz az egyén gesztusaiból szinte lehetetlen kideríteni, hogy mi az anyanyelve.

Heltai Pál *Should Translation Studies Become an Experimental Science?* című cikkében a pszicholingvisztikai és neurolingvisztikai módszerek előnyeit és hátrányait tárgyalja a fordítástudományban. Bár a pszicholingvisztikai és a neurolingvisztikai módszereknek jelentős funkciójuk van a fordítástudományban, a fordítás nagyon komplex tevékenység, amely felülmúlja mind a két módszert.

David Singleton *Language Awareness and Language Aptitude – Kissing Cousins?* című cikkében arra törekszik, hogy megvilágítsa a nyelvi tudatosság és a nyelvi készség terminusok közötti különbséget. Számos olyan kutatás van, amely azt tárgyalja, hogy a két tényező közül melyik játszik jelentősebb szerepet a nyelv elsajátításában, de a vita a nyelvi tudatosság és a nyelvi készség között még mindig nyitott. Sok további elméleti kutatás szükséges ahhoz, hogy a különbségeket meghatározzák e két terminus között.

Lidija Cvikić és Kristina Cergol Kovačević *Investigation Differences in the Organisation of Mental Lexica in L1 Croatian Monolinguals and L1 Croatian Speakers of English as L2: an Alternative Usage of the Word Association Method* című cikkükben azt kutatják, hogy az angol mint második nyelv ismerete hogyan befolyásolja a mentális lexikon felépítését horvát anyanyelvűeknél. A horvát egynyelvűekkel és az angol nyelvet L2-ként tanuló horvát anyanyelvűekkel végzett szóasszociációs teszt eredményei azt mutatják, hogy a különbségek a két vizsgált csoport között a szintagmatikus viszonyokban, a szószerkezetekben és a nevekben mutatkoznak meg.

Fábián Gyöngyi *Realignment of Phonological Decoding Routines in Reading Hungarian as a Second Language* című cikke portugál anyanyelvű diákokkal foglalkozik, akik a magyart idegen nyelvként tanulják. A kutatásnak az a célja, hogy különböző tesztek alkalmazva megmérje, hogyan fejlődik az *s* és az *sz* hang kiejtése a diákoknál. Az olvasási és az írási feladatok azt mutatják, hogy az anyanyelv tudása befolyásolja az L2-ben a fonológiai dekódolást, de a megfelelő gyakorlatok után ez a dekódolás jól fejleszthető az L2 elsajátításában.

Lengyel Zsolt *A kéz és láb szavak mentális terei* című cikkében két különböző korcsoport szóasszociációs eredményeit mutatja be. A szerző arra keresi a választ, hogy a hívószavak (*kéz* és *láb*) milyen mentális tereket aktiválnak, mutatnak-e különbségeket és azonosságokat a válaszsavak tükrében, illetve vannak-e különbségek a két korosztály között. A válaszsavak hét kategóriába oszthatók: testrész, biológiai, kulturális jellemzők, manifesztáció, szomszéd szomszédja és kérdőjeles kategória; ezek közül a legtöbb szót a testrész kategóriában hívta elő mindkét csoport. A *kéz* hívószóra mindkét csoport több választ adott mint a *láb*-ra.

Pelczéder Katalin *A Gyümölcstani szaknyelv kialakulása és története* című cikkében azt mutatja be, hogy a gyümölcstani szaknyelve hogyan változott, és mik azok a tényezők, amelyek befolyásolták a gyümölcsnévadást a magyar nyelvben a XIV. század végétől a XIX. század végéig.

A kötet témaköreit tekintve igen színes, így a legújabb kutatások kiváló forrásként szolgálnak nemcsak a szakmabeliek, hanem a laikus nyelvészeti érdeklődésű olvasók számára is, akik szeretnék jobban elmélyülni a pszicholingvisztikai ismeretekben. Az angol nyelven írt cikkek az idegen nyelvűek számára is biztosítanak olvasnivalót, és így az egész tanulmánykötetet gazdagítják.