

MÁRIA BAKTI, KLÁRA SZABÓ

University of Szeged, Faculty of Education,
Szeged, Hungary
bakti@jgypk.szte.hu
szabok@jgypk.szte.hu

Mária Bakti – Klára Szabó: Exploring CLIL teaching materials in Hungary
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.001>

Exploring CLIL teaching materials in Hungary

Összefoglaló

A két tanítási nyelvű oktatás a tartalom és nyelv integrálásának (CLIL) egy altípusa. Magyarországon a két tanítási nyelvű általános iskolai programok 1989-ben kezdődtek, azóta számos kezdeményezés született az ezekben az iskolákban használt tankönyvek és tananyagok fejlesztésére.

Vizsgálatunkban kérdőíves felmérést végeztünk három dél-alföldi angol-magyar két tanítási nyelvű iskolában. Az osztályokban környezetismeretet és természetismeretet oktató tanárok felmérése mellett a diákokat is megkérdeztük az ezeken az órákon használt tananyagokról.

Eredményeink azt mutatják, hogy a tanárok számára a tananyagok kiválasztáskor, illetve a saját tananyagok fejlesztésekor a diákok nyelvi szintjének való megfelelés a prioritás, míg a diákok számára a tananyagoknál a könnyű megértés mellett az is fontos szempont, hogy minden, amire szükségük van, megtalálható legyen a kiválasztott tananyagban.

1. Introduction

Language education is the most motivating and efficient when language and its meaningful context are closely and systematically interrelated at different levels of education. (http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf). The term used to denote this approach is most frequently called CLIL or Content Language Integrated Learning. It is a broad, umbrella term; there are other phrases used to describe similar approaches where language and its context (content) are taught in an integrated way. The terms most commonly used in this context in different parts of the world range from bilingual education through CBI (Content-Based Instruction) to LAC (Languages Across the Curriculum) (www.onestopenglish.com/clil/what-is-clil/).

Although the term was coined in 1994, CLIL can also be seen as an old-new approach to integrating language and content. It has received considerable research attention in recent years (see for example Coyle et al. 2010, or Mehisto et al. 2008), and has also been listed as one of the recommendations of the EU in language education (http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com-95_590_en.pdf:33).

Practicing teachers often describe difficulties when using the CLIL method. From the practitioners' perspective the most sensitive issues in CLIL teaching include the diverse cultural, linguistic and professional background of teachers (and learners), the teachers' relative unpreparedness for using a very complex and integrated method, the problems of assessment in a dual-focused educational context, and, most importantly, the limited accessibility of teachers to specialized CLIL materials. An additional concern is that searching for, adapting and preparing suitable and attractive teaching materials is time-consuming and meticulous work and it may require special competences which most teachers do not have (<http://www.professorjackrichards.com/advantages-and-disadvantages-of-using-instructional-materials-in-teaching-esl/>).

The aim of this paper is to examine the necessity and special features of developing and using specific teaching materials for CLIL.

1.1 CLIL teaching materials

Considering the importance of special CLIL materials for teachers and their frequently voiced sense of frustration at the workload and difficulties, their unpreparedness for the new task of materials development, it is surprising that hardly any research has actually focused on this or related topics (Mäkiranta 2014).

Sharing materials, cooperation with school management, parents and other teachers, working in teams in liaison with other teachers can all encourage teachers when designing and producing attractive and quality materials for their CLIL classrooms. As a practice-oriented article puts it, "CLIL can only be successfully applied if its everyday practice is built on cooperation at all levels" (Szabó, 2012: 124)".

The term *teaching material* includes textbooks, printed and electronic materials, videos, films, as well as realia. In methodology textbooks this term is defined as follows: "In educational contexts, learning materials can be defined as information and knowledge that are represented in a variety of media and formats, that support the achievement of intended learning outcomes" (http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/607632/mod_imsdp/content/3/41_materials_for_a_clil_classroom.html).

Consequently, each teacher is required to have a range of tools which they can use with the aim of assisting and supporting the learning process with each individual group of learners. These materials play a significant role in making knowledge accessible to learners and can encourage them to acquire the material they need in many different ways. The modern teacher in general "needs to be able to evaluate, adapt and produce materials so as to ensure a match between the learners and the materials they use" (Tomlinson 2003:66). This is especially true in CLIL practice, where ready-made teaching materials are scarce and thus, in theory, CLIL teachers must all become materials designers.

Based on our experience in teaching CLIL and training CLIL teachers, we could say that CLIL teachers need their own teaching materials, because the commercially produced teaching materials (textbooks) have either the language learners or the learners of a specific subject in the focus, instead of the individual learners of CLIL classrooms, with their diverse interests, personalities, background knowledge and skills. We can agree with Jocelyn Howard from Christchurch College of Education, New Zealand, that the commercially produced materials are often compiled for a general, an average learner, who is hardly ever present in any classroom, especially not in a CLIL classroom. Also, the commercially produced textbooks aim at teaching either the language or one or another school subject, but they are not suitable for CLIL, which represents an integrated, dual-focus approach to teaching and learning. In addition, English textbooks published in English-speaking countries, do not focus on difficulties or special features, the speakers of other languages, representatives of other cultures face. These books do not reflect the local curriculum and local needs either. (<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>) Consequently, we can agree that tailor-made CLIL materials are needed in education, and, in addition, they should represent high quality. Among many other researchers Mehisto outlined the general features of quality teaching materials and, as a starting point, he stated that their primary aim was meant “to support students and teachers, not restrict them” (Mehisto 2012). He also broadened the notion by saying that the quality teaching materials are to affect students’ lives, the community, and the teaching of various school subjects (Mehisto, 2012). This means that, when using quality teaching materials, in addition to improved language and subject-specific skills, learners have to understand what learning is and how the acquired knowledge and skills can be applied in and outside of school. Good teaching materials are to build confidence, enhance teacher and learner motivation; they are to generate critical thinking and promote creativity. Quality teaching materials also help learners to solve problems and liaise with others. They promote the idea of lifelong learning by guiding students to find and regularly use a variety of sources and resources for learning. Good teaching materials generate exciting and meaningful discussions and they support learner autonomy (Banegas 2010).

Mehisto (2012) identified ten criteria for producing learning materials. These may serve as guidelines for CLIL teachers, too, when designing their own materials. From the group of these specific criteria, the presence of a safe and enriched learning environment, the emphasis on individualized skills development and learner autonomy, the inclusion of self, peer and other types of activities and assessment, authentic language use and the meaningfulness of learning may be underlined, as the most important ones for CLIL teaching.

According to Jocelyn Howard (<http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>) the disadvantages of commercially produced coursebooks can easily become the advantages of teacher-produced teaching

materials. Teacher-produced materials may create an appropriate background to teaching, by tailoring content to the teaching context. In addition, they are capable of considering the learners' individual needs and they are responsive to the heterogeneity of the classroom. They may focus on the development of diverse skills and competences. In addition, these materials can not only bridge the gap between language learning and content learning, but they may also integrate elements of the learner's first language and culture into the body of the new teaching material. The CLIL teacher, when using his/her own teaching material, can successfully adopt the best organizing principle, and can flexibly base classroom work on a particular topic or grammar problem, or can focus on a cultural issue, as it is required by the teaching context. The teacher can work on the improvement of some specific skill or practice certain language functions as well. It is also important to note that in the process of materials development, by giving a personal touch to the teaching material, a CLIL teacher can make teaching and learning more enjoyable and spontaneous, a feature that learners highly appreciate (<http://www.whatiflearning.com/the-approach/strategies-for-reshaping-practice-the-habits-of-the-classroom/27-add-the-personal-touch>).

1.2 Primary CLIL programs in Hungary

Primary CLIL programs in Hungary started in 1989 and are most often referred to as bilingual primary schools, where the subjects Music, Art, PE, Environment, Nature, Civilization, History and Geography, or in some schools Mathematics and IT are taught (partly) through English. In addition, pupils have 5 English lessons per week. These schools were started as a result of bottom-up initiatives from parents. In order to guarantee transparency and higher quality, the Ministry of Education set up requirement criteria for bilingual primary schools in 1997, including the language level pupils are to achieve in their CLIL language at different stages of their primary education (Szabó 2012:118-119). According to Act 190 of 2011 on Education and the Ministry of Human Capacities decree 20/2011, in bilingual primary schools pupils are tested in their CLIL language in grades 6 and 8. In grade 6 they have to be at A2 level, in grade 8 they have to be at B1 level.

1.3 Aim and research questions

The aim of this paper is to examine the necessity and special features of developing and using specific teaching materials for CLIL.

In this paper we aim to answer the following research questions:

1. What kind of teaching materials do CLIL teachers in primary Environment and Nature classes?
2. Do CLIL teachers use teacher-produced teaching materials in primary Environment and Nature classes in Hungary?
3. Do they co-operate in the preparation of these teaching materials with fellow teachers?

4. Which CLIL materials do pupils prefer in primary Environment and Nature classes? Why?

2. Material, method and subjects

In order to answer these questions we chose the subjects Environment and Nature as they are taught (partly) through English in bilingual primary schools in Hungary, from grade 3 through grade 8. In grades 3 and 4 pupils learn Environment classes through English. Topics include for example the human body, water, the weather and seasons, and animal life. In grades 5 and 6, Environment is replaced by Nature, this subject includes topics from Geography and Biology and serves as an introduction to these subjects. In contrast to subjects like PE, Music or Arts, which are also taught via English in bilingual primary schools Hungary, the subjects Environment and Nature require some sort of printed or online teaching material.

In order to answer our research questions we conducted a questionnaire survey for CLIL teachers and pupils in three bilingual primary schools; two in Szeged and one in Békéscsaba. We surveyed 9 teachers and 188 pupils. The questionnaires for CLIL teachers included 10 questions, 8 out of which were open-ended, and there were two multiple choice questions on CLIL teaching materials.

We asked CLIL teachers about the materials they use and the problems they face during the selection and use of CLIL teaching materials. In addition, we asked about co-operation with their colleagues and the advantages and disadvantages of teacher-produced CLIL materials.

The questionnaires for pupils included three multiple-choice questions on CLIL teaching materials, including their preferred teaching materials, the reason for their preference, and information on extra sources they use to prepare for classes. There were altogether 112 4th graders and 76 6th graders participating in the survey, out of which there were 101 girls and 87 boys. Table 1. summarizes the data about the pupils who participated in the survey.

Table 1. Pupils participating in the survey.

School	4 th grade (Boys / Girls)	6 th grade (Boys / Girls)	Total (Boys /Girls)
Jankay (J)	49 (23/26)	25 (12/13)	74(35/39)
Madach (M)	47 (27/20)	36 (11/25)	83(38/45)
Tarjan 3 (T3)	16 (5/11)	15 (9/6)	31 (14/17)
Total	112 (55/57)	76 (32/44)	118 (87/101)

3. Results

3.1 Teacher questionnaires, Environment

There were 5 teachers who teach Environment via English in the three schools. Their average teaching experience is 4.75 years. Teachers in two schools (J, T3) use teacher produced materials, in the third school (M) they use an English-language textbook produced in Hungary together with materials from the Internet.

The problem most often cited in connection with the selection and use of CLIL materials was that the language level of the pupils is often not at the level of the teaching material. All respondents mentioned that there was a co-operation between language and content teachers in the preparation and use of CLIL materials. Two schools also have a teaching material bank.

Out of the five teachers, three use teacher-produced CLIL materials, stating that the advantages of teacher-produced CLIL materials are first and foremost that they are in line with the language level of the pupils, and also that they can be amended based on past experience with the material. In other words, these materials can contribute to the creation of a safe environment for the pupils and contribute to learner autonomy.

Disadvantages mentioned include that preparing these materials takes a lot of time, and that these materials need to be photocopied, which can be time-consuming and costly.

3.2 Teacher questionnaires, Nature

There were 4 teachers who teach Nature via English in the three schools. Their average teaching experience is 3 years. They teach the subject Nature through English to 6th graders, whose English is at A2 level. In contrast to teachers teaching in the 4th grade, CLIL teachers in the 6th grade reported that they used a greater variety of materials, including textbooks published in Hungary, English translations of a Hungarian textbook, English language textbooks published in Hungary, the internet, teacher-produced CLIL materials and materials developed by colleagues.

The problems in connection with the selection of CLIL materials included the language level of the material and finding English language visuals. A problem related to the use of materials is the language level of the pupils. All four teachers co-operate with language teachers, two with content teachers, and one with a native speaker.

CLIL teachers teaching in the 6th grade mentioned similar advantages and disadvantages in connection with teacher-produced CLIL materials to those of teachers teaching in the 4th grade. The most important advantage being that teacher-produced materials are appropriate for the language level and age of pupils, are in line with their background knowledge, and they are fun to use. The

only disadvantage mentioned was that preparing and copying these materials takes up too much time.

3.3 Pupils' questionnaires

The first question on the pupils' questionnaire was what type of study material the pupils liked best. The questionnaire included six options:

- a) using the English and Hungarian textbooks together
- b) using the English textbook
- c) using photocopied worksheets
- d) using the internet
- e) using the Hungarian textbook
- f) using the workbook

Table 2 summarizes the results.

Table 2. Answers to question 1, pupils' questionnaire

Type	%
English and Hungarian textbook together	38
Internet	18.6
English textbook	18
Hungarian textbook	12.7
Photocopied worksheets	8
Workbook	4.7
Total	100

38% of the pupils answered that they liked using the English and Hungarian textbooks together. In the second multiple choice question we asked the pupils about the reasons for their choice. They had the following options:

- a) it is easier to study from it
- b) it covers everything we need to know
- c) it is interesting
- d) I understand it better.

The reasons pupils who chose the option 'using the English and Hungarian textbooks together' gave for their choice are summarized in Appendix 1. The results indicate a somewhat practical or pragmatic attitude from the part of the pupils; 46.5 % chose this option because this study material covers everything they need, and 25.5% chose this option because they understood it better.

18.6 % of the pupils chose the internet as their preferred study material. It comes as no surprise that the reason is that using the internet is probably the most interesting option. Appendix 2 illustrates the distribution of the reasons

pupils gave for their choice. 48.6% of the pupils chose the internet because they found it interesting, and 42.8% chose this option because it covers everything they need.

18% of the pupils chose using English textbooks as their preferred option. The reasons again sound pragmatic, as 47% of the pupils choosing this option stated that this type of material covers everything they need to know. 23.5% of the pupils stated that they chose the English textbooks because it is easier to study from it. See Appendix 3 for details.

12.7 % of the pupils prefer using the Hungarian textbook. In their case, understanding was the key priority in choosing this option. (See Appendix 4) 46% of pupils favouring this option stated that they understood the Hungarian textbook better, 20.75% of the pupils stated that it was easier to study from the Hungarian textbook, and 20.75% chose the option that the Hungarian textbook covered everything they needed to know.

Photocopied worksheets proved to be the least popular, they were the choice of only 8% of the pupils. Teacher-produced CLIL materials are usually handed out to pupils in the form of photocopied worksheets. Their relative unpopularity is a somewhat unexpected result, as teachers devote time and energy to tailor CLIL materials to the needs of the pupils. However, the reasons why pupils like it are exactly why teachers develop these materials: to help pupils to understand content, thus contribute to learner autonomy and a safe learning environment. 40% of the pupils choosing this option stated that they like these worksheets because they understand them better, and 26.7% stated that it was easier to study from these worksheets. See Appendix 5 for details.

4. Summary

In this paper we reported results of a questionnaire survey on primary CLIL teaching materials used in teaching the subjects Nature and Environment through English in Hungarian bilingual primary schools. The results indicate that, as CLIL teachers develop their own materials, the focus of their endeavours is helping to tailor the materials to the language level of the pupils, thus improving learner autonomy and creating a safe learning environment.

Considering pupils' questionnaires, the results indicate that pupils have a pragmatic approach to CLIL materials and they prefer to have some Hungarian material in addition to the English textbook. Even though teachers produce materials, pupils don't seem to appreciate that.

Our results can be considered as a starting point for future investigations into the theory and practice of CLIL teaching materials development in teacher training and in-service training courses.

References

- Banegas, D. L.** (2010) Three Frameworks for Developing CLIL Materials. *Folio* 14/2. pp. 28-30.
- Coyle, D., Hood, P. and Marsh, D.** (2010) *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehisto, P.** (2012) Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro* 21, 2012, 15-33.
- Mäkiranta, P.** (2014) CLIL Teachers as Materials Designers. MA Thesis. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/43689/URN%3ANBN%3Afi%3Aju-201406122008.pdf?sequence=1>
- Mehisto, P., Marsh, D. and Frigols, M.** (2008) Uncovering *CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Morton, T.** (2013) Critically Evaluating Materials for CLIL: Practitioners' Practices and Perspectives. In: Gray, J. (ed.) *Critical Perspectives on Language Teaching Materials*. London: Palgrave Macmillan. 111–136.
- Szabó K.** (2012) CLIL as a Tool of Cooperation and Change: A Case Study from Szeged, Hungary. In: Egger, G. and Lechner, C. (eds.) *Primary CLIL Around Europe*. Marburg: Tectum Verlag. 117-124.
- Tomlinson, B.** (2003) Introduction: Are Materials Developing? In: B. Tomlinson (ed.) *Developing materials for language teaching*. London: Continuum. 1-11.

Internet references

- http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- <http://www.professorjackrichards.com/advantages-and-disadvantages-of-using-instructional-materials-in-teaching-esl/>
- <http://www.whatiflearning.com/the-approach/strategies-for-reshaping-practice-the-habits-of-the-classroom/27-add-the-personal-touch>
- www.onestopenglish.com/clil/what-is-clil
- http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/607632/mod_imscp/content/3/41_materials_for_a_clil_classroom.html
- http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf
- <http://www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf>

Appendix 1. Pupils' questionnaires.

Reasons for choosing option a) Using the English and Hungarian textbooks together

Reason	%
it covers everything we need to know	46.5
I understand it better	25.5
it is easier to study from it	14
it is interesting	14
total	100

Appendix 2. Pupils' questionnaires.

Reasons for choosing option d) Using the internet

Reason	%
it is interesting	48.6
it covers everything we need to know	42.8
I understand it better	8.6
total	100

Appendix 3. Pupils' questionnaires.

Reasons for choosing option b) Using the English textbook

Reason	%
it covers everything we need to know	47
it is easier to study from it	23.5
it is interesting	20.5
I understand it better	9
total	100

Appendix 4. Pupils' questionnaires.

Reasons for choosing option e) Using the Hungarian textbook

Reason	%
I understand it better	46
it is easier to study from it	20.75
it covers everything we need to know	20.75
it is interesting	12.5
total	100

Appendix 5. Pupils' questionnaires.

Reasons for choosing option c) Using photocopied worksheets

Reason	%
I understand it better	40
it is easier to study from it	26.7
it is interesting	20
it covers everything we need to know	13.3
total	100

BÓNA JUDIT

ELTE BTK Fonetikai Tanszék
bona.judit@btk.elte.hu

Bóna Judit: Megakadásjelenségek és önkorrekciónok gyermekek hangos olvasásában
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.002>

Megakadásjelenségek és önkorrekciónok gyermekek hangos olvasásában

Oral reading of children learning to read shows whether they are at the initial or the competent stage of reading. According to the literature, reading fluency is related to understanding. This paper analyses that which types of disfluencies and oral reading errors characterize the oral reading of Hungarian children in the third, fourth and fifth grade.

Results show that although older children produce less disfluencies and oral reading errors than younger children, the types and correction time of reading errors is similar in every age group. There are great differences between the children independently of age.

1. Bevezetés

A hangos olvasás és az olvasási hibák vizsgálata különösen fontos kisiskolás korban, hiszen a kutatások szerint a hangos olvasás folyamatossága és tempója (reading fluency; az egy perc alatt helyesen kiolvasott szavak száma; például Fuchs et al. 2001; Hasbrouck–Tindal 1992; 2006; Miller–Schwanenflugel 2008) az egyik legfőbb mérőeszköze az olvasási képességnek. Az olvasni tanuló vagy még gyakorlatlan olvasó gyermek hangos olvasása alapján megbízhatóan következtethetünk arra, hogy a gyermek az olvasás kezdeti szakaszában vagy már az értő olvasás szakaszában van-e (Gósy 2005). Naiv (gyakorlatlan) olvasók esetében (pl. kisiskolás korban, az olvasástanulás elején) ugyanis szoros összefüggést találtak a hangos olvasás folyamatossága/tempója és a szövegértés között (Fuchs et al. 2001) (felnőtt korban azonban már nem alkalmas az olvasási hibák száma arra, hogy ezek alapján különítsük el a naiv és a szakértő olvasókat; Frederiksen 1981).

Mindez az olvasás folyamatmodelljeivel magyarázható. A legáltalánosabban elfogadott elméletek szerint ugyanis az olvasás két szakaszból áll: 1. dekódolás (a betűsorok megfeleltetése beszédhangoknak, illetve szegmentálás), 2. nyelvi megértés (Gósy 2008). Az olvasás célja ez utóbbi, azaz a leírtak megértése (az olvasás definícióinak összefoglalására lásd Józsa–Steklács 2009). A kezdő, naiv olvasó számára még a dekódolási folyamat is kihívást jelent, míg a szakértő (gyakorlott) olvasó számára a megértés válik elsődlegessé, a vizuális dekódolási folyamatok pedig kvázi-automatikusan működnek (Gósy 2005). A szakértő olvasóknál a graféma–fonéma megfeleltetés tehát gyors, ezért kisebb figyelmi és feldolgozási kapacitást igényel a szófelismerés (Csépe 2014).

A hangos olvasás egy bonyolult, sokrétű folyamat, amelyben ugyan nincs szükség a magasabb szintű beszédtervezési folyamatok működtetésére (Váradí 2011), de jól működő percepciósi folyamatokat feltételez: a betűket beszédhangokká, a beszédhangokat szótagokká, majd szavakká, a szavakat mondatokká kell összefűzni (Fuchs et al. 2001; Adamikné Jászó 2006), majd a szöveg jelentésének megfelelően adekvát prozódiai eszközök használatával meg kell hangoztatni azt (Váradí 2011). A hangos olvasás folyamatossága és tempója az iskolai évek alatt nő, így az ezt mérő mutató (oral reading fluency) megfelelő arra, hogy megvizsgáljuk a gyermekek közötti különbségeket, egy elvárt értékhez viszonyítsuk az adott gyermek teljesítményét, illetve a gyermek olvasásának fejlődését is nyomon követhessük (Fuchs et al. 2001). A hangos olvasás folyamatossága elsősorban kisiskolás és középiskolás korban függ össze a megértéssel (Frederiksen 1981). A hangos olvasás elsődleges a néma olvasáshoz képest, hiszen a gyermekek először ezt tanulják meg az iskolában, a néma olvasás fázisa csak ez után következik (Adamikné 2006). A néma olvasás és a hangos olvasás között különbség van abban, hogy az agy mely területei aktiválódnak: a hangos olvasásnál a beszédfeldolgozó területeken következik be az aktiválódás, míg a néma olvasásnál elsősorban a vizuális feldolgozó területeken (Berninger 1996).

Az olvasás folyamatossága mellett vizsgálható az is, hogy milyen típusú hibákat vétenek a gyermekek a hangos olvasás közben. A hangos olvasásban megjelenő hibák tipikus fejlődés esetén különösen kisiskolás korban nagyon gyakoriak (ez nem jelenti azt, hogy a jó nyelvi készségű felnőttek ne vétenének olvasási hibákat), így az elemzésükből arra is következtethetünk, hogy hogyan lehetne javítani az olvasástanításon (Chinn et al. 1993). Az olvasástanítás módja is meghatározza, hogy milyen hibákat ejtenek a diákok (hasonló hangzású értelmetlen szavakat olvasnak, avagy hasonló jelentésű szóval helyettesítik az eredeti szót), illetve hogyan reagálnak rájuk (Chinn et al. 1993). A hangos olvasás rendkívül fontos abból a szempontból is, hogy a tanító és maga a gyermek is csak ezáltal képes észrevenni az olvasástechnikai hibákat (Steklács 2009).

A hangos olvasásban megjelenő hibák típusai többféleképpen határozhatók meg. Egyrészt a nyelvi művelet szempontjából a hibák lehetnek betoldások, kihagyások, cserék, álszavak; másrészt hasonló jelentésű és távoli jelentésű hibák (low-meaning-change errors, high-meaning-change errors), illetve grafológiai/fonológiaiailag hasonló és nagymértékben különböző hibák (Chinn et al. 1993). Ezekre a felolvasók különféleképpen reagálhatnak: önjavítással, továbbolvasással (ez akkor is előfordulhat, ha észrevették, vagy ha nem vették észre a hibát), avagy a teljes mondat újrakezdésével (Chinn et al. 1993). Gyermekek hangos olvasásának elemzésekor azt találták, hogy a gyakorlottabb olvasók hangos olvasásában több a hibajavítás, mint a gyengén olvasóknál (Hoffman–Clements 1984; Hoffmann et al. 1984), de a hibajavítás arányát nagymértékben meghatározza a szöveg nehézsége is (McNaughton–Glynn 1981; Share 1990). Mindezek mellett a felolvasók produkálhatnak bizonytalanságból származó megakadásokat (például többszöri újrakezdést) is (Adamikné Jászó 2006).

A magyarra vonatkozóan a hangos olvasásban előforduló hibák elemzését főként felnőtteknél vizsgálták. Ezek a kutatások elsősorban a pedagógusjelölt főiskolai hallgatók vagy egyetemisták hangos olvasását elemezték (Adamikné Jászó 2000; Meleg 2008). Adamikné Jászó Anna (2000) pedagógusjelölt hallgatók hangos olvasásának elemzésekor megállapította, hogy a magyar beszéd tempója 10 év viszonylatában kissé gyorsult, az artikuláció pontatlanabbá vált, az olvasás színvonala pedig fokozatosan romlott. Bóna (2004) hasonló eredményeket kapott; eredményei azt mutatták, hogy az átlagosnál szebben beszélő, kiejtési versenyeken induló hallgatóknál is előfordulnak olvasási hibák, pontatlan artikuláció, rosszul értelmező tagolás, illetve helytelen intonáció. Bóna és Imre (2009) 50 átlagos felolvasónak számító felnőtt felolvasásában háromféle típusú hibát különített el: olvasási hiba, bizonytalanság, értelmezési hiba. A hibák több, mint 50%-a olvasási hiba volt, míg a legkisebb arányban a bizonytalanságra utaló megakadások fordultak elő. Gyarmathy (2014) a spontán beszédben előforduló megakadások kategóriáit adaptálta a felnőttek felolvasásaiban megjelenő hibákra. Eredményei szerint a legnagyobb arányban kiesések, majd téves kezdések, téves szavak, betoldások és cserék fordultak elő, míg a legritkább típus az anticipáció volt. A hiba típusa befolyásolta a javítás arányát, illetve a javításhoz szükséges időt is.

A jelen kutatásban magyar anyanyelvű kisiskolás gyermekek hangos olvasását elemzem. Azt vizsgálom, hogy milyen típusú megakadások jellemzik a gyermekek hangos olvasását 3. osztályos kortól 5. osztályos korig, illetve hogyan javítják a gyermekek az olvasási hibáikat. Az 5. osztályos kor azért kiemelkedő az olvasás szempontjából, mert erre az életkorra a gyermekek olvasás utáni szövegértése eléri (Gósy 1996), és később akár kismértékben meg is előzi (Imre 2007) a hallás utáni szövegértési teljesítményt. Bár a vizsgált kérdések kapcsán számos kutatás olvasható a szakirodalomban, a hibajavítások időtartamáról, illetve a magyar gyermekek javítási stratégiáiról szinte nincsen adatunk.

Hipotéziseim szerint 1. az idősebb gyermekek a korábbi kutatásokban tapasztaltakhoz hasonlóan kevesebb megakadást (bizonytalanságit és hiba típusút) produkálnak a hangos olvasásban, mint a fiatalabbak, 2. a megakadások típusainak az aránya függ az életkortól (a fiatalabbak nagyobb arányban produkálnak bizonytalansági megakadásokat), illetve 3. az idősebb gyermekek rövidebb idő alatt javítják az olvasási hibáikat, mint a kevésbé gyakorlott, fiatalabb gyermekek.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A vizsgálathoz 30 gyermek hangos olvasását választottam ki a GABI adatbázisból (Bóna et al. 2014). A gyermekek három csoportból kerültek ki: harmadik, negyedik és ötödik osztályosok voltak. A szülők által kitöltött anamnézisek alapján mindegyikük tipikus fejlődésű, ép halló, magyar anyanyelvű gyermek volt, és átlagos általános iskolába járt.

A hangfelvételeken a gyermekek 15 mondatot és egy rövid (13 mondatos) párbeszédet olvastak fel. A párbeszéd kilenc fordulóból állt, és a kijelentő mondatok mellett három kérdő, illetve egy-egy felkiáltó és felszólító mondatot is tartalmazott.

A hangfelvételeket a Praat 5.0 szoftverrel (Boersma – Weenink 1998) annotáltam. Egyrészt jelöltem a beszédszakaszokat és a szüneteket, másrészt a megakadásjelenségeket is. Megmértem a mondatok teljes időtartamát és a szünetek tartamát, kiszámítottam az artikulációs és a beszédtempót (AT és BT), illetve a szünetek arányát a teljes felolvasás időtartamában. 100 szóra vetítve meghatároztam a szünetek gyakoriságát is. Kigyűjtöttem és kategorizáltam a bizonytalanságra utaló megakadásokat és hibákat, megvizsgáltam a gyakoriságukat (100 szóra vetítve), illetve hogy milyen arányban javították a hibáikat az adatközlők, és megmértem a javítások szerkesztési szakaszait is. A hibák kategorizálásakor három típust különítettem el: csere, kihagyás, betoldás. Emellett a hibákat megvizsgáltam abból a szempontból is, hogy milyen nyelvi szintet érintettek: a grammatikai szerkezetet, a szóelőhívást, a sorrendiséget, avagy az artikulációs kivitelezést.

Az adatokon statisztikai elemzést végeztem az SPSS 20. szoftverrel (95%-os konfidenciaszinten).

3. Eredmények

Először a gyermekek beszéd- és artikulációs tempóját számítottam ki (1. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával mind a beszédtempó, mind az artikulációs tempó nő. A statisztikai elemzés szerint az artikulációs tempóban csak a harmadik és az ötödik osztályosok között volt szignifikáns különbség [független mintás t -próba, a hang/s-os mutató esetében $t(18) = 3,427$; $p = 0,003$; a szó/perces érték esetében $t(18) = 3,737$; $p = 0,002$]. A beszédtempót tekintve szignifikáns különbség volt a harmadik és az ötödik osztályosok között [független mintás t -próba, a hang/s-os mutató esetében $t(18) = 2,413$; $p = 0,027$; a szó/perces érték esetében $t(18) = 2,339$; $p = 0,031$], illetve a negyedik és az ötödik osztályosok között is [független mintás t -próba, a hang/s-os mutató esetében $t(18) = 3,766$; $p = 0,001$; a szó/perces érték esetében $t(18) = 3,963$; $p = 0,001$].

1. táblázat: A gyermekek beszéd- és artikulációs tempója

Csoport	BT (hang/s)			AT (hang/s)		
	Átlag	Szórás	Min-max	Átlag	Szórás	Min-max
3. osztályosok	8,0	1,8	4,9–10,3	9,7	1,8	7,2–12,0
4. osztályosok	9,1	1,9	6,0–12,5	10,8	1,9	7,2–14,4
5. osztályosok	11,1	2,0	7,7–14,0	12,5	1,9	9,0–15,8
	BT (szó/perc)			AT (szó/perc)		
	Átlag	Szórás	Min-max	Átlag	Szórás	Min-max
3. osztályosok	86,7	19,7	52,7–114,4	105,0	19,2	77,2–132,6
4. osztályosok	101,0	23,1	61,1–140,3	119,8	23,4	72,7–161,0
5. osztályosok	125,7	24,1	83,8–160,9	141,3	24,0	97,7–178,5

Elemeztem a gyermekek szünettartási stratégiáit is (2. táblázat). Amint az várható volt, a szünetek aránya és gyakorisága az idősebb életkorokban csökkent (az adatok nagymértékben eltérhetnek egy hosszabb folyamatos szöveg felolvasásakor kapott eredményektől, hiszen itt önálló mondatokat, illetve egy rövid párbeszédet olvastak fel a gyermekek!). A szünetek arányában szignifikáns különbség volt a harmadikosok és az ötödikesek között (Mann–Whitney-teszt: $Z = -2,646$; $p = 0,008$), illetve a negyedik és az ötödik osztályosok között is (Mann–Whitney-teszt: $Z = -2,192$; $p = 0,028$). A szünetek gyakoriságában csak a harmadik és az ötödik osztályosok között volt matematikailag kimutatható különbség (Mann–Whitney-teszt: $Z = -2,194$; $p = 0,028$). Ez azt is jelenti, hogy a negyedik és az ötödik osztályosok hasonló gyakorisággal tartottak szünetet, de a negyedik osztályosok átlagos szünetidőtartamai hosszabbak volt, mint az ötödik osztályosokéi (hiszen az összes szünet időaránya nagyobb volt az ő felolvasásaikban).

2. táblázat: A gyermekek szünettartási stratégiái

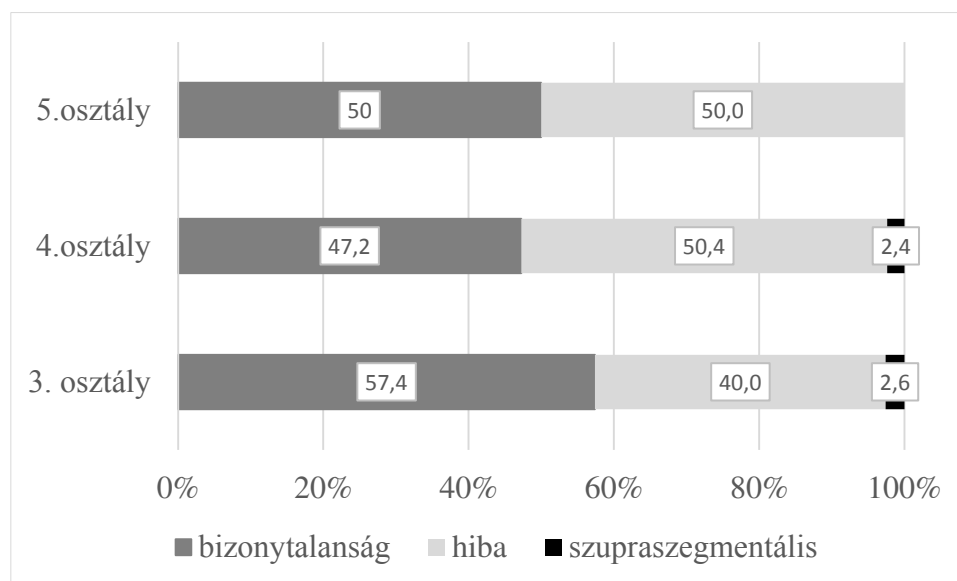
Csoport	A szünetek aránya a teljes beszédidőben (%)		
	Átlag	Szórás	Min-max
3. osztályosok	18,0	6,6	9,9–31,7
4. osztályosok	16,0	5,3	10,5–29,3
5. osztályosok	11,4	3,4	5,1–17,3
	A szünetek gyakorisága (db/100 szó)		
	Átlag	Szórás	Min-max
3. osztályosok	27,2	13,0	13,9–54,8
4. osztályosok	22,6	9,2	9,0–38,6
5. osztályosok	16,0	7,1	5,4–28,9

Összesen 294 megakadás fordult elő a vizsgált hanganyagban. A harmadikosok 9,3 megakadást produkáltak 100 szavanként, a negyedik osztályosok 7,7-et, az ötödikeseknél pedig átlagosan 3,5 megakadás fordult elő 100 szóban (3. táblázat). A statisztikai elemzés szerint a harmadikosok és az ötödikesek adatai között (Mann–Whitney-teszt: $Z = -3,411$; $p = 0,001$), illetve a negyedik és az ötödik osztályosok között (Mann–Whitney-teszt: $Z = -2,012$; $p = 0,044$) volt szignifikáns különbség.

3. táblázat: A megakadások gyakorisága életkoronként

Csoport	Az összes megakadás gyakorisága (db/100 szó)		
	Átlag	Szórás	Min–max
3. osztályosok	9,3	3,3	4,2–14,5
4. osztályosok	7,7	6,3	1,8–23,5
5. osztályosok	3,5	2,2	0,6–7,2
	A bizonytalansági megakadások gyakorisága (db/100 szó)		
	Átlag	Szórás	Min–max
3. osztályosok	5,4	2,7	1,2–9,6
4. osztályosok	3,7	5,3	0,6–18,7
5. osztályosok	1,7	1,7	0–4,8
	A hibák gyakorisága (db/100 szó)		
	Átlag	Szórás	Min–max
3. osztályosok	3,7	1,4	0,6–5,4
4. osztályosok	3,9	2,4	0,6–8,4
5. osztályosok	1,7	1,3	0–4,8

A felolvasásokban előforduló megakadások három fő típusba voltak sorolhatók: 1. bizonytalansági megakadások, 2. olvasási hibák, 3. szupraszegmentális megakadások. A háromféle megakadástípus előfordulási aránya az 1. ábrán olvasható. A bizonytalansági megakadások aránya a harmadikosoknál volt a legnagyobb, és náluk fordult elő a legtöbb szupraszegmentális megakadás is.



1. ábra

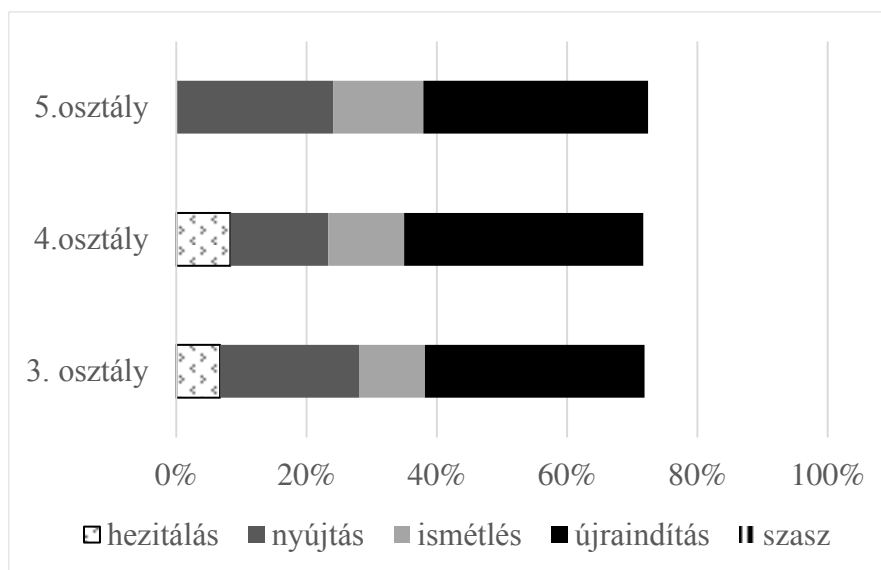
A háromféle megakadástípus aránya a vizsgált csoportokban

Szupraszegmentális megakadást összesen hetet találtam az összes anyagban, négy a harmadikosoknál (a csoport megakadásainak 2,6%-a), három (a csoport megakadásainak 2,4%-a) a negyedikeseknél fordult elő. Szupraszegmentális megakadás általában akkor fordult elő, amikor az adatközlők egy (kérdőszót tartalmazó) kérdő mondatot a kijelentő mondatokra jellemző intonációval kezdtek el olvasni. Egy esetben a párbeszéd egyik kijelentő mondatát olvasta az adatköz-

lő kérdésnek valószínűleg azért, mert a rövid beszédforduló második mondata kérdés volt. A sor rövidege és a végén álló kérdőjel miatt feltételezhető az olvasó, hogy a sorban egyetlen kérdő mondat szerepel.

A hangos olvasásban való jártasságot és magabiztosságot a szünettartás mellett a bizonytalanságra visszavezethető megakadások (hezitálás, nyújtás, ismétlés, újraindítás, szünet a szóban) is mutatják. Minél kisebb ezek előfordulási gyakorisága, annál gyakorlottabb a felolvasó. Amíg a hezitálás és a nyújtás elsősorban időt biztosítanak a dekódoláshoz és a meghangosításhoz, addig az ismétlés és az újraindítás elsősorban önellenőrzési funkcióval bír (megfelelő volt-e a teljesen vagy félig kiolvasott szó); a szünet a szóban jelenség pedig akkor fordul elő, ha a szó kiolvasása közben merül fel dekódolási probléma. Az idősebb csoportokban csökkent ezen megakadástípusok előfordulása (3. táblázat), a statisztikai elemzés a harmadikosok és a negyedikesek (Mann–Whitney-teszt: $Z = -2,016$; $p = 0,044$); illetve a harmadikosok és az ötödikesek között is (Mann–Whitney-teszt: $Z = -2,892$; $p = 0,004$) szignifikáns különbséget mutatott.

A spontán beszéddel ellentétben (vö. Gósy 2003), a felolvasásokban mindegyik életkori csoportban az újraindítás és a szünet a szóban jelenség volt a leggyakoribb. Hezitálás csak a két fiatalabb korosztályban fordult elő, az ötödikesek már egyáltalán nem produkálták ezt a megakadást (2. ábra).



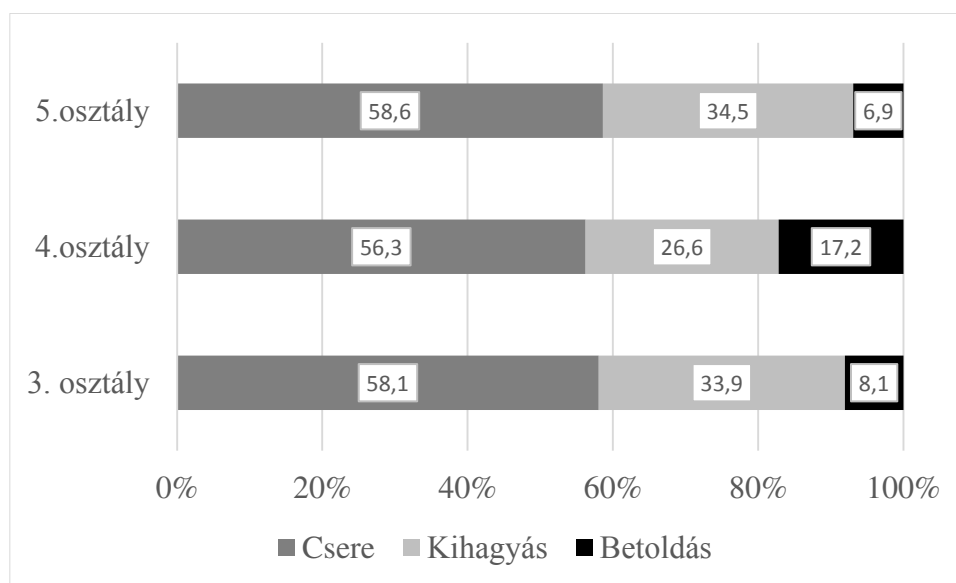
2. ábra

A bizonytalansági megakadások típusainak aránya az életkor függvényében (szasz = szünet a szóban)

Az olvasási hibák átlagos előfordulása a két fiatalabb életkori csoportban hasonló volt, míg az ötödikeseknél szignifikánsan csökkent (3. táblázat) [a független mintás t -próba szerint a harmadikosok és az ötödikesek között $t(18) = 3,187$; $p = 0,005$; a negyedikesek és az ötödikesek között $t(18) = 2,426$; $p = 0,026$].

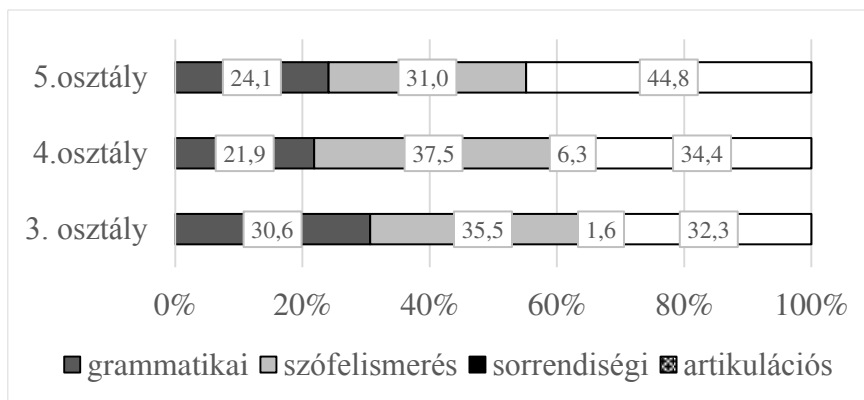
A hibák típusait többféleképpen elemeztem. Először a három fő típus szerint vizsgáltam meg a hibák gyakoriságát (3. ábra). Mindhárom életkori csoportban a cserre volt a leggyakoribb hiba, míg a betoldás a legritkább. A következő példá-

ban a csere jelenségét figyelhetjük meg egy kilencéves gyermek felolvasásában: *Kérsz egy **fagylaltot** SZÜNET az almá SZÜNET egy falatot az almából?* A betoldás általában névelőket érintett, a gyermekek többször betoldottak egy határozott névelőt oda, ahol az eredetileg nem szerepelt, például egy kilencéves gyermeknél adatoltam a következőt: *azt gondolod hogy **az** A SZÜNET hogy Anának van igaza?* A kihagyás általában szintén a határozott névelőt, egy-egy hangot vagy a tagadószt érintette. A következő példa a spontán beszédben gyakran előfordul (vö. Bóna 2009), felolvasásként azonban hiba (egy kilencévestől származik): *Mikor megyünk Balatonra?* (*Mikor megyünk a Balatonra?* helyett.)



3. ábra
A hibatípusok aránya az életkor függvényében

A hibák további tipizálását a spontán beszédben előforduló megakadások kategóriáinak megfelelően végeztem el, így az érintett nyelvi szintek szerint is megvizsgálhatóvá vált a hibatípusok előfordulási aránya (4. ábra). Amíg harmadik és negyedik osztályban a szófelismerési hiba (például *mikor megyünk* a *mikor indulunk* helyett; *egyértelműen* helyett *egyetért*) fordult elő a legnagyobb arányban, addig ötödik osztályban inkább az artikulációs kivitelezés szintjéhez köthető hibák (például *menyetjegyeket*) voltak a legnagyobb arányúak.



4. ábra

A hibatípusok aránya az életkor és az érintett nyelvi szint függvényében

A három életkori csoport hasonló arányban javította a hibáit: a harmadikosok javításainak az aránya 58%, a negyedikeseké 55%, az ötödikeseké 59% volt. A hibajavítások arányának alakulása a három fő kategóriában a 4. táblázatban olvasható. Mindhárom életkori csoportban a cserék javítása volt a legnagyobb arányú (például egy ötödikesnél fordult elő a következő: *a minden nap SZÜNET önmagát kiá SZÜNET na SZÜNET a minap [önmagát kiáltotta ki a legnagyobb énekesnek a világon]*), míg a betoldásokat igen kis mértékben javították az adatközlők. A cserék javításának az aránya az ötödikeseknél volt a legnagyobb, míg a kihagyásokat a harmadikosok javították a legnagyobb arányban.

4. táblázat: A hibajavítások aránya típusonként és életkoronként

Csoport	Csere	Kihagyás	Betoldás
3. osztályosok	72%	43%	20%
4. osztályosok	69%	35%	36%
5. osztályosok	82%	30%	0%

Végezetül összevettem a hibajavítások szerkesztési szakaszainak időtartamát is (5. táblázat). Az egyes típusok kis elemszáma miatt nem vettem figyelembe a javított hiba típusát. A statisztikai elemzés nem mutatott szignifikáns eltérést a három csoport szerkesztési szakaszainak időtartamában.

5. táblázat: A szerkesztési szakaszok időtartama életkoronként (ms)

Csoport	Betoldás átlag	Csere átlag	Kihagyás átlag	Összes átlaga	Összes szórása	Összes min-max
3. osztályosok	658	987	880	951	914	105–3578
4. osztályosok	234	989	325	789	910	0–4484
5. osztályosok	--	670	821	696	764	89–2609

4. Összegzés, következtetések

A tanulmányban harmadik, negyedik és ötödik osztályos gyermekek hangos olvasását elemeztem a tempó, a szünetek és a megakadások szempontjából. Fő kérdéseim és hipotéziseim a megakadások gyakoriságára és a hibajavításokra

vonatkoztak, a tempómérések az előbbiekre vonatkozó eredmények magyarázatához járulnak hozzá.

A vizsgált temporális paraméterek azt mutatják, hogy a felolvasásban való gyakorlottabbá válással valóban nő a beszéd- és artikulációs tempó, illetve csökken a szünettartás aránya, ugyanakkor ez a növekedés, illetve csökkenés a jelen vizsgálat adatközlőinél nem lineáris. A harmadik és a negyedik évfolyamosok között ugyanis nem volt szignifikáns a különbség a tempóértékeket és a szünetarányt tekintve, csak az ötödikesek beszédtempója volt szignifikánsan gyorsabb, illetve a náluk adatolt szünetarány volt szignifikánsan kisebb, mint a másik két fiatalabb korcsoporté. Az artikulációs tempó és a szünetek gyakorisága a negyedikeseknél nem különbözött szignifikánsan sem a harmadikosokétól, sem az ötödikesekétől, ez utóbbi két korcsoport adatai között azonban szignifikáns volt az eltérés.

Az első hipotézisem, amely szerint a korcsoportok megakadásainak gyakoriságában különbség lesz, méghozzá úgy, hogy az idősebb gyermekek kevesebb megakadást produkálnak, mint a fiatalabbak, részben igazolódott. Az összes megakadást tekintve a gyakoriság az életkor előrehaladtával csökkent, de szignifikáns csökkenés csak az ötödikeseknél volt tapasztalható a másik két csoporthoz képest. A megakadások típusait külön elemezve hasonló eredményt mutatott a hibagyakoriság is. Ugyanakkor a bizonytalansági megakadások gyakorisága szignifikánsan nagyobb volt a harmadikosoknál, mint a másik két gyermekcsoportban. Ezekből az adatokból arra következtethetünk, hogy a negyedik osztályosok már sokkal magabiztosabbak a felolvasás során, mint a harmadikosok, ugyanakkor az olvasástechnikájuk még a harmadikosokéhoz hasonló, hiszen jóval több olvasási hibát vétének, mint az ötödikesek.

A második hipotézisem igazolódott: az életkor és így az olvasásban való gyakorlottság hatással volt a megakadástípusok arányaira. A legfiatalabb gyermekek nagyobb arányban produkáltak bizonytalansági megakadást az összes megakadásukhoz viszonyítva, mint az idősebbek, de például hezitálás is csak a két fiatalabb csoportban fordult elő.

Végül azt feltételeztem (harmadik hipotézis), hogy a gyakorlottabb olvasók rövidebb idő alatt javítják az olvasási hibáikat, mint a kevésbé gyakorlott, fiatalabb gyermekek. Ez a hipotézisem nem igazolódott. Az átlageredmények ugyan a hibajavítások szerkesztési szakaszainak csökkenését mutatják, a statisztikai elemzés azonban nem mutatott szignifikáns eltérést a csoportok között. Nem volt különbség a hibajavítások arányában sem a különböző életkorú gyermekek között (amely eredmény ellentmond a korábbi szakirodalmi adatoknak, Chinn et al. 1993).

A magyarázat több okra vezethető vissza. Egyrészt lehetséges, hogy a vizsgált gyermekek relatíve alacsony száma miatt nem volt szignifikáns a különbség, másrészt a gyermekek között az életkortól függetlenül nagy egyéni különbségek voltak. Minden vizsgált paramétert tekintve nagy volt a szórás mindhárom életkoron belül a gyermekek eredményei között. Volt olyan harmadikos, aki gyor-

sabban, illetve folyamatosabban olvasott, mint egy lassabban olvasó ötödikes. Harmadrészt feltételezhető, hogy a hibajavítások időtartamát nagymértékben meghatározza a hiba típusa, és nem csak a felolvasó (vagy spontán beszéd esetén a beszélő) személye, életkora van hatással rá.

A tanulmány eredményei egyrészt megerősítik a korábbi szakirodalomból ismert tényeket. Másrészt viszont új eredményekkel szolgálnak a hangos olvasásban előforduló megakadások típusairól, illetve a hibajavítások arányáról és időzítéséről, amelyek kapcsán további, nagyobb adatközlői létszámot bevonó vizsgálatok szükségesek.

Irodalom

- Adamikné Jászó A.** (2000) Változott-e húsz év alatt a főiskolások kiejtése és olvasása? *Beszédkutató* 2000. 124-131.
- Adamikné Jászó A.** (2006) Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben. Budapest: Trezor Kiadó.
- Berninger, V.** (1996) *Reading and writing acquisition. A developmental neuropsychological perspective.* Colorado – Oxford: Westview Press.
- Boersma, P. & Weenink, D.** (1998) Praat: doing phonetics by computer (Version 5.0.1). http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html.
- Bóna J.** (2004) Tanárjelöltek beszédprodukciója felolvasáskor. *Magyar Nyelvőr* 128. 158-165.
- Bóna J.** (2009) Grammatikai hibák a spontán beszédben. In Keszler B. & Tátrai Sz. (szerk.) *Diskurzus a grammatikában – grammatika a diskurzusban. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához* 88. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 56–64.
- Bóna J. & Imre A.** (2009) Felnőttek hangos olvasása az életkor, a nem és a foglalkozás függvényében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 9/1–2. 85-95.
- Bóna J., Imre A., Markó A., Váradi V. & Gósy M.** (2014) GABI- Gyermeknyelvi beszédatadtbázis és információtár. *Beszédkutató* 2014. 246-251.
- Chinn, C. A., Waggoner, M. A., Anderson, R. C., Schommer, M., & Wilkinson, I. A.** (1993) Situated actions during reading lessons: A microanalysis of oral reading error episodes. *American Educational Research Journal* 30/2. pp. 361-392.
- Csépe V.** (2014) Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Cs. & Lukács Á. (szerk.) *Pszicholingvisztika 1-2: Magyar pszicholingvisztikai kézikönyv.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 2014. 339-370.
- Frederiksen, J. R.** (1981) Sources of process interactions in reading. In A. M. Lesgold & C. A. Perfetti (eds.) *Interactive processes in reading.* Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 361-386.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R.** (2001) Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific studies of reading* 5/3. pp. 239-256.
- Gósy M.** (1996) Az elhangzott szöveg és az olvasott szöveg megértésének összefüggéseiről. *Magyar Nyelvőr* 120. 168–179.
- Gósy M.** (2005) *Pszicholingvisztika.* Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M.** (2003) A spontán beszédben előforduló megakadásjelenségek gyakorisága és összefüggései. *Magyar Nyelvőr* 127. 257–277.
- Gósy M.** (2008) A szövegértő olvasás. *Anyanyelv-pedagógia* 2008/1. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=25>
- Gyarmathy D.** (2014) Aki csatlakozik, csatlakozhat – megakadásjelenségek felolvasásokban. Előadás a XVI. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetemen. Balatonalmádi, 2014. május 25–29.
- Hasbrouck, J. E., & Tindal, G.** (1992) Curriculum-based oral reading fluency norms for students in grades 2 through 5. *Teaching Exceptional Children* 24/3. pp. 41-44.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A.** (2006) Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher* 59/7. pp. 636-644.

- Hoffman, J. V., & Clements, R.** (1984) Reading miscues and teacher verbal feedback. *The Elementary School Journal* 84/4. pp. 423-439.
- Hoffman, J. V., O'Neal, S. F., Kastler, L. A., Clements, R. O., Segel, K. W., & Nash, M. F.** (1984) Guided oral reading and miscue focused verbal feedback in second-grade classrooms. *Reading Research Quarterly*. pp. 367-384.
- Imre A.** (2007) A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok az anyanyelv-elsajátításban*. Budapest: Nikol Kiadó. 184-202.
- Józsa K. & Steklács J.** (2009) Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia* 109/4. 365-397.
- McNaughton, S., & Glynn, T.** (1981) Delayed versus immediate attention to oral reading errors: effects on accuracy and self-correction. *Educational Psychology* 1/1. pp. 57-65.
- Meleg K.** (2008) *Megakadásjelenségek hangos olvasáskor*. OTDK-dolgozat. Budapest: ELTE Bölcsészettudományi Kar.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J.** (2008) A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *Reading Research Quarterly* 43/4. pp. 336-354.
- Share, D. L.** (1990) Self-correction Rates in Oral Reading: indices of efficient reading or artefact of text difficulty?. *Educational Psychology* 10/2. pp. 181-186.
- Steklács J.** (2009) *Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak: A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiáig*. Budapest: OKKER Kiadó.
- Váradi V.** (2011) A felolvasás és a spontán beszéd összevetésének pedagógiai vonatkozásai. *Anyanyelv-pedagógia* 2011/4. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=343>

GAÁL PÉTER

Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola
gaal.peter.hun@gmail.com

Gaál Péter: Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM) – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés
eredményei I.

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.003>

Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM) – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei I.

Research into dictionary use is one of the newest areas within the field of lexicography. During the last years the importance of the field was growing progressively within lexicography research, mainly due to the strengthening of the user oriented point of view. A complex study into dictionary use was carried out by the Institute of German Language in Mannheim (henceforth abbreviated: IDS research) (see BZVlexiko: Müller-Spitzer ed. 2014, Müller-Spitzer et. al. 2011 and Müller-Spitzer et. al. 2012). One of the most important parts of the German project are the data and results collected by the questionnaire survey. The Hungarian dictionary use survey (Online dictionary use in Hungary, OHM) was based on the IDS questionnaire. The aim of this article is to publish the first results of the Hungarian dictionary usage research. The evaluation and summary of the results are published in the second part of my article.

1. Bevezetés

Az online szótárak (más megnevezésben *on-line szótárak*, *internetes szótárak*) az elektronikus szótárak között jelentős szerepet töltenek be, azoknak egyik legfontosabb típusát adják, és a szótárak fejlődéstörténetében a legújabb típusnak számítanak. Fejlődésük az internet fejlődésének sebességével állítható párhuzamba, a felhasználók körében történő elterjedésük pedig minden más szótártípushoz (beleértve az egyéb elektronikus szótárakat is) képest gyorsabb (vö. pl. Lan, 2005). A fejlődési folyamat egyik katalizátora az okoseszközök számának elmúlt években történő látványos gyarapodásaⁱ, amely megkönnyíti az online szótárakhoz való hozzáférést és új típusú online szótárak megjelenését eredményezi.

Fuertes-Oliviera és Tarp (2014: 45) a szótárakat *használati eszközöknek* nevezik, amelyek lényegében nem különböznek más eszközöktől abban a tekintetben, hogy abból a célból készültek, hogy egy bizonyos felhasználói igényt kielégítsenek. A lexikográfiai munka pedig nem mást reprezentál, mint két résztvevő, a lexikográfus és a szótárhasználó közti viszonyt. A szótárkészítés mögött álló, szerteágazó elméleti tudásnak minden esetben egyetlen célra kell irányulnia, ar-

ra, hogy kielégítse a szótárhasználó speciális igényeit, ehhez pedig értelemszerűen meg kell ismernünk, kik a felhasználók és milyen igényeik vannak. A lexicográfában a szótárhasználatra fókuszáló kutatások az egyik legújabb vizsgálati területnek számítanak. Az elmúlt évek során a terület fontossága fokozatosan nőtt a lexicográfiai kutatásokon belül, főként a felhasználó-központú megközelítés megerősödésének köszönhetően (Müller-Spitzer, 2014: 1). A témában megjelent publikációk száma nem kevés, például Welker (2008, idézi Töpel, 2014: 18) az 1980-as évek közepétől 2008-ig bezárólag 250 és 300 közé teszi az e témában megjelent publikációk számát, ennek ellenére a kutatások száma, részletessége mégsem kielégítő. A szótárhasználati kutatások a lexicográfiai kutatások legújabb kutatási területei közé tartoznak, és számuk nem túl nagy; ez a megállapítás hatványozottan igaz az elektronikus- és onlinesezótár-használati kutatásokra, mivel azok a szótárak legújabb generációját képviselik. Ez a tény – ahogy arra Müller-Spitzer, Koplenig és Töpel (2012: 425) is felhívja a figyelmet – erős kontrasztban áll azzal az egyértelmű tendenciával, hogy az elektronikus (és online) szótárakhoz egyre nagyobb arányban fordulnak a felhasználók, miközben a papíralapú szótárak jelentősége fokozatosan csökken. A fontosabb szótárhasználati kutatásokat és a belőlük készült publikációkat Töpel (2014) gyűjtötte össze.

Az összes témába vágó nemzetközi kutatás bemutatását a tanulmány keretei nem teszik lehetővé, néhány fontosabb, nagyobb szabású, közelmúltbeli publikációt azonban megemlítek. Az ún. log fájl elemzésének módszerét alkalmazta Laufer és Hill (2000 és 2003), melyben az elektronikus szótárak használatát és a szókincselsajátítási hatékonyság kapcsolatát vizsgálták angol szakos hallgatók körében. Szintén a log fájl analízis módszerével élt De Schryver és Joffe (2004), akik több mint 2500 szótárhasználó adatai alapján arra keresték a választ, hogy azok mely szavakra keresnek rá a leggyakrabban. Sánchez Ramos 2005-ös vizsgálatában arra a következtetésre jutott, hogy a fordító szakos hallgatók nem igazán ismerik az elektronikus szótárakat. Boonmoh és Nesi (2008) kb. 1200 középiskolás diák és 30 középiskolai tanár elektronikus szótárgéphasználatát mérték fel kérdőívek segítségével, a kutatást Bonmoo (2011) tovább folytatta 540 egyetemi hallgatóval. Bank (2010) három online szótár használhatóságát mérte fel 30 diák kérdőíves kérdésekre adott válaszai alapján. Loucky (2010) japán mérnökhallgatók körében végzett kutatása arra irányult, hogy leírja az elektronikus szótárhasználatban végbement változásokat. Law és Li (2011) kérdőíves és interjú módszerrel 342 fordító szakos hallgató mobil telefonokon futtatható szótárakkal kapcsolatos ismereteit vizsgálta. Dziemianko (2010, 2011 és 2012) angol szakos hallgatók angol, egynyelvű szótárhasználatát (és a szótárhasználat hatékonyságát) vetette össze ugyanazon szótárak papír és elektronikus verzióinak viszonylatában. Hult (2012) online kérdőíveket és log fájl analízist egyaránt alkalmazott abban a vizsgálatában, amelyben 863 felhasználót és azok szótárhasználati szokásait elemezte, a svéd nyelvű Lexin szótárban.

A magyar szótárhasználati kutatásokról néhány tanulmány született, Kontra Miklós (1997) *Szótárhasználók a magyar szótárírás aranykorában* címmel írt tanulmánya, melyben az 1988-ban végzett *Magyar Nemzeti Szociolingvisztikai Vizsgálat* során a szótárhasználattal kapcsolatosan feltett kérdésekre adott válaszokat összesíti és ismerteti, valamint Márkus Katalin és Szöllősy Éva (2006) tanulmánya, melyben angolul tanuló középiskolások szótárhasználati szokásait vizsgálták kérdőíves módszerrel. Egyetlen olyan tanulmányt találtam, amely az elektronikusszótár-használatra fókuszál: Földes András (2005) munkáját, aki – az azóta már idejétmúlt technológiának számító – WAP-os (Wireless Application Protocol) rendszeren működő MoBiWAP (angol–magyar, német–magyar nyelvpárokat és szinonimaszótárt tartalmazó) szótári rendszer használatát vizsgálta.

2. A kutatás célja és módszere

A nemzetközi szakirodalomban is viszonylag kevés az onlineszótár-használati szokásokra vonatkozó publikáció. Komplex, átfogó vizsgálatot végzett a témában a mannheimi (Németország) Institut für Deutsche Sprache (a továbbiakban IDS kutatás), 2009-től 2011-ig. A „User-adaptive access and cross-references in lexiko (BZVelexiko)” elnevezésű projekt három éven keresztül zajlott, lexikográfusok, nyelvészek és társadalomtudósok bevonásával. Kutatásaim szempontjából a német projekt legfontosabb részét a kérdőíves felméréssel gyűjtött adatok és a felhasználásukból származó eredmények jelentik. A magyar szótárhasználati kutatáshoz az IDS kérdőívét vettem alapul (Müller-Spitzer szerk. 2014, Müller-Spitzer et al. 2012, és Müller-Spitzer et al. 2011; a két kérdőíves felmérés részletes eredményei a *Research into Dictionary Use* című honlapon (<http://www1.ids-mannheim.de/lexik/bzvelexiko/benutzungsforschung/usingdictionaries.html> oldalon olvashatóak; hozzáférés: 2016. 06. 10.)

Saját online kérdőíves felmérésem lehetséges válaszadóinak körét – lehetőségeimhez mérten – az IDS kutatásához igazítottam, hogy ezáltal nagyobb mértékben összehasonlíthatóak legyenek a kapott eredmények. Mivel arra nem volt lehetőségem, hogy adott keretek között nagyobb számban elérjek nyelvészeket, illetve nyelvészet szakos hallgatókat (ahogy az az eredeti kutatásban történt), a megkérdezettek legnagyobb köre a fordítók és az idegennyelv-tanárok közül került ki (akik az IDS kutatásban is szintén nagy számban szerepeltek). Rajtuk kívül, csekélyebb számban ugyan, de válaszoltak idegennyelv-szakos és nem idegennyelv-szakos főiskolai és egyetemi hallgatók, illetve arányaiban szintén kisebb számban, de voltak olyan válaszadók is, akiknek a konkrét szakmai hátterét nem ismerjük. A felmérés lezárásáig végül összesen 295 kitöltött kérdőív érkezett vissza.

A kérdőíves felmérés eljuttatása a célszemélyekhez többféle úton történt. Egyrészt e-mailen és közösségi oldalakon történő személyes megkeresés által,

másrészt szakmai csoportokban, fórumokon, valamint a Károli Gáspár Református Egyetem elektronikus tanulmányi rendszerén közzétett nyilvános felhívásokon keresztül. A kérdőíves felmérés közzététele (2016. június 27.) és a válaszadási lehetőség lezárása (2016. július 27.) között pontosan egy hónap telt el. A válaszok túlnyomó többsége a közzétételtől számított első két hétben érkezett, a második két hétben jelentősen visszaesett a beérkező, kitöltött kérdőívek száma.

A kérdőíves adatfelvételnek – a benne foglalt kérdések alapján – két fő típusát szokás megkülönböztetni. Az egyik típusba tartoznak azok, amelyek *zárt kérdéseket*, a másikba pedig azok, amelyek *nyitott kérdéseket* tartalmaznak (Fóris, 2008: 125). Az IDS kutatás során szétküldött kérdőívek vegyes típusú kérdőívnek minősülnek, hiszen nyílt és zárt kérdéseket is magukban foglalnak.

Mivel kutatásomat egyedül végeztem, így – az IDS kutatással összevetve – a humán erőforrás és a rendelkezésre álló időkeret korlátozott volt, ezért az általam készített kérdőívben csak zárt kérdéseket helyeztem el, megkönnyítve és lerövidítve ezzel a feldolgozási fázist, valamint a válaszadók átlagos kitöltési idejét is. A zárt kérdéseknek többféle altípusa létezik (vö. Dörnyei, 2007: 105–106), kérdőívemben az alábbi típusok jelennek meg: *igaz-hamis választás* (true-false item), *többszörös választás* (multiple choice item), *rangsorba állítás* (rank order item), *ötfokozatú Likert skála* (Likert scales). Egy esetben (a szótárak futtatási platformjával kapcsolatban) alkalmaztam, ún. *félíg zárt kérdést* (vö. Bogárné, 2014: 123), ahol a megadott válaszok mellett egyéni információ is megadható az erre kijelölt „Egyéb válasz” pontban.

A kérdések (és a lehetséges válaszok) tartalmilag az IDS kutatáshoz igazodtak, aminek oka kettős volt: egyrészt lehetővé tette a nemzetközi és a magyar eredmények összevetését, másrészt növelte saját kutatásom érvényességét. A kérdések egy része változtatás nélkül került át saját kérdőívembe, másik részük viszont némi módosítással, illetve a kérdéseknek volt egy olyan csoportja, amelyek nálam egyáltalán nem szerepelnek.

A kérdőív megszerkesztése a Google Űrlapok (angolul Google Forms) ingyenes online alkalmazás felhasználásával történt, és az IDS kutatással ellentétben (amelynek kérdőívei angol és német nyelven is megjelentek), a célcsoporthoz igazodva csak *magyar nyelven* volt elérhető. Mivel a kérdőív csak zárt kérdéseket tartalmazott, és a kérdések száma is kevesebb volt az eredeti kérdőívhez képest, ezért a kitöltéshez szükséges idő átlagosan mindössze 8-10 percet igényelt, miközben az IDS kutatásban résztvevőknek körülbelül 20 percükbe telt a kérdések megválaszolása. A kitöltési idő lerövidítését azért tartottam fontosnak, mivel a 10 percnél hosszabb időráfordítás lehetséges, hogy sokakat elriasztott volna a válaszadáستól. Szintén a válaszadási hajlandóság növelését szolgálta, hogy a kitöltés teljesen anonim módon zajlott, nem került sor olyan információk kérésére, amelyek a válaszadók beazonosíthatóságát lehetővé tették volna.

Annak érdekében, hogy elősegítsem a pontos válaszok megadását, fontos volt az egyértelmű kérdések és az egyértelmű válaszlehetőségek megfogalmazása.

Ennek érdekében sok esetben magyarázatokat mellékeltem a kérdésekhez (pl. mit tekintünk *online szótárnak*, mit értünk pontosan az *egyes szótári jellemzők* alatt). A megbízható adatgyűjtés érdekében a kérdőívet a szétküldés előtt a potenciális célcsoportba tartozó néhány személlyel, valamint egyetemi oktatókkal is teszteltem, az általuk felvetett javaslatokat figyelembe vettem, és sok esetben azokból kiindulva változtattam a kérdőív szerkezetén vagy tartalmán.

Az eredmények beérkezése után összesítettem azokat, és leíró, illetve statisztikai módszerekkel elemeztem őket. Az adatok feldolgozása számítógépen történt, a Microsoft Excel szoftver segítségével. A kérdőívekből származó adatok elemzése két fázisra bontható: a magyarországi eredményeket önmagukban is vizsgáltam, majd ezt követően – ahol lehetséges volt – az IDS kutatás eredményeivel is összevettem.

E tanulmányban empirikus kutatásom első – a kérdőíves felmérést magában foglaló – részét mutatom be. Elsőként részleteiben bemutatom az eljárást (a résztvevőket, az adatgyűjtési eszközt, az adatok elemzéséhez használt módszereket), majd ismertetem az eredményeket, megfogalmazom következtetéseimet, illetve a válaszadókat különböző szempontok alapján csoportosítom és az eredményeket ennek tükrében is vizsgálom. Mindez kiegészül az OHM és az IDS kutatás eredményeinek összevetésével.

A kérdőíves kutatásra vonatkozóan a következő kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

- Milyen onlineszótár-használati szokások jellemzik a kérdőívet legnagyobb számban kitöltőket (azaz a fordítókat, idegennyelv-tanárokat, idegennyelv-szakos hallgatókat), illetve milyen elvárásokat fogalmaznak meg az online szótárakkal kapcsolatban?
- Vannak-e kimutatható, szignifikáns különbségek a különböző szempontok (életkor, szakmai háttér) szerint elkülönített csoportok válaszai között az összes megkérdezetthez viszonyítva?
- Milyen különbségek és hasonlóságok mutathatók ki a mannheimi Institut für Deutsche Sprache (IDS) által 2010-ben végzett kutatás eredményei és a jelen fejezetben ismertetett Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM) kutatás eredményei között?

3. Az eljárás

3.1 A résztvevők

A kérdőívben a kitöltőknek szótárhasználati adatokon túl néhány demográfiai információt is meg kellett adniuk magukról, amelyek a válaszadó nemére, életkorára és szakmai hátterére irányultak. Ezeket az információkat az I.1. táblázatban összesítem.

I.1. táblázat. Az OHM kutatás kérdőíves felmérésének résztvevői

A kérdőíves felmérésben résztvevők személyes és szakmai háttere (N=294)		
A válaszadók neme	<i>Férfi:</i> 71 (24,15%)	<i>Nő:</i> 223 (75,85%)
Életkori megoszlás	<i>21 évesnél fiatalabb:</i> 11 (3,74%)	
	<i>21–25 éves:</i> 29 (9,86%)	
	<i>26–30 éves:</i> 36 (12,24%)	
	<i>31–55 éves:</i> 34 (11,56%)	
	<i>36–45 éves:</i> 97 (32,99%)	
	<i>46–55 éves:</i> 51 (17,35%)	
	<i>55 évesnél idősebb:</i> 35 (11,90%)	
	<i>Nincs életkori adat:</i> 1 (0,34%)	
A válaszadók szakmai háttere	Igen	Nem
Fordító	155 (52,72%)	139 (47,28%)
Idegennyelv-tanár	114 (38,78%)	180 (61,22%)
Idegennyelv-szakos hallgató	32 (10,88%)	262 (89,12%)
Főiskolai/egyetemi hallgató, de nem idegennyelv-szakos	10 (3,40%)	284 (96,60%)
Egyéb	49 (16,67%)	245 (83,30%)

Mint az az I.1. táblázatból látszik, összesen 294-en töltötték ki a kérdőívet, és a válaszadók jóval nagyobb részét tették ki a nők, mint a férfiak (kb. 3/4 – 1/4 arányban). A legnépesebb életkori csoport a 36–45 éves korosztály volt, míg – a vizsgált célcsoport összetételét figyelembe véve, nem meglepő módon – a 21 éven aluli korosztály reprezentálta magát a legkisebb létszámban.

A szakmai hátteret illetően a fordítók és az idegennyelv-tanárok jóval nagyobb arányban szerepeltek a válaszadók között, mint a főiskolai és az egyetemi hallgatók. Viszonylag nagy számú válaszadó (a megkérdezettek kb. 1/6-a) nyilatkozott úgy, hogy az egyik megadott szakmai csoporthoz sem tartozik. Az ő hátterükről nem áll rendelkezésre információ, csak feltételezhetjük, hogy – a kérdőív közzétételében felhasznált csatornákból kiindulva – zömében felsőfokú végzettségű személyekről van szó.

3.2 Az adatgyűjtés eszköze

Az alábbi fejezetben ismertetem a válaszadókhoz eljuttatott elektronikus kérdőív főbb szerkezeti egységeit, valamint az abban foglalt kérdéseket. Külön jelzem azokat a részeket, amelyek kimaradtak, illetve különböznek az IDS kutatásban szétküldött kérdőívekben foglaltaktól.

Az IDS kutatásban az első kérdéscsoport az általános internethasználati szokásokra kérdezett rá, pl. hogy milyen gyakran, milyen céllal, milyen keresőprogramokat alkalmazva használják a kitöltők az internetet. Mivel a német kutatás hat évvel ezelőtt készült, és azóta az internethasználat sokkal elterjedtebb és szinte minden korosztály számára mindennapos tevékenységgé vált, az OHM kutatásban ezekre az adatokra nem kérdeztem rá. Hasonlóan jártam el a papírszótárhasználati szokásokat vizsgáló kérdéseknél, hiszen kutatásom kizárólag az online szótárakra koncentrált.

Az első kérdésblokk fő kérdése az OHM kutatásban a kitöltés további menetét alapvetően meghatározta, mivel arról szól, hogy a válaszadó használ-e online szótárakat, és ha igen, akkor milyen mértékben. Nemleges válasz esetén a további kérdéseket átugorva (a személyes adatokra vonatkozóakat leszámítva), a kitöltő egyből a kérdőív végéhez ért.

A második kérdés a használt online szótárak típusára vonatkozott. Felmérte, hogy a felhasználó használ-e egy-, illetve kétnyelvű online szótárakat, illetve ha használ egynyelvű szótárt, akkor azon belül milyen típusúakat (általános, helyesírási, szinonimaszótár, szakszótár, egyéb). Az IDS kutatásban a szakszótár nem szerepelt a lehetséges válaszok között, azonban a válaszadók közt nagy számban szerepeltek fordítók, akik miatt indokolt volt ennek a szótártípusnak a beillesztése.

A második nagyobb egység a szótárhasználat külső tényezőit vette górcső alá. Elsőként, hogy milyen célra (privát vagy szakmai) a szótárakat, másodsorban, hogy hajlandóak-e fizetni a szótári tartalomért, és ha igen, akkor milyen feltételekkel. Végül pedig arra kellett választ adni, hogy mely eszközökön futtatják az online szótárakat (asztali számítógép, notebook, netbook, mobiltelefon, okostelefon, táblagép, egyéb), illetve, hogy a felsorolt eszközök közül melyeket használják a leggyakrabban erre a célra. Az IDS kutatásban az eszközök között eredetileg a PDA is helyet kapott, amit én táblagépre (tabletre) cseréltem, hiszen a PDA ma már elavult és csak kevesek által használt mobil eszköznek számít.

Az IDS kutatás kérdőíve kitért arra, hogy a felhasználók milyen alkalmakkor és milyen konkrét problémák megoldására használják az online szótárakat. Az ide tartozó lehetőségek néhány esetben nem voltak eléggé egyértelműek, valamint tipikusan hosszabb kifejtést igényelnek ahhoz, hogy azokból valóban részletes információk derüljenek ki. Ebből kifolyólag az OHM kutatás kérdőívében ezt a részt kihagytam, és egy későbbi (a tanulmányban nem ismertetett) interjúkon keresztüli adatfelvétel során építettem be az adatgyűjtési folyamatba.

A harmadik szekcióban az online szótárak tíz jellemzőjét fontosságuk alapján kellett először értékelni egy ötfokozatú Likert-skálán, majd ugyanezen szempont alapján rangsorba állítani. A tíz szempont megegyezik az IDS kutatás szempontjaival: áttekinthetőség, naprakész tartalom, sebesség, hosszú távú hozzáférhetőség, korpuszhoz kapcsolódó linkek, más szótárakhoz kapcsolódó linkek, testreszabhatóság, böngészési javaslatok, multimédiás tartalom.

Mivel az IDS kutatásban a többség a megbízhatóságot ítélte a legfontosabb onlineszótári-jellemzőnek, azt a kérdést tettem fel, hogy a következő öt (szerkesztői háttér szerint elkülönített) szótártípus közül melyiket tartják a legmegbízhatóbbnak: Intézmény, szervezet által szerkesztett szótár, (Szótár)kiadó cég által szerkesztett szótár, Magánszemély által szerkesztett szótár, Intézmény/szervezet/kiadó/magánszemély által szerkesztett, de a felhasználók által szolgáltatott információkat felhasználó szótár. Az öt felsorolt típusal kapcsolatos kérdés azért is került be a kérdőívbe, mert az onlineszótár-minősítési szempontrendszeremben is az egyik fő tipizálási szempontot jelenti.

A tíz szempont közül néhányat (pl. naprakész tartalom, hozzáférhetőség, sebesség, multimédia stb.) az IDS kutatásban kiemeltek, és velük kapcsolatban részletező kérdéseket tettem fel. Az OHM kutatásból ezeket a kérdéscsoportokat kihagytam, egyrészt azért, hogy ne legyen túlságosan hosszú a kérdőívem (az IDS kutatás kérdéseit két kérdőívben tették közzé, így ott volt rá mód, hogy apróbb részletekre is rákérdezzenek), másrészt az eredményeknek csak egy részét publikálták, tehát sok esetben nem nyilvános, hogy milyen eredmények születtek egy-egy kérdéssel kapcsolatban, ami viszont az összehasonlítást teszi lehetetlenné. Azokban az esetekben, ahol ismertek voltak az eredmények, az interjúk során kértem meg az interjúalanyokat a válaszadásra.

A kérdőív zárásaként a válaszadók demográfiai és szakmai háttérét mértem fel néhány kérdés alapján. Meg kellett adniuk a nemüket, születési évüket és szakmai háttérüket (fordító, idegennyelv-tanár, idegennyelv-szakos főiskolai/egyetemi hallgató, nem idegennyelv-szakos főiskolai/egyetemi hallgató, egyik sem a felsoroltak közül). A teljes kérdőívet az 1. számú mellékletben közlöm (lásd 1 sz. melléklet).

3.3 A kapott adatok kiértékelésének módszerei

A kérdőívből nyert adatokat az I.4. fejezetben táblázatokkal és diagramokkal szemléltetve közlöm, majd a II.2. fejezetben leíró és következtetési statisztikai módszerekkel elemzem azokat, végül az II.3. fejezetben összegzem az eredményeket. A II.2. fejezetben felhasznált elemzési módszereket az I.2. táblázatban foglalom össze.

I.2. táblázat A kérdőíves felmérés eredményeinek elemzési módszerei

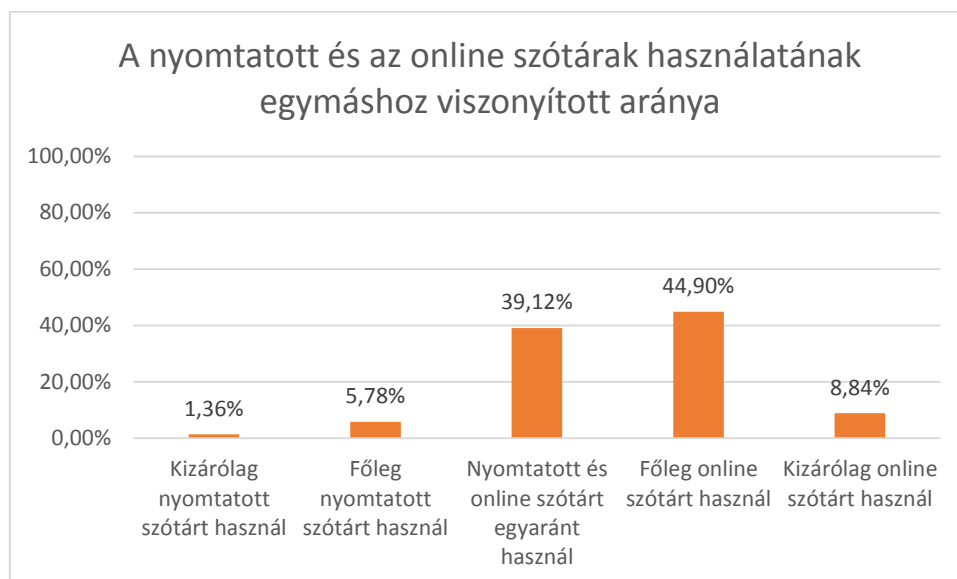
A VIZSGÁLT KÉRDÉSKÖR	MÓDSZER
<i>A HASZNÁLT SZÓTÁRTÍPUSOK</i>	
Hagyományos és online szótárak használati gyakoriságának összehasonlítása az IDS és OHM kutatásokban.	Leíró statisztikai adatok elemzése és összevetése
A főleg vagy kizárólag online szótárt használók számának vizsgálata korcsoportonként.	Leíró statisztikai adatok elemzése és összevetése
Két- és egy nyelvű online szótárak használati gyakorisága az IDS és OHM kutatásokban.	Leíró statisztikai adatok elemzése és összevetése
Online szakszótárak használata a fordítók és nem fordítók körében.	Szignifikancia vizsgálat
<i>A SZÓTÁRHASZNÁLAT KÜLSŐ KÖRÜLMÉNYEI</i>	
A szótárhasználat céljának (privát-szakmai) összehasonlítása az IDS és az OHM kutatásokban.	Leíró statisztikai adatok elemzése és összevetése
Fizetési hajlandóság az online szótári tartalmakért az IDS és az OHM kutatásban részt vevők körében.	Szignifikancia vizsgálat
Az online szótárakért történő fizetési hajlandóság mértéke a fordítók és a nyelvtanárok körében.	Szignifikancia vizsgálat
Az IDS és az OHM kutatásokban részt vevő felhasználók által használt szótárfuttatási eszközök.	Szignifikancia vizsgálat
Az IDS és az OHM kutatásokban részt vevő felhasználók által leggyakrabban használt szótárfuttatási eszközök.	Szignifikancia vizsgálat
A kisképernyős-eszközök használata a fordítók és nem fordítók körében.	Szignifikancia vizsgálat
A kisképernyős-eszközök használata privát és szakmai célokra.	Szignifikancia vizsgálat
A kisképernyős-eszközök használata és az életkor közti kapcsolat.	Khí-négyzet próba Asszociációs kapcsolatvizsgálat (Cramer, Csuprov)
<i>AZ ONLINE SZÓTÁRI JELLEMZŐK</i>	
Tíz szótári szempont rangsorolása fontosság alapján az IDS és az OHM kutatásban.	Leíró statisztikai adatok elemzése és összevetése
Az online szótárak megbízhatóságának megítélése a szerkesztői háttér alapján.	Leíró statisztikai adatok elemzése
A közösségi szótárak megbízhatóságának megítélése és a szótárhasználók életkora közti kapcsolat.	Variációanalízis

4. Eredmények

4.1 A használt szótártípusok

Hagyományos vs. online szótár

A kérdőív legelső kérdése úgy szólt, hogy „*Online vagy nyomtatott szótárakat használ gyakrabban?*” Öt válaszlehetőség közül lehetett választani, amelyek közül a 294 kitöltő legnagyobb arányban (132) a „Főleg online szótárakat használok” választ jelölte meg. 115 fő válaszolta, hogy „Egyaránt használok nyomtatott és online szótárakat.” 26 válaszadó a „Kizárólag online szótárokat használok” opciót választotta. Az negyedik és az ötödik helyen a „Főleg nyomtatott szótárakat használok” és a „Kizárólag nyomtatott szótárakat használok lehetőségek” következtek mindössze 17, illetve 4 jelöléssel. Az adatok százalékos eloszlását az I.1. ábrán közlöm.



I.1. ábra. A nyomtatott és az online szótárak használatának aránya (N=294)

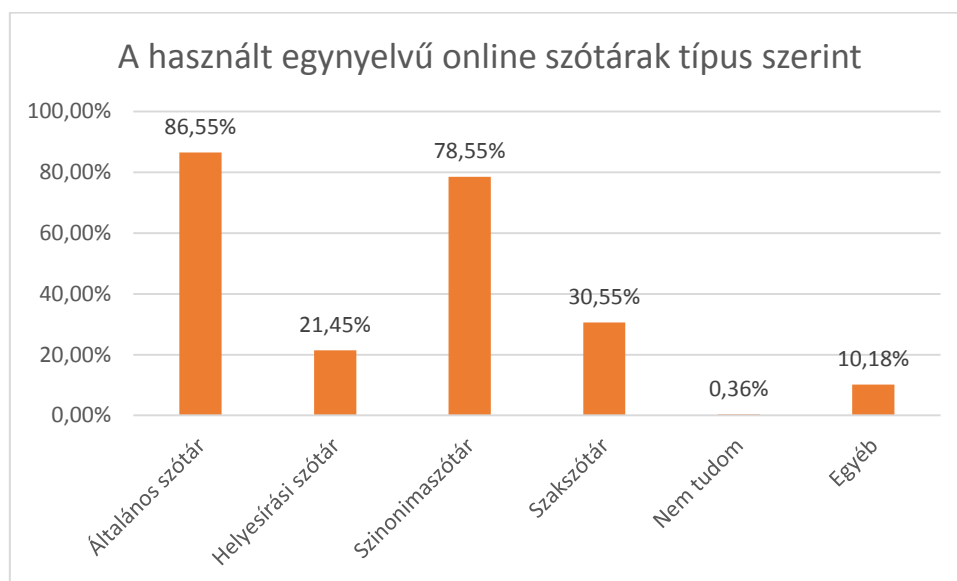
A kétnyelvű és egynyelvű online szótárak használata

A kérdőív második kérdése az volt, hogy „Használt valaha kétnyelvű online szótárt?”. A kitöltők túlnyomó többsége, 290-ből 284 fő igennel felelt, csupán 6 főtől érkezett nemleges válasz, ami százalékos eloszlásban 97,93 és 2,07%-ot takar.

A harmadik kérdés hasonló volt a másodikhoz, de itt arra kellett felelni, hogy „Használt valaha egynyelvű online szótárt?”. Az eredmények a második kérdéshez közel hasonlóan alakultak: 275-en igennel, 15-en nemmel válaszoltak, ami százalékban kifejezve 94,83% és 5,17%.

Kapcsolódva a harmadik kérdéshez, a következőkben arra kellett felelniük a megkérdezetteknek, hogy „Milyen típusú egynyelvű online szótárt használt már a korábbiakban?”. Erre a kérdésre több választ is meg lehetett jelölni, illetve a megadott lehetőségeken túl az egyéb kategórián belül a felsorolásban nem sze-

replő egynyelvű onlineszótár-típust is be lehetett írni. Az eredmények a következőképpen alakultak: a 275 válaszadóból a legnagyobb arányban az *Általános szótárt* választották (238), ezt követte a *Szinonimaszótár* (216), a *Helyesírási szótár*, majd a *Szakszótár* (84) és az *Egyéb* kategória (28). Végül egy válaszadó nyilatkozott úgy, hogy *Nem tudja*, milyen típusú egynyelvű online szótárt használt. Az egyéb kategóriába sorolt típusoknál több esetben megnevezték a *Szlengszótárt*, *Etimológiai szótárt* és *Kollokációs szótárt*, de előfordultak még a *Wikipédia*, *Elválasztási szótár*, *Szóvégmutato szótár*, *Rövidítéstár*, *Értelmező szótár*, *Korpuszok*, *Terminológiai adatbázisok* kategóriák is. A kapott válaszok összes válaszadóhoz viszonyított százalékos arányát az I.2. ábrán mutatom be.

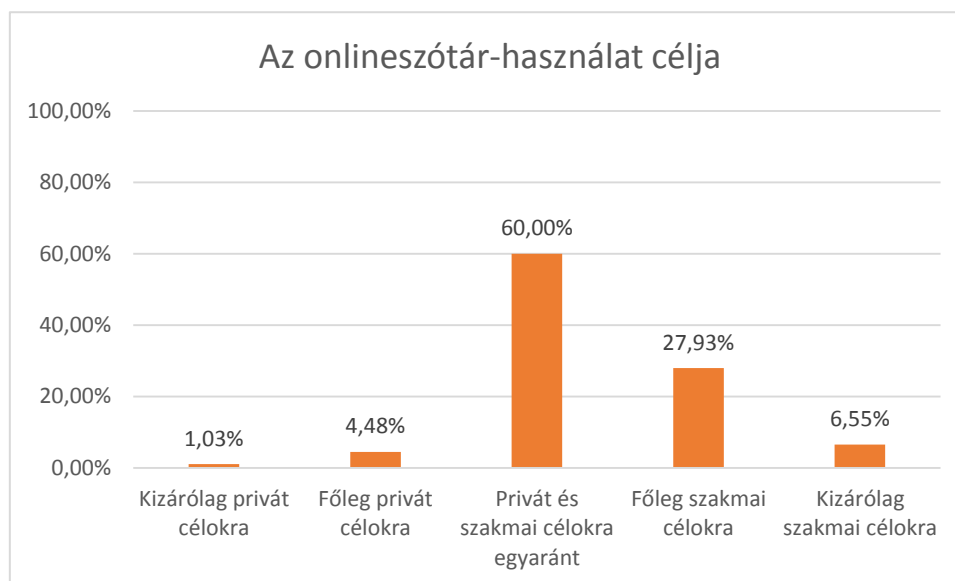


I.2. ábra. Az egynyelvű onlineszótár-típusok használatának gyakorisága (N=275)

4.2 A szótárhasználat külső körülményei

A szótárhasználat célja

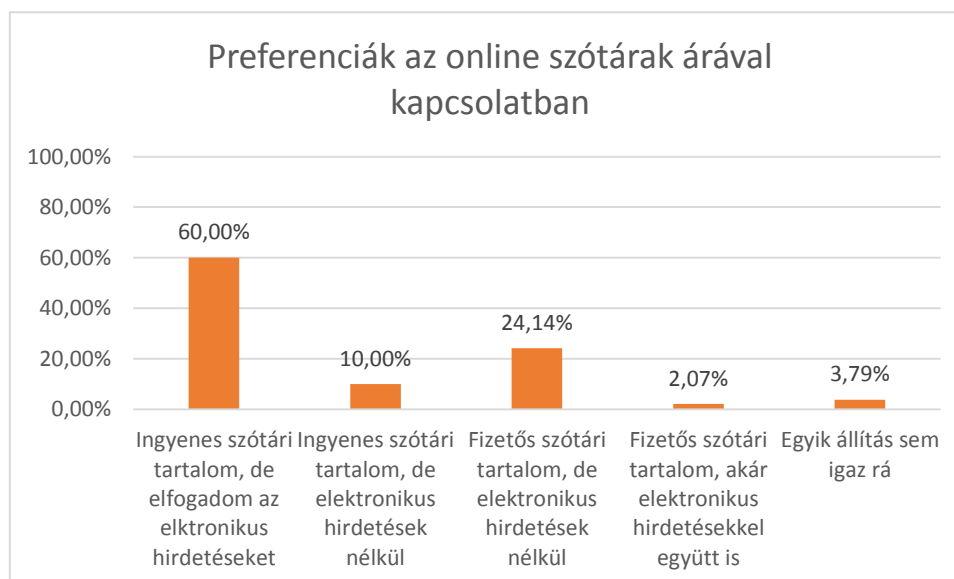
A szótárakat (és ezáltal az online szótárakat is) leegyszerűsítve kétféle célra használhatjuk, privát célokra és szakmai célokra. A második kérdéskör első kérdése úgy szólt, hogy „Általában privát vagy szakmai célokra használja az online szótárakat?” A kérdőív öt lehetséges válaszlehetőséget biztosított. A válaszok eloszlása a következő volt: *Kizárólag privát célokra* (3), *Főleg privát célokra* (13), *Privát és szakmai célokra egyaránt* (174), *Főleg szakmai célokra* (81), *Kizárólag szakmai célokra* (19). Az eloszlásból jól látszik, hogy a túlnyomó többség privát és szakmai célokra is, míg mindössze egy elenyésző kisebbség használja kizárólag privát célokra az online szótárakat. Az eredmények százalékos eloszlását az I.3. ábrán szemléltetem.



I.3. ábra. Az onlineszótár-használt céljának százalékos eloszlása (N=290)

A szótár ára

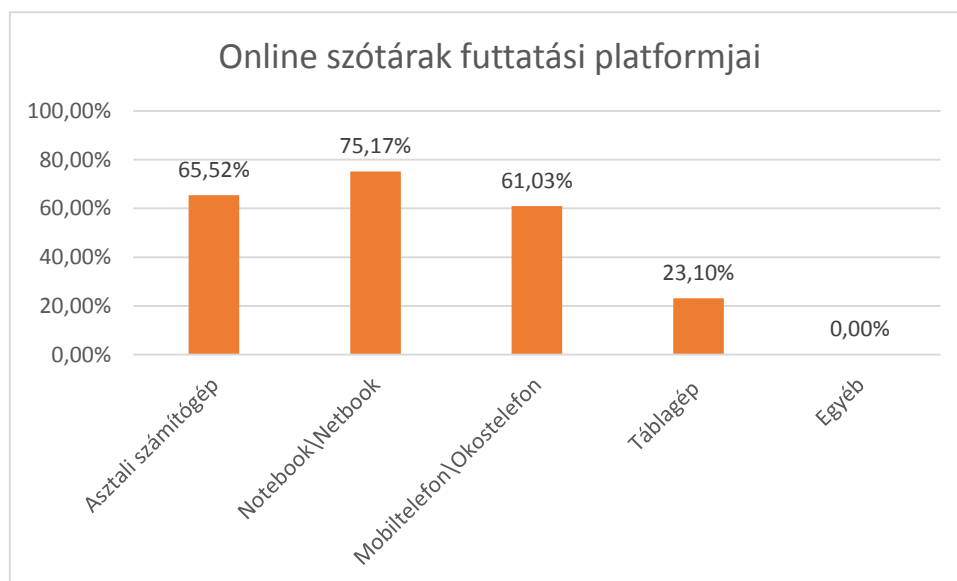
Fontos szempont az online szótárakkal kapcsolatban, hogy az online szótári tartalmakhoz a felhasználók ingyenesen férnek-e hozzá, vagy valamilyen anyagi ellenszolgáltatás fejében. Az adatokhoz történő „ingyenes” hozzájutás természetesen kissé megtévesztő, hiszen az oldalak üzemeltetői nyilvános hirdetésekkel, illetve a felhasználók szokásait feltérképező adatgyűjtéssel „pótolják” a közvetlen bevétel hiányát, vagyis a felhasználó valójában nem pénzzel, hanem adatokkal „fizet”. Ehhez kapcsolódóan felmerül az a kérdés is, hogy a szótárhasználók mekkora hajlandóságot mutatnak arra, hogy a számtalan ingyenesen elérhető szótár helyett valamelyik fizetős szótári szolgáltatást válasszák. Az online szótárak árával kapcsolatban a következő kérdést kapták a kérdőívet kitöltők: *„Kérem, gondoljon egy nagyon jó minőségű online szótárra! Vegye számításba, hogy annak előállításához és fenntartásához milyen költségek kapcsolódhatnak! Mindezek tükrében melyik alábbi állítással ért egyet leginkább?”* A 290 válaszadóból a legtöbben, szám szerint 174-en jelölték meg, hogy *„A szótárban lévő összes tartalom legyen ingyenes, cserébe elfogadhatónak tartom, hogy a szótárhasználat során elektronikus hirdetések jelenjenek meg a szótárhoz tartozó oldalon.”* 70-en nyilatkoztak, hogy *„Elfogadhatónak tartom, hogy a szótár tartalmáért fizetni kelljen, de csak amennyiben nincsenek benne elektronikus hirdetések.”* Harmadik leggyakoribb (29) lehetőség volt, hogy *„A szótárban az összes tartalom legyen ingyenes, de elektronikus hirdetéseket nem szeretnék látni.”* Mindössze 6-an nyilatkoztak úgy, hogy *„Elfogadhatónak tartom, hogy fizessenek a szótári tartalomért, még akkor is, ha hirdetéseket is tartalmaz a szótár.”* 11-en jelölték meg azt a lehetőséget, hogy *„Egyik felsorolt állítással sem értenek egyet”*. Az eredmények százalékos eloszlása az I.4. ábrán olvasható.



I.4. ábra. Az online szótári tartalomért történő fizetési hajlandóság megoszlása (N=290)

Az online szótárak futtatási platformjai

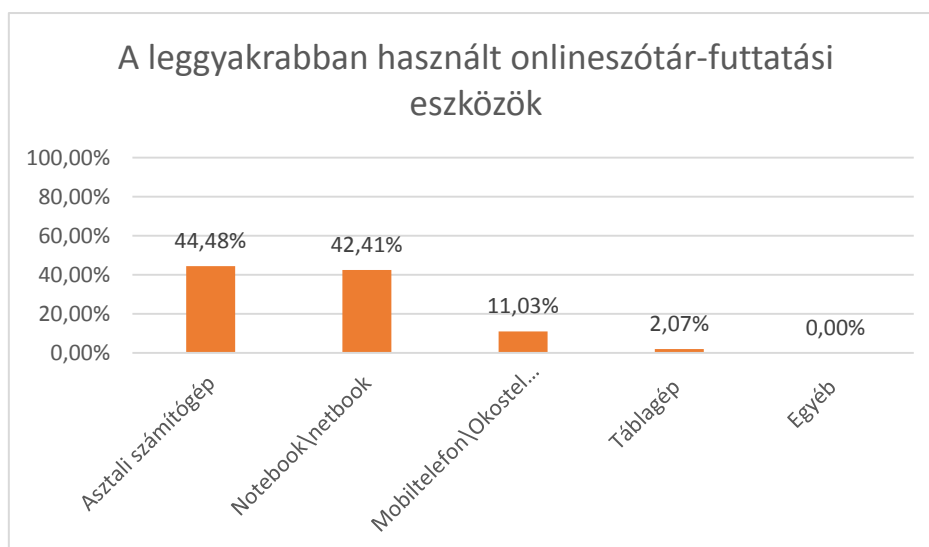
Napjainkban az internetezésre alkalmas eszközök skálája már rendkívül széles. Ebből következően az online szótárak futtatásához használt platformok is nagy változatosságot mutatnak. A szótárhasználat külső körülményeit taglaló kérdések között az utolsó szakaszban a következő két kérdés szerepelt a kérdőívben: „*Milyen eszközökön használ online szótárakat?*” A kérdésre az előre megadott lehetőségek közül lehetett választani (akár többet is), illetve az egyéb opcióhoz a válaszadó saját maga is megnevezhetett valamilyen, a listában nem szereplő eszközt, amire azonban egyetlen esetben sem került sor. A 290 válasz alapján a legtöbben (218) *notebookon* és *netbookon*, illetve *asztali számítógépen* (190) futtatnak online szótárakat. A válaszadók szintén magas számban (177) jelölték meg a *mobil-* és *okostelefonokat*, míg utolsó helyre a *táblagép* (67) került. Az eredmények százalékos megoszlását az I.5. ábra szemlélteti.



I.5. ábra. Az online szótárak futtatási platformjainak százalékos eloszlása (N=290)

A leggyakrabban használt platformok

Az eszközhasználatra vonatkozó második kérdés úgy szólt, hogy „Az előbb említett eszközök közül melyeken használja leggyakrabban az online szótárakat?” Ebben a kérdésben csak egyetlen eszközt (eszközcsoporthoz) lehetett kijelölni, azt, amelyet az összes szótárfuttatásra használt platform közül a leggyakrabban alkalmaz a felhasználó. A négy lehetséges eszköztípus közül a válaszadók által leggyakrabban használt eszközök sorrendjében az *Asztali számítógép* (129) kicsivel megelőzte a *Notebook/Netbook* kategóriát (123), tőlük lényegesen lemaradva a *Mobiltelefon/Okostelefonok* (32) és a *Táblagép* (6) állt. A leggyakrabban használt eszközök egymáshoz viszonyított százalékos eloszlása az I.6. ábrán látható.



I.6. ábra. A leggyakrabban használt onlineszótár-futtatási platformok százalékos eloszlása (N=290)

4.3 Az online szótári jellemzők

Tíz szótári szempont rangsorolása fontosság alapján

Az utolsó kérdéskör elején a megkérdezettek tíz szempontot kaptak a kérdőívben, amelyek jellemzők lehetnek az online szótárakra. Ezeknek a szempontoknak a fontosságát kétféle módszerrel ítélték meg (lásd 3.2 fejezet), ami alapján létrejött egy fontossági rangsor. A két módszerrel mért rangsorolás eredményeit az I.3. táblázatban közlöm:

I.3. táblázat. Az online szótárak jellemzőinek rangsorolása fontosság alapján

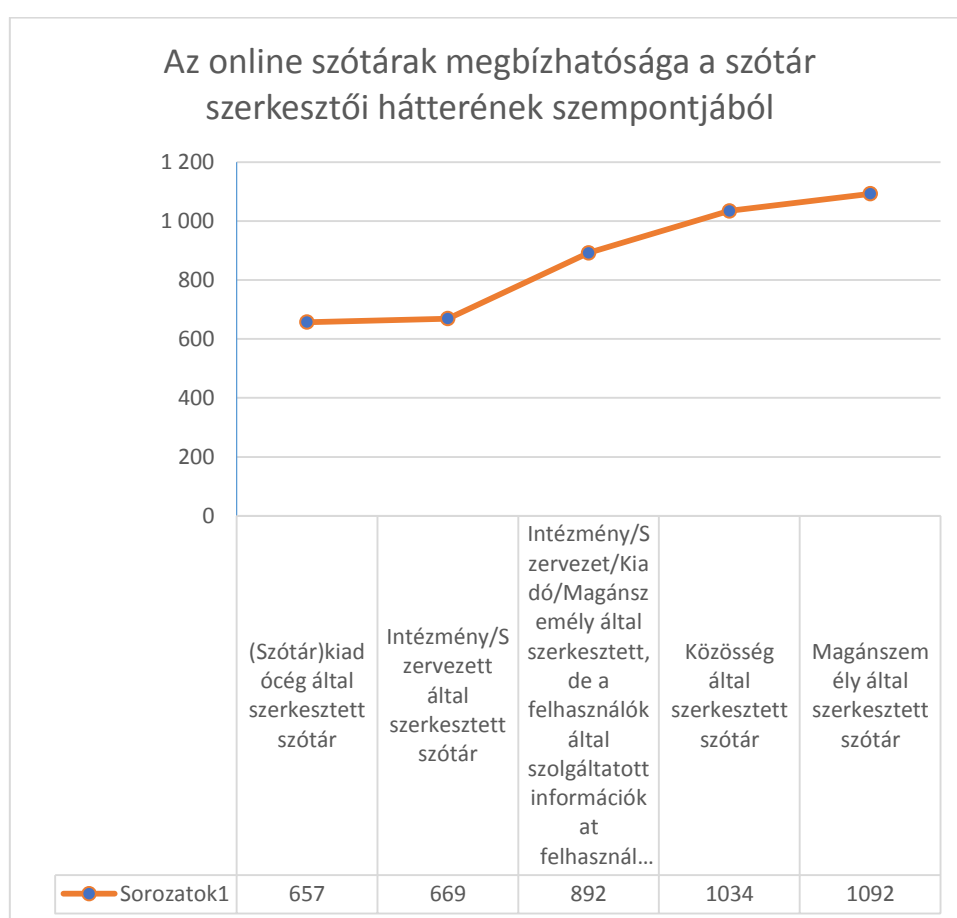
	Testreszabhatóság	Áttekinthetőség	Más szótárakhoz kapcsolódó linkek	Korpuszhoz kapcsolódó linkek	Böngészési javaslatok	Hozáférhetőség	Multimédiás tartalom	Megbízható szótári tartalom	Sebesség	Naprakészség
Fontosság (Likert-ság)	10.	2.	8.	6.	7.	5.	9.	1.	4.	3.
Fontosság (Sorba-rendezés)	10.	3.	7.	6.	8.	5.	9.	1.	4.	2.

Az I.3. táblázatból jól látszik, hogy a szótári jellemzők fontosságának megítélése mindkét alkalmazott módszer esetén hasonló eredményeket hozott. Az első három helyre mindkét esetben a *Megbízhatóság*, az *Áttekinthetőség* és a *Naprakészség* kerültek, mindezt úgy, hogy a legfontosabb szempontnak mindkétszer a *Megbízhatóság* bizonyult. Szintén egyforma eredmény született az utolsó két helyen, tehát a legkevésbé fontosnak ítélt szótári jellemzők rangsorában: kilencedik helyre a *Multimédiás tartalom*, míg tízedik, vagyis utolsó helyre a *Testreszabhatóság* került. A további – közepesen fontosnak ítélt – jellemzők (*Sebesség*, *Hozáférhetőség*, *Korpuszhoz kapcsolódó linkek*, *Böngészési javaslatok*, *Más szótárakhoz kapcsolódó linkek*) ugyancsak megegyező vagy közel megegyező rangsorolást kaptak.

Az online szótárak megbízhatóságának megítélése a szerkesztői háttér alapján

Az utolsó (szótárakra vonatkozó) kérdésben a megkérdezetteknek a megbízhatóság alapján rangsorolni kellett a szerkesztői háttér szerint megkülönböztetett

onlineszótár-típusokat. Az eredmények alapján a legmegbízhatóbbnak a *(Szótár)kiadó cég által szerkesztett szótárakat* jelölték meg a válaszadók. Minimális különbséggel második helyre szorultak az *Intézmény/Szervezet által szerkesztett szótárak*, de mögöttük már jelentősebben lemaradva az *Intézmény/Szervezet/Kiadó/Magánszemély által szerkesztett, de a felhasználók által szolgáltatott információkat felhasználó szótárak* álltak. Az utolsó előtti helyre a *Közösség által szerkesztett szótárak*, míg utolsó helyre a *Magánszemély által szerkesztett szótárak* kerültek. A kapott helyezésekre érkezett „szavazatok” egymáshoz viszonyított arányát az I.7. ábra szemlélteti, melyen a legalacsonyabb összpontszámot („Adatsor 1”) elérő szótártípus számít a legmegbízhatóbbnak.



I.7. ábra. Az online szótárak megbízhatósága a szótár szerkesztői háttérének tükrében

5. Összegzés

Tanulmányomban egy magyarországi, kérdőíves felmérésen alapuló onlineszótár-használati kutatást első részét mutattam be. A vizsgálat eredményeit a tanulmányom II. részében értékelem ki. A tanulmány 2. pontjában megfogalmazott kérdésekre a felméréséből származó adatok részben vagy egészében

válaszokat szolgáltatottak, ezeket szintén a tanulmányom II. részében válaszolom meg.

Irodalom

- Bank, C.** (2010) *Die Usability von Online-Wörterbüchern und elektronischen Sprachportalen*. Hildesheim: Universität Hildesheim.
- Bognárné Kocsis J.** (2014) *Pedagógiai kutatások módszertana és statisztikai alapjai*. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó.
- Boonmoh, A. & Nesi, H.** (2008) A survey of dictionary use by Thai university staff and students, with special reference to pocket electronic dictionaries. *Horizontes de Lingüística Aplicada* 6 (2), 79–90.
- Boonmoh, A.** (2011) Students' knowledge of pocket electronic dictionaries: recommendations for the students. In: Akasu, Kaoru – Satoru, Uchida (Eds.), *ASIALEX2011 Proceedings Lexicography: Theoretical and practical perspectives*. Kyoto: Asian Association for Lexicography. 66–75.
- De Schryver, G. M. & Joffe, D.** (2004) On How Electronic Dictionaries are Really Used. In: Williams, Geoffrey – Vessier, Sandra (Eds.), *Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress, Lorient, France, July 6th–10th*. Lorient: Université de Bretagne Sud. 187–196.
- Dörnyei Z.** (2007) *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Dziemanko, A.** (2010) Paper or electronic? The role of dictionary form in language reception, production and the retention of meaning and collocations. *International Journal of Lexicography* 23 (3), 257–273.
- Dziemanko, A.** (2011) Does dictionary form really matter? In: Akasu, Kaoru – Satoru, Uchida (Eds.), *ASIALEX2011 Proceedings Lexicography: Theoretical and practical perspectives*. Kyoto: Asian Association for Lexicography. 92–101.
- Dziemanko, A.** (2012) On the use(fulness) of paper and electronic dictionaries. In: Sylviana, Granger – Magali, Paquot (Eds.) *Electronic lexicography*. Oxford: Oxford University Press. 319–341.
- Fóris Á.** (2008) *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Földes A.** (2005) „tök jó, de nincsenek benne csúnya mondatok” – Egy WAP alapú szótári rendszer üzemeltetésének tapasztalatai. In: Alexin Z. – Csendes D. (szerk.) *III. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Informatikai Tanszékcsoport. 155–166.
- Fuertes-Oliviera, P. A. & Tarp, S.** (2014) *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries – Lexicography versus Terminography (Lexicographica Series Maior 146)*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Hult, A. K.** (2012) Old and New User Study Methods Combined – Linking Web Questionnaires with Log Files from the Swedish Lexin Dictionary.. In: Torjusén, Julie Matilde – Fjeld, Ruth Vatvedt. (Eds.), *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress 2012*. Oslo. 922–928.http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2012/pp922-928%20Hult.pdf. (Hozzáférés: 2016. 10. 25.)
- Kontra M.** (1997) Szótárhasználók a magyar szótárírás aranykorában. In: Kiss G., Zaicz G. (szerk.) *Szavak – Nevek – Szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 228–232.
- Lan, L.** (2005) The growing prosperity of on-line dictionaries. *English Today* 21 (3), 16–21.
- Laufer, B. & Hill, M.** (2000) What lexical information do L2 learners select in a CALL dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3 (2), 58–76.
- Laufer, B. Hill, M.** (2003) Type of task, time-on-task and electronic dictionaries in incidental vocabulary acquisition. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41 (2), 87–106.

- Law, W. & Li, K.** (2011) Mobile Phone Dictionary: Friend or Foe? A User Attitude Survey of Hong Kong Translation Students. In: Akasu, Kaoru – Satoru, Uchida - K. Li (Eds.), *ASIALEX2011 Proceedings Lexicography: Theoretical and practical perspectives* Kyoto: Asian Association for Lexicography. 303–312.
- Loucky, J. P.** (2010) Comparing portable electronic dictionary function and use. *CALICO Journal*. 28 (1) 156–174.
- Márkus K. & Szöllősy É.** (2006) Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay T. (szerk.) *Szótárak és használók (Lexikográfiai füzetek 2.)*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 95–116.
- Müller-Spitzer, C.** ed. (2014) *Using Online Dictionaries* (Lexicographica Series Maior 145.) Berlin/Boston: Walter de Gruyter.
- Müller-Spitzer, C. & Koplenig, A. & Töpel, A.** (2011) What Makes a Good Online Dictionary? – Empirical Insights from an Interdisciplinary Research Project. In: Kosem, I. & Kosem, K. (eds.): *Electronic lexicography in the 21st Century: New Applications for New Users. Proceedings of eLex2011, Bled, Slovenien, 10–12. November 2011*. Ljubjana: Trojina, Institute for Applied Slovene Studies. 203–208. <http://www.trojina.si/elex2011/Vsebine/proceedings/eLex2011-26.pdf>
- Müller-Spitzer, C. & Koplenig, A. & Töpel, A.** (2012) Online dictionary use: Key findings from an empirical research project. In: Gragner, Sylviana – Paquot, Magali (eds.) *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press. 425–458.
- Sánchez Ramos, M. M.** (2005) Research on dictionary use by trainee translators. *Translation Journal* 9 (2). <http://translationjournal.net/journal/32dictuse.htm> (hozzáférés: 2016. 10. 25.)
- Töpel, A.** (2014) Review of Research into the Use of Electronic Dictionaries In: Müller-Spitzer, Caroline (ed.) *Using Online Dictionaries* (Lexicographica Series Maior 145.) Berlin/Boston: Walter de Gruyter. 13–54.
- Welker, H. A.** (2008) *Sobre o Uso de Dicionarios. Anais Do Celsul*, 1–17.

1. sz. melléklet: Az OHM kutatás kérdőíve

Az OHM kutatás kérdőíve

Szótárhasználati kérdőív

Tisztelt Válaszadó! Köszönöm, hogy időt szán kérdőívem kitöltésére, és a válaszaival segíti kutatási munkámat. A kérdőív egy onlimeszótár-használati kutatáshoz szolgáltat adatokat. A kutatás eredményei a későbbiekben, közvetett módon az Ön munkáját/tanulmányait is segíthetik, mivel azok adott esetben felhasználhatóak lesznek az újonnan készülő online szótárakhoz is. A kérdőív kitöltése teljesen anonim és körülbelül 10 percet vesz igénybe.

Technikai tudnivalók:

- A következő kérdésre az aktuális kérdés megválaszolása után a "KÖVETKEZŐ" (next) gombra kattintva juthat el.
- A válaszadás során lehetőség van az előző kérdésre való visszalépésre a "VISSZA" gomb (back) megnyomásával, és a válasz módosítására.
- Bizonyos kérdéseknél lehetőség van az EGYÉB (other) opció kiválasztására, ahol Önnek kell beírnia a lehetséges válaszok között nem szereplő saját választát.
- A kérdőív kitöltését az "ELKÜLD" (submit) gomb megnyomásával fejezheti be.

Online vagy nyomtatott szótárakat használ gyakrabban?

Megjegyzés: Online szótár alatt olyan szótárakat értünk, amelyek az interneten keresztül érhetőek el. Nem tekinthetőek online szótárnak az offline elektronikus szótárak (pl. CD-ROM szótárak, számítógépre letölthető szótárak stb.).

- Kizárólag nyomtatott szótárakat használok.
- Főleg nyomtatott szótárakat használok.
- Egyaránt használok nyomtatott és online szótárakat.
- Főleg online szótárakat használok.

- Kizárólag online szótárakat használok.

Szótártípusok

Használt valaha kétnyelvű online szótárt?

- Igen
- Nem

Használt valaha egynyelvű online szótárt?

- Igen
- Nem

Milyen típusú egynyelvű online szótárt használt már a korábbiakban? (Több válasz is lehetséges)

- Általános szótár
- Helyesírási szótár
- Szinonimaszótár
- Szakszótár
- Nem tudom
- Egyéb

A szótárhasználat célja

Általában privát vagy szakmai célokra használja az online szótárakat?

- Kizárólag privát célokra
- Főleg privát célokra
- Privát és szakmai célokra egyaránt
- Főleg szakmai célokra
- Kizárólag szakmai célokra

A szótár ára

Kérem, gondoljon egy nagyon jó minőségű online szótárra! Vegye számításba, hogy annak előállításához és fenntartásához milyen költségek kapcsolódhatnak! Mindezek tükrében melyik alábbi állítással ért egyet leginkább?

- A szótárban az összes tartalom legyen ingyenes, cserébe elfogadhatónak tartom, hogy a szótárhasználat során elektronikus hirdetések jelenjenek meg a szótároldalon.
- A szótárban az összes tartalom legyen ingyenes, de elektronikus hirdetéseket nem szeretnék látni.
- Elfogadhatónak tartom, hogy a szótár tartalmáért fizetni kelljen, de csak amennyiben nincsenek benne elektronikus hirdetések.
- Elfogadhatónak tartom, hogy fizessenek a szótár tartalmáért, még akkor is, ha hirdetéseket is tartalmaz a szótár.
- Egyik megállapítás sem tükrözi a véleményemet.

Az online szótár futtatási platformja

Milyen eszközökön használ online szótárakat? (Több válasz is lehetséges)

- Notebook\Netbook
- Asztali számítógép
- Mobiltelefon\Okostelefon
- Táblagép
- Egyéb

Az előbb említett eszközök közül melyeken használja leggyakrabban online szótárakat?

- Notebook\Netbook
- Asztali számítógép
- Mobiltelefon\Okostelefon
- Táblagép
- Egyéb

Elvárások az online szótárakkal kapcsolatban

A következőkben tíz, az online szótárakra vonatkozó jellemzőt olvashat. Válasszon a legördülő menükből (Kiválaszt), hogy az Ön számára mennyire fontosak az adott jellemzők egy online szótárban. A lehetséges válaszok: Egyáltalán nem fontos, Nem fontos, Valamennyire fontos, Fontos, Nagyon fontos.

- Mennyire fontos Önnek a testreszabhatóság? (A felhasználói felület testreszabható.)
- Mennyire fontos Önnek az áttekinthetőség? (A szótároldal felépítése elősegíti, hogy gyorsan megtalálja a keresett információt)
- Mennyire fontosak Önnek a más szótárhoz kapcsolódó linkek? (A szócikkek tartalmaznak más szótárhoz vezető linkeket.)
- Mennyire fontosak Önnek a korpuszhoz kapcsolódó linkek? (A szócikkek tartalmaznak releváns szövegekhez/korpuszhoz kapcsolódó linkeket)
- Mennyire fontosak Önnek a böngészési javaslatok? (A szócikkek tartalmaznak olyan linkeket, amelyek más, relevánsnak tűnő szócikkekre mutatnak.)
- Mennyire fontos Önnek a hosszú távú hozzáférhetőség? (A szócikkek internetes elérhetőségi útja/webcíme hosszú távon is ugyanaz.)
- Mennyire fontos Önnek a multimédiás tartalom? (A szótár tartalmaz multimédiás elemeket, pl. hang- és videó fájlok.)
- Mennyire fontos Önnek a megbízható szótári tartalom? (Megbízható szerzői háttér és pontos információk.)
- Mennyire fontos Önnek a szótár sebessége? (A szótároldalak gyorsan betöltődnek.)
- Mennyire fontosak Önnek a naprakész tartalom? (A szótárban az esetleges hibákat rendszeresen javítják, rendszeresen bővítik a szócikkeket, új szócikkeket tesznek közzé.)

A következőkben ugyanaz a 10 szempont olvasható, mint az előző kérdésekben. Az alábbi ábrán rangsorolja őket aszerint, hogy melyiket tartja fontosnak egy online szótárban, és melyeket kevésbé! A legfontosabbnak ítélt jellemzőt helyezze az 1. helyre, a legkevésbé fontosat a 10. helyre! Ügyeljen arra, hogy ugyanazt a helyezést (számot) mindig csak egy jellemzővel párosítsa, tehát egy oszlopba csak egy jelölés kerüljön!

Szótári jellemzők	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Testreszabhatóság										
Áttekinthetőség										
Más szótárhoz kapcsolódó linkek										
Korpuszhoz kapcsolódó linkek										
Böngészési javaslatok										
Hosszú távú hozzáférhetőség										
Multimédiás tartalom										
Megbízható szótári tartalom										
Sebesség										
Naprakész tartalom										

A szerkesztői/kiadói háttér

Ön melyik típusú online szótárat tartja a legmegbízhatóbbnak az alábbiak közül? Rangsorolja a szótártípusokat a megjelenő táblázatban! A legmegbízhatóbbat helyezze az 1. helyre, a legkevésbé megbízhatóat az 5. helyre. Ügyeljen arra, hogy ugyanazt a helyezést (számot) mindig csak egy szótártípussal párosítsa!

A szótár típusa szerkesztői háttér szerint	1	2	3	4	5
Intézmény, szervezet által szerkesztett szótár					
(Szótár)kiadó cég által szerkesztett szótár					
Magánszemély által szerkesztett szótár					
Közösség által szerkesztett szótár					
Intézmény/szervezet/kiadó/magánszemély által szerkesztett, de a felhasználók által szolgáltatott információkat felhasználó szótár					

A válaszadóra vonatkozó általános kérdések

Az ÖN neme:

- Férfi
- Nő

Az Ön születési éve:...

Az adatok részletesebb elemezhetősége érdekében kérem, jelölje be, hogy az alábbi állítások közül mely(ek) igaz(ak) Önre!

- Fordító vagyok
- Idegennyelv-tanár vagyok
- Idegennyelv-szakos hallgató vagyok
- Főiskolai/egyetemi hallgató vagyok, de nem idegennyelv-szakos
- Egyik fenti állítás sem igaz rám

A kérdőív végére ért. Köszönöm, hogy válaszolt a kérdéseimre!

ⁱ A PEW Research Center jelentése szerint 2013 és 2015 között az okostelefonokat birtoklók aránya a teljes lakosság körében látványosan bővült. Egyes fejlődő gazdaságú országokban (pl. Törökország, Malajzia, Brazília) a növekedés a 25-30%-ot is meghaladta, megközelítve a fejlett államok (pl. USA, Németország, Egyesült Királyság, Dél-Korea) számait, ahol a lakosság legalább 60%-a rendelkezett okostelefonnal. Forrás: <http://www.pewglobal.org/2016/02/22/smartphone-ownership-rates-skyrocket-in-many-emerging-economies-but-digital-divide-remains/> (Hozzáférés: 2015.10.24.)

VINCENT J. VAN HEUVEN

Department of Applied Linguistics, University of Pannonia, Veszprém, Hungary
v.j.j.p.van.heuven@hum.leidenuniv.nl

Vincent J. van Heuven: An acoustic characterisation of English vowels produced by
American, Dutch, Chinese and Hungarian speakers
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.004>

An acoustic characterisation of English vowels produced by American, Dutch, Chinese and Hungarian speakers¹

This is a comparative study of ten monophthongs of English pronounced in an /hVd/ environment by Chinese, Dutch, Hungarian, and American native speakers. Pronunciation problems were predicted by comparing traditional auditory vowel diagrams of source and target languages. Vowel duration and the resonance frequencies F1 (close-open) and F2 (front-back) were measured. Human vowel recognition was simulated by Linear Discriminant Analysis by training the algorithm with the vowel tokens produced by each of the four groups of speakers in turn and testing the model with the vowels of all four groups. The vowels of Chinese (66%) and Hungarian (59%) speakers are correctly identified less often by the American native model than the vowels of the Dutch speakers (77%). The native vowels were identified best (92%). Vowel identification was better overall when training and test languages were the same, which can be seen as a computer simulation of the interlanguage speech intelligibility benefit.

1. Introduction

In the past century English has evolved into the *Lingua Franca* of the world. It is now the language of commerce, international relationships and science *par excellence* whenever professionals from different countries around the world have to communicate with one another (e.g. Rogerson-Revel 2007). The use of spoken English as a Lingua Franca (ELF) is not without problems, however. When an adult learns to speak a foreign language its pronunciation will differ substantially from that of native speakers and will be reminiscent of the sound patterns of the learner's mother tongue (e.g. Flege 1995). It is often easy to recognize the native language background of an ELF speaker by his non-native accent. This has led to the use of somewhat disparaging names for such foreign accents as Chinglish (Chinese English), Dungleish (Dutch English) and by extension possibly also Hunglish (Hungarian English).

Communication is easiest when both interactants use the same native language (e.g. Munro & Derwing 1995). When at least one interactant is a non-native, communication generally suffers, not only due to improper use of words and flawed syntax but also, and especially, because the foreign-accented pronunciation compromises the recognition of words (Cutler 2012). Communication in ELF is somewhat more successful when both interactants share the same mother tongue. This so-called *interlanguage speech*

intelligibility benefit (Bent & Bradlow 2003; Van Heuven 2015) may cause ELF users to overrate their pronunciation and listening skills.

This study is part of a research enterprise that aims to map out the difference in pronunciation of English vowels, single consonants, consonant clusters and short sentences by various speaker groups. Recordings of 20 native speakers of American English (10 males, 10 females) served as the baseline against which the performance of non-native speakers (20 Dutch and 20 Chinese speakers) was gauged. The intelligibility of the various types of native and non-native English was determined in listening tests. In a second stage, features of the pronunciation of vowels and consonants were established through acoustic analysis. Intelligibility of the produced tokens was additionally determined by software simulating the speech perception by human listeners (simulating all three listener groups) so that we were able to compare the performance by human listeners with that of the computer algorithm. The recognition of the English vowels by the three groups of human listeners (i.e. Chinese, Dutch and American) could be modelled accurately by the algorithm (Wang 2007).

The first aim of the present project was to include materials recorded from Hungarian speakers of English, and examine how the vowel sounds in Hungarian-accented English differ from those in native (American) English as well as from those in Chinese and Dutch-accented English. A second deliverable will be an algorithm that determines the native language underlying the non-native accent. This will tell us how a Chinese, Dutch and Hungarian accent can be efficiently discovered by a computer algorithm. The algorithm may also be applied to evaluate the strength of the foreign accent. This in turn can be used as feedback in language-learning curricula. The present extension of the project does not involve human listeners. Results will be entirely based on the measurement of relevant acoustic properties of the vowels and the simulation of human listeners by a computer algorithm.

2. The target vowel systems

Figure 1 shows the vowel systems of the four target languages involved in the present study, i.e. Hungarian, Dutch, (Mandarin) Chinese and (American) English. The Mandarin inventory should probably be extended with the [ɛ] and [ɔ], as frequently occurring allophones of /a/. Dutch and English are relatively similar since both have tense and lax subsystems. Phonetically, tense vowels are produced with more extreme positions of the articulatory organs, which require more effort and time – so that the tense vowels are longer than lax vowels. Tense vowels form a natural class in English and Dutch on phonotactic grounds: they may occur in open syllables. Lax vowels are articulated with less effort, assume less extreme positions in the articulatory space, and have relatively short durations. Phonemically, they cannot occur in open syllables in English and Dutch but have to be followed by a coda consonant.² Since the contrast between

the members of tense-lax pairs is coded along both color and duration dimensions, the difference in each dimension is expected to be smaller than in a language that makes the contrast exclusively in terms of duration (such as Hungarian). Mandarin differs from the European languages in that all its vowels are described as tense while length plays no role (Wang 2007).

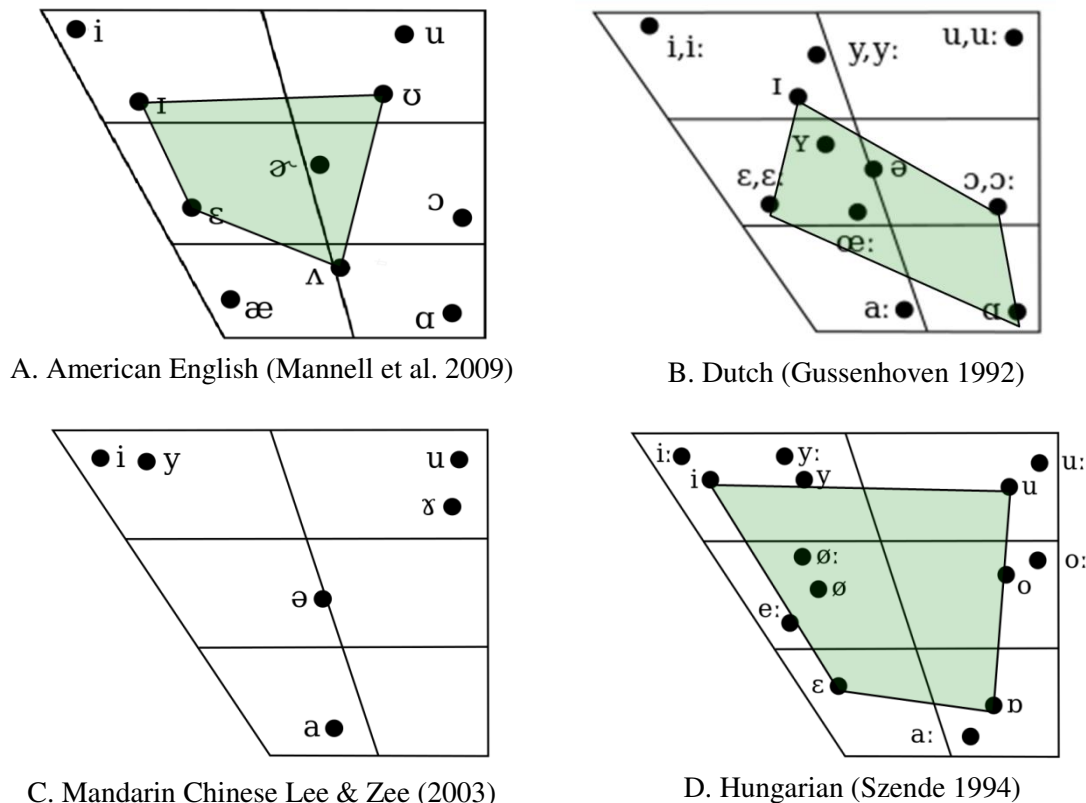


Figure 1. The monophthongs of (A) American English, (B) Netherlandic Dutch, (C) Mandarin Chinese and (D) Hungarian. The shaded areas in the English and Dutch charts enclose the lax subsystems; in the Hungarian system they connect the short vowels. With the exception of /a:/ the long vowels in Dutch only occur in (typically French) loans.

We expect Dutch ELF speakers to be reasonably successful in approximating the English tense versus lax vowel contrast. Since Mandarin has no length contrast, Mandarin ELF speakers should differentiate relatively poorly between the long (tense) and short (lax) vowels in English. Hungarian ELF speakers are expected to exaggerate the length contrast in English. Since duration is the dominant cue marking the difference between the short and long vowels in Hungarian the stronger length difference will transfer to English.

The trapezoids in Figure 1 are a stylized version of the articulatory vowel space. The horizontal dimension indicates the location where the supralaryngeal tract (i.e. throat and mouth) is most narrowly constricted, whereas the vertical dimension represents the distance between the tongue at the place of narrowest

constriction and the roof of the mouth (hard palate, for front vowels) or the back of the throat (pharynx, for back vowels). The outer perimeter of the trapezoid defines the ultimate possibilities for the human speech organs to articulate a vowel sound.

The center frequencies of the lowest two resonances ('formants') produced by the supralaryngeal tract, i.e. by the throat cavity and the mouth cavity, are a good indication of how a vowel sound is articulated. The first formant (F1) captures the degree of openness of a vowel (vertical axis in Figure 1), where low F1 values (ca. 200 Hz for a male voice) are characteristic for close vowels such as [i, u] and high F1 values (ca. 800 Hz) represent open vowels such as [a]. The second formant (F2) reflects the front-back dimension (horizontal axis in Figure 1), where low F2 values (ca. 600 Hz) are found for back vowels [u] and high F2 values define front vowels. The highest F2 found for a male speaker is at 2400 Hz, which would define an [i].

The charts in Figure 1 were drawn by experienced phoneticians who located the vowels in the chart by listening and imagining what articulatory gesture would be needed to produce a vowel with a particular color. Although expert listening is often quite accurate and reproducible, most phoneticians prefer to describe the articulation of vowels more objectively using formant measurements. This is the method that is used in our project.

3. Methods

In this article we will only consider the pronunciation of vowels. A list of words (Table 1) was compiled containing the 19 full vowels and diphthongs of English (excluding schwa) in identical /hVd/ contexts. This consonant frame is fully productive in English, allowing all the vowels of English to appear in a meaningful utterance, either a word, a name or a short phrase (Peterson and Barney, 1952).

When pronounced by American speakers, the so-called centring diphthongs (ending in a schwa-like element) will often be monophthongs followed by an approximant /r/ sound. Also, the contrast between vowels 9, 10 and 11 (the latter as in *father*) may be neutralized in American English. We decided to elicit the full set of potential contrasts, but kept post-hoc pooling of vowels (as stimulus and as response categories) as an option.

Table 1. The 19 vowel sounds of English in /hVd/ context, with transcription and key words.

Vowel		Trans.	Key words	Vowel		Trans.	Key words
1.	heed	/hid/	feed, need	11.	hard	/hɑd/	card, barred
2.	hid	/hɪd/	mid, kid	12.	hud	/hʌd/	mud, blood
3.	hayed	/hed/	played, stayed	13.	heard	/hɛd/	bird, word
4.	head	/hed/	red, bed	14.	hide	/haɪd/	slide, ride
5.	had	/hæd/	bad, sad	15.	hoyed	/hoɪd/	toyed, employed
6.	who'd	/hud/	glued, rude	16.	how'd	/haʊd/	loud, allowed
7.	hood	/hʊd/	good, wood	17.	here'd	/hɪəd/	beard, sneered
8.	hoed	/hod/	road, showed	18.	hoored	/huəd/	toured, moored
9.	hawed	/hɔd/	sawed, fraud	19.	haired	/heəd/	shared, cared
10.	hod	/hɒd/	god, nod				

Participants in this study were 20 native speakers of Hungarian, either students at the University of Pannonia in Veszprém or fellows and staff at the ISES Research Centre in Kőszeg. Ten speakers were male, ten were female. None had received special training in English, had spent extended periods of time in English-speaking countries had had intensive contacts with native speakers of English. They are held to be representative of academically educated Hungarian ELF speakers. Speakers volunteered and were not paid.

Speakers were recorded in individual sessions. They received written instructions with the words and phrases listed in table 1, printed in the context of a carrier phrase *Now say ... again*. The list also contained the key words that contained the target vowel in common English words. Speakers were then asked to read out the list of materials twice with a short break in between.

Recordings were made in a quiet room on a noiseless hybrid notebook/tablet (44.1 KHz, 16 bit), using a good quality digital headset microphone (Sennheiser MM60).

4. Acoustic analysis

Given that our speakers, including the Dutch and Chinese speakers, used an American style of pronunciation, without centring diphthongs, there seems little point in measuring vowels followed by /r/. Therefore, we eliminated the tokens of *here'd*, *haired*, *hard*, *hoored* and *heard*. Next, we excluded full diphthongs as these would introduce the complication of having to trace the spectral change over the course of the vowels. This eliminated the types *hide*, *how'd* and *hoyed*. Finally we eliminated /ɔ/. Most of our Hungarian ELF speakers did not systematically differentiate between this vowel and /ɒ/. Moreover, some speakers incorrectly pronounced *hawed* as /haud/.

Onsets and offsets of target vowels were determined by ear and by eye, using the oscillogram and spectrogram displayed by the Praat speech analysis software (Boersma & Weenink 1996). Onsets were defined by the earliest absence of aspiration noise, offsets were at the point in time where formants disappeared from the spectrogram. Formants were estimated by the Burg LPC algorithm. The optimal LPC model order and frequency cut-off were found by trial and error, visually comparing formant tracks superposed on the spectrogram until the tracks matched the spectrogram. Vowel duration (in milliseconds, ms) and the centre frequencies of maximally five formants (in hertz, Hz) were extracted; for each vowel token each formant frequency was averaged over the duration of the vowel. Formant frequencies were then psychophysically scaled in Barks, using Traunmüller's (1990) formula.

Since formants for the same vowel differ when the vowels are produced by different individuals a simple vowel normalization procedure was applied, i.e. z-normalization of the F1 and F2 frequencies over the vowel set produced by each individual speaker. This is done by subtracting the individual speaker's mean F1 and mean F2 from the raw formant values, and then dividing the difference by the speaker's standard deviation. Z-transformed F1 values < 0 correspond to relatively close (high) vowels, values > 1 refer to rather open vowels. Similarly, negative z-scores for F2 refer to front vowels, whilst positive z-scores for F2 represent back vowels. Normalization was applied after Bark transformation.

Since some speakers speak faster than others, durations were also normalized within speakers. Here, negative z-values refer to relatively short vowel tokens, and positive values represent long vowel durations.

5. Results

I will first present the general characteristics of the English vowels as produced by the four groups of speakers. Specifically we will analyse the location of the various vowels in the acoustic vowel space, defined by the centre frequencies of the first formant (F1) as a correlate of vowel openness (or 'height') and of the second formant (F2) as a correlate of vowel backness. Vowel duration will be analysed as a third correlate. The locations of the vowels in the acoustic vowel space will be defined in Bark units (see above) so as to be auditorily realistic. Moreover, since male and female vocal tracts differ in length we will present the results separately for male and female speaker groups.

In a second part I will attempt automatic vowel recognition of individual vowel tokens. We will train an automatic classification algorithm (Linear Discriminant Analysis) with vowel tokens produced by American native speakers of English, and then see how well the tokens produced by the three non-native speaker groups are recognized by the native model. Since the classification algorithm applies to individual vowel tokens, the input data will be normalised within sexes and speakers before running the LDA. The

automatic classification will be performed twice, once with and once without vowel duration as a third measure of vowel identity. We will also train the recognizer with tokens of Chinese-accented, Dutch-accented, and Hungarian-accented English, and determine how well the vowels produced by each of the speaker groups are then classified. This will allow us to quantify the magnitude of the so-called interlanguage speech intelligibility benefit (ISIB, see above) in our materials.

Finally, we will examine the possibilities of automatic identification of the speaker's native language background.

5.1. General characteristics

The mean F1 and F2 values are plotted (in Bark) in acoustical vowel diagrams in Figures 2A-H. Panels G and H contain the reference data collected for the American native speakers of English, for male and female speakers respectively. These data were collected in the predecessor project (Wang & van Heuven 2006, Wang 2007). Each plot contains the position of the ten monophthongs selected as explained at the beginning of this section. Panels E and F present the results obtained for the Hungarian ELF speakers.³ For the sake of comparison panels A and B present the same information for male and female Chinese ELF speakers, while panels C and D contain the results obtained for Dutch speakers. The ten vowels have been subdivided into one group of six tense vowels and a second group of four lax vowels. The vowels in the lax group have been joined by a shaded polygon. It is easy to see in the American native speaker plot that the four lax vowels are the corner points of a much smaller subspace within the larger tense-vowel polygon (including ash, see above).

It is quite clear from Figures 2A-H that the configuration of vowels in the acoustic space is very much the same for male and female speakers. Starting with the American native speaker results, we see that the four lax vowels differ substantially in terms of their locations in the F1-F2 space from the six tense vowels on the outer perimeter of the space. It would seem attractive to analyse the native vowel system in terms of four pairwise oppositions, i.e. /i~/I/, /u~/U/, /æ~/ɛ/, /ɒ~/ʌ/, and two quasi-monophthongs (or semi-diphthongs) /e/ and /o/. The lax member in each pair is clearly more centralised than its tense counterpart; /e/ and /o/ will be mainly differentiated from their nearest spectral competitors by duration.

The Chinese ELF speakers hardly differentiate between the tense and lax members of the pairs /i~/I/, /u~/U/, /æ~/ɛ/. They do, however, differentiate /ɒ~/ʌ/ but the way this is done differs from the native system: Rather than being more centralised, the Chinese-accented /ʌ/ is more open than its tense counterpart (as well as being fronted). Note, finally, that the (half) close back vowels (/u~/U/ and /o/ have lower F2 values than open /ɒ/, which behaviour is

clearly different than what we see in the native vowels, where the non-low back vowels are rather more centralised.

Dutch-English differentiates quite well between /i/ and /ɪ/, which contrast exists in the Dutch vowel system, and relies on the difference in vowel quality rather than on duration. The Dutch speakers of English do not differentiate between /u/-/ʊ/. They do, however, strongly differentiate between /ɒ/ and /ʌ/. Differentiation between /æ/ and /ɛ/ is modest, which probably means that some speakers make the difference and others do not (depending on their degree of familiarity with the English system).

We now come to the Hungarian-accented vowels of English. There is virtually no spectral difference between the members of the pairs /i/~ɪ/, /u/~ʊ/, /æ/~ɛ/. There is a substantial spectral difference between the members of the /ɒ/~ʌ/ pair, but the way the contrast is made is reminiscent of that produced by the Chinese speakers. In fact, the configurations of the Hungarian and Chinese ELF vowels, when expressed in terms of vowel quality, have a lot in common. The most salient difference between the two accents would seem to reside in the way the (half) close vowels are produced. In Chinese ELF there is a substantial distance along the F1 dimension between half close /e/ and /o/ and their close-vowel counterparts. In Hungarian ELF the half-close and close vowels have almost the same F1 values.

Table 2 summarizes the differences in the configurations of English vowels for the four speaker groups at issue.

Table 2. Distinguishing vowel quality properties of English monophthongs in four speaker groups.
 ‘✓’: property present, ‘✗’: property absent, ‘?’: property unclear.

Pair	Property	L1			
		Chinese	Dutch	Hung.	Am. Eng.
1. /i/-/ɪ/	Centralization of /ɪ/	✗	✓	✗	✓
2. /u/-/ʊ/	Centralization of /ʊ/	✗	✗	✗	✓
3. /æ/-/ɛ/	Contrast along F1 (openness)	✗	?	✗	✓
4. /ɒ/-/ʌ/	/ɒ/ more open than /ʌ/	✗	✗	✗	✓
5. /e/-/i/	Contrast along F1 (openness)	✓	✓	✗	✓
6. /o/-/u/	Contrast along F1 (openness)	✓	✓	✗	✓
7. /ɒ/-/u/	Centralisation of /u/	✗	✓	✗	✓

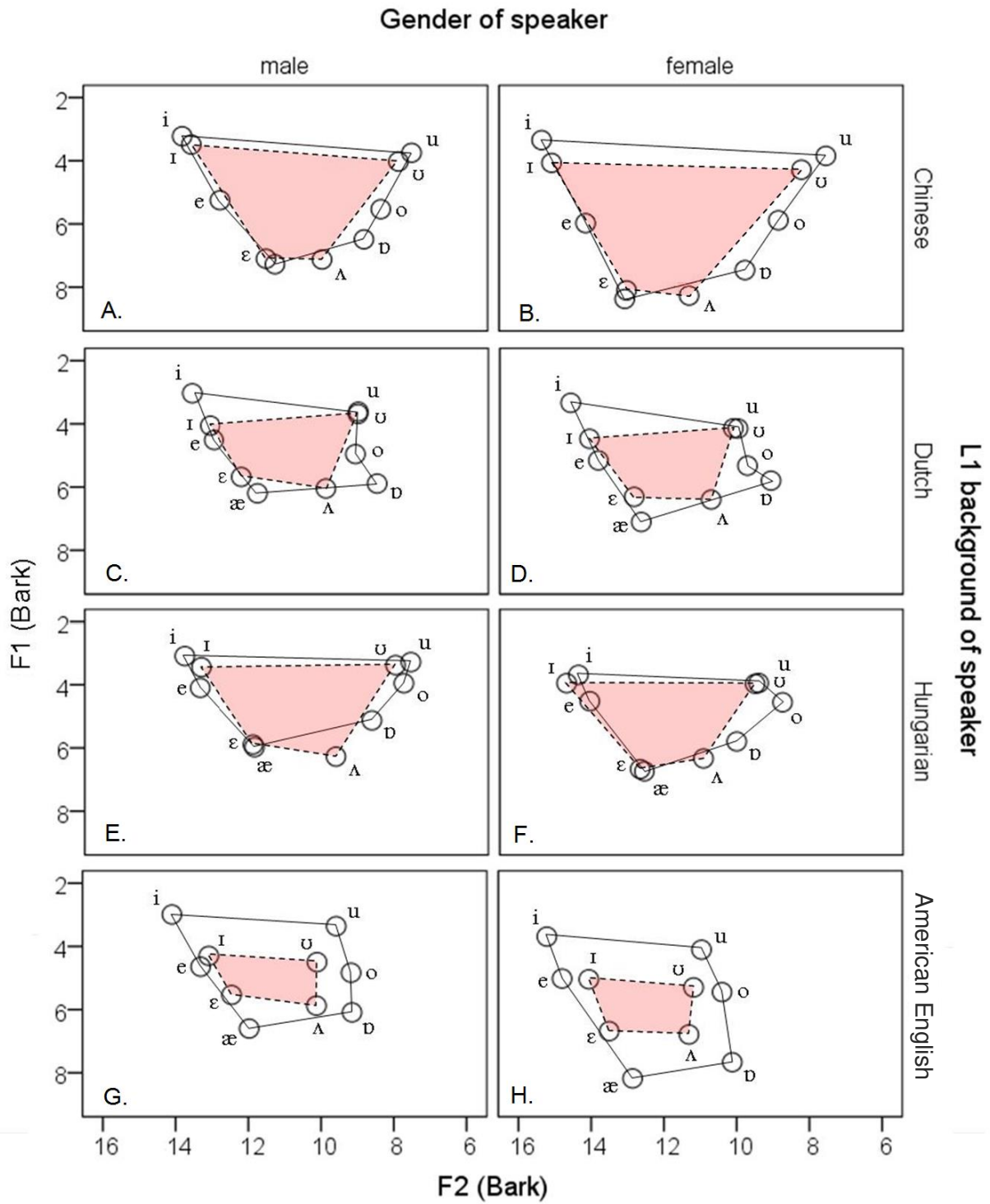


Figure 2A-H. Mean F1 and F2 (Bark) of the ten English monophthongs plotted separately for tense (solid polygons) and lax (dotted polygons) vowels for eight groups of speakers.

Hungarian ELF lacks seven properties that are all characteristic of (American) English. The crucial difference between Chinese and Hungarian English is in the greater distance between the close and half-close vowels (both front and back). On the basis of Table 2 we would predict Dutch ELF to be closest to American English (2 to 3 features differ), followed by Chinese ELF (5 features differ), whilst Hungarian ELF would differ most (all 7 features differ). These features pertain to vowel quality only. Let us therefore now consider vowel duration.

Figure 3 plots the durations measured for the ten vowels for each group of speakers. Vowels have been arranged in ascending order of length as observed in the reference language, i.e. American English.

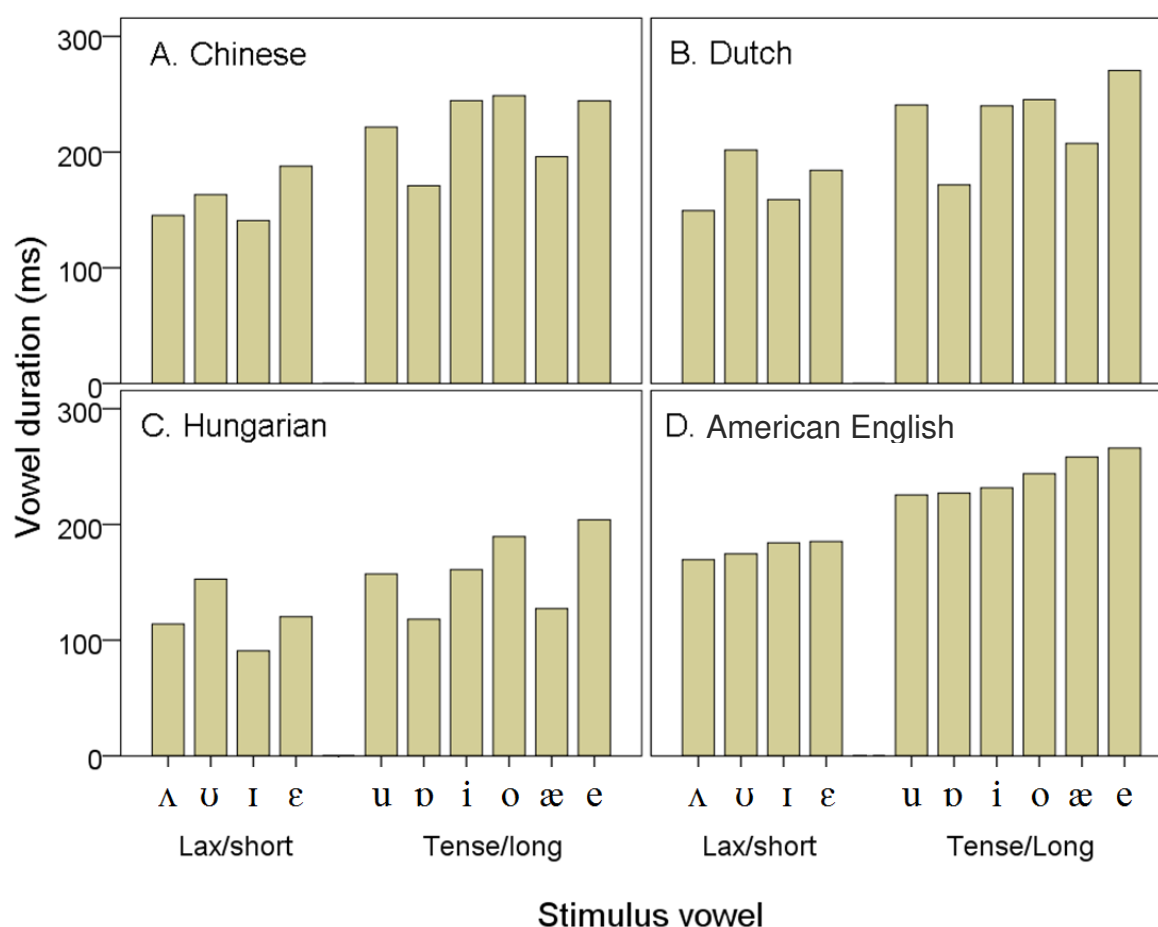


Figure 3. Duration (ms) of the four short/lax and six long/tense vowels of American English, spoken by Dutch (A), Chinese (B), Hungarian (C) and American (D) speakers of English.

The duration data show that the tense and lax vowel groups are quite systematically separated by the American native speakers. The longest lax vowel (/ε/) is clearly shorter than the shortest of the tense vowels (/u/). In the Chinese, Dutch and Hungarian results, however, the durations of the tense

vowels /ɒ/ and /æ/ are appreciably shorter than those of the other tense vowels, and tend to fall within the range of the lax vowels. Within the lax subset the durations of /ʊ, ε/ are longer than those of /ʌ, ɪ/ in the three non-native Englishes.

Duration will be a helpful, if not necessary, cue to distinguish between vowels that are close to one another in the spectral vowel space. This may apply to the contrasts /i~/ɪ/ and /u~/ʊ/, and possibly even more so to the pairs /e~/ɪ// and /o~/ʊ/.

5.2. Automatic vowel classification

Figure 4A-D plots the individual realisation of the vowels in the F1 by F2 plane as scatter clouds, enclosed by spreading ellipses (which include the central 46% tokens of a vowel type).

The Chinese speakers have more overlap between the ellipses of neighbouring vowels than is the case in the Dutch ELF realizations. Overlapping ellipses (i.e. poor separation between vowel categories) are observed in the Chinese results for the pairs /i, ɪ/, /æ, ε/ and /u, ʊ/. In the Dutch results there is complete overlap for /u, ʊ/, as well as partial overlap for /æ, ε/ and /o, ɒ/. The American native speakers have the smallest degree of overlap between neighbouring vowels. Only the ellipses of /ʊ/ and /o/ overlap somewhat but these two vowels differ substantially in their duration so that little confusion will arise between the two. The Hungarian ELF speakers resemble the Chinese: there is considerable overlap between the members of the pairs /i, ɪ/, /æ, ε/ and /u, ʊ/. There is also partial overlap between /ɒ/ and /ʌ/.

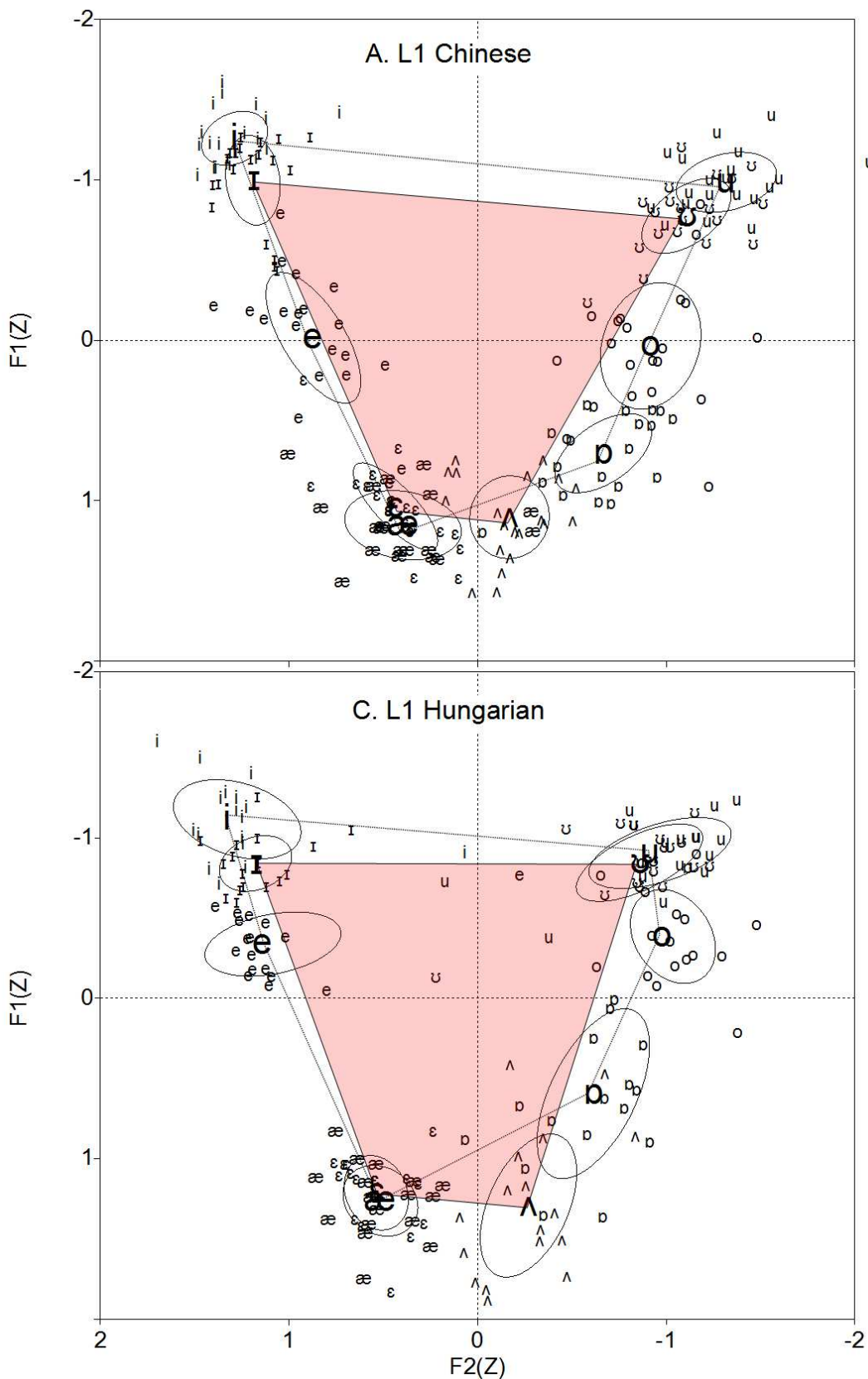


Figure 4. Individual vowel points for (A) Chinese and (C) Hungarian speakers of English (Bark transformed and then z-normalized within speakers) plotted in the F1 by F2 plane, with spreading ellipses drawn at ± 1 SD from the centroid along the first two principal component axes of the scatter clouds.

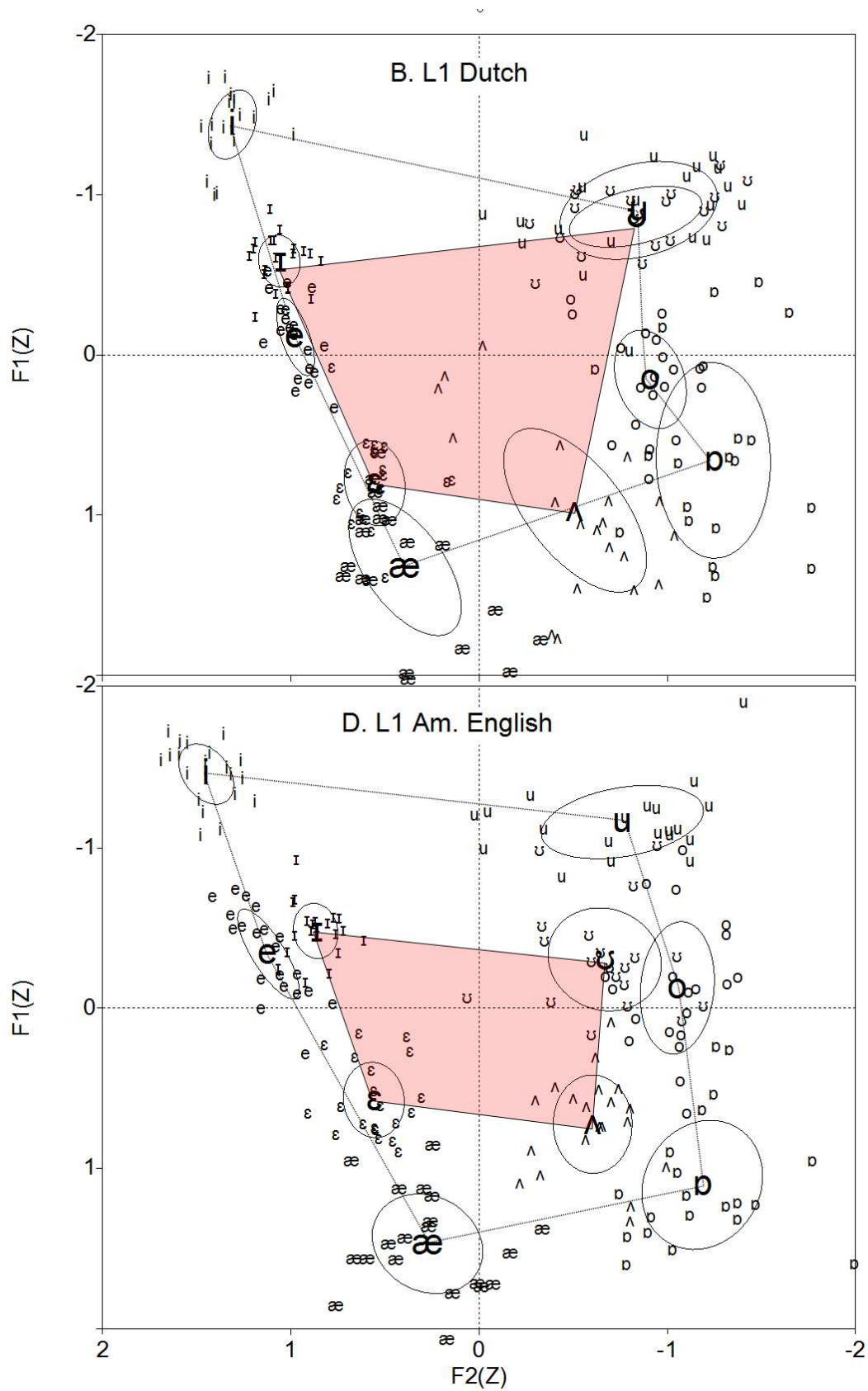


Figure 4 (continued). Individual vowel points for (C) Dutch and (D) American speakers of English. Tense vowels are joined by the non-shaded polygon; lax vowels are the corner points of the shaded polygons.

We will now quantify the difference between the four speaker groups in terms of the degree of success in keeping the ten vowels distinct. We have used Linear Discriminant Analysis (LDA) for this purpose. LDA is an algorithm that computes an optimal set of parameters (called discriminant functions) which automatically classifies objects in pre-established categories (e.g. Weenink 2006). The more distinct the categories are, the fewer the classification errors yielded by the algorithm. We ran the LDA twice. The first time we just included the two spectral parameters as predictors of vowel identity, i.e. F1 and F2 (converted to Bark and z-normalized within individual speakers). The second time we also included (z-normalised) vowel duration. Figure 5 presents these results.

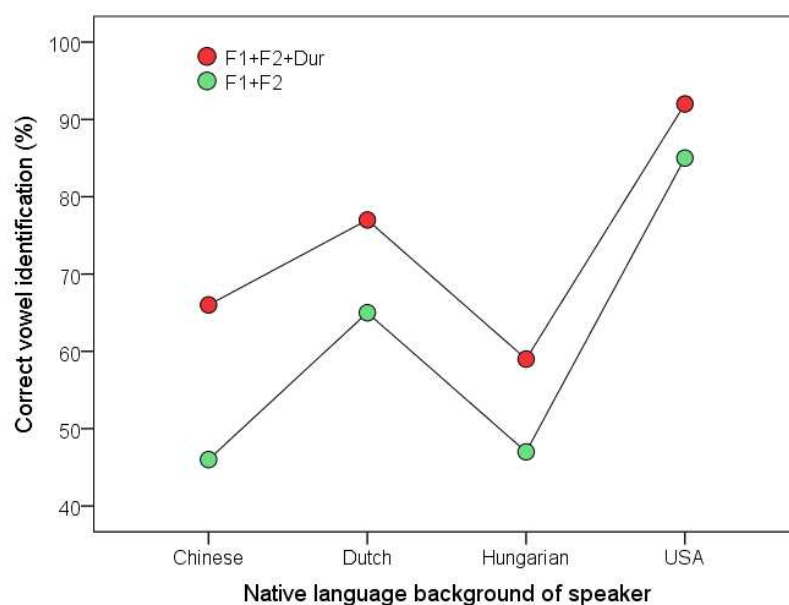


Figure 5. Correctly classified vowel tokens (%) by LDA with F1 and F2 (and duration) as predictors for eight groups of speakers.

Figure 5 shows that the vowels as spoken by the native speakers afford the best automatic identification, those spoken by the Dutch learners can be less successfully identified, and the Chinese and Hungarian ELF tokens are poorest. Adding duration to the set of predictors boosts the correct identification by 15 to 20 percentage points. The idea that Hungarian speakers would exploit duration more strongly, and Mandarin speakers least, on account of the native language phonology, finds no support in these results.

A more detailed view of the LDA results is presented in Table 3, where percent predicted vowel identity is cross-tabulated against the intended vowel identity for the four speaker groups.

Table 3. Crosstabulation of intended and recognized vowels (%) for four groups of speakers. Classification by LDA based on **American native tokens**. Predictors are F1, F2 (both Bark transformed) and duration (all z-normalised within speakers). Native speaker results based on leave-one-out cross-validation. Correct classifications are in the shaded cells.

Mandarin Chinese ELF speakers: 66% correct (N = 20)											
Vowel classified as											
	æ	e	ɛ	i	ɪ	ɒ	o	ʊ	ʌ	u	
Intended vowel	æ	60		40							
	e	10	75			15					
	ɛ	40	5	55							
	i				100						
	ɪ				45	55					
	ɒ	5					10	5		80	
	o						5	85		5	
	ʊ							5	50		45
	ʌ	5		20						75	
	u							10			90
Dutch ELF speakers: 77% correct (N = 20)											
Vowel classified as											
	æ	e	ɛ	i	ɪ	ɒ	o	ʊ	ʌ	u	
Intended vowel	æ	70		30							
	e		100								
	ɛ	15		85							
	i				100						
	ɪ					100					
	ɒ						60	15	10	15	
	o						5	85	5	5	
	ʊ							5	30		65
	ʌ			15			15		5	65	
	u							15	10		75
Hungarian ELF speakers: 59% correct (N = 17)											
Vowel classified as											
	æ	e	ɛ	i	ɪ	ɒ	o	ʊ	ʌ	u	
Intended vowel	æ	42		59							
	e		91			6				3	
	ɛ	32		68							
	i		6		82	9				3	
	ɪ		3		15	82					
	ɒ	9		3			6	3	21	56	4
	o			3			3	71	3		21
	ʊ			3	3	3		6	21		65
	ʌ	32		3					3	59	3
	u			3		6		12	6		74
American native speakers: 92% correct (N = 20)											
Vowel classified as											
	æ	e	ɛ	i	ɪ	ɒ	o	ʊ	ʌ	u	
Intended vowel	æ	100									
	e		95			5					
	ɛ			100							
	i				100						
	ɪ					100					
	ɒ						85	10		5	
	o						5	75	5		15
	ʊ			5				5	75		15
	ʌ						10		5	85	
	u										100

The results obtained for the Chinese-accented vowel tokens reveal two major problems, viz. the more or less symmetrical confusion of /ɛ/ and /æ/ and an asymmetrical confusion of lax /ʊ/ with tense /u/ (but not *vice versa*). These pronunciation errors follow from a traditional contrastive analysis, and were also noted in a pedagogical textbook (Zhao, 1995).

For the Dutch speakers we find two symmetrical error patterns, i.e. /ɛ/~ /æ/ and /ʊ/~ /u/, which were predicted by contrastive analyses (Table 3.4 in Wang 2007) and were noted in the pedagogical literature (Tables 3.5-6 in Wang 2007). The incorrect classification of intended vowel /ʌ/ as a front vowel /ɛ/ was not predicted.

Table 4 summarizes the results obtained in the LDA of vowel tokens produced by the four types of speaker of English and automatically identified by models trained by each of the four speaker groups in turn. A model trained on the tokens produced by speaker group X is considered a model of a listener with X as his/her language background.

Table 4. Identification of English monophthongs produced by four types of speaker and identified by listeners (simulated by LDA) with the same four languages as the L1. Conditions in which the L1 of speaker and (simulated) listener is the same ('matched interlanguage') are on the main diagonal (bold face in shaded cells). When either speaker or (simulated) listener is not a native speaker of English we have a situation of non-matched interlanguage.

Speaker/ test language	Simulated listener language					Simulated listener language				
	Chinese	Dutch	Hung.	USA	Mean	Chinese	Dutch	Hung.	USA	Mean
Mandarin	76	64	54	66	65	12.1	-2.4	-2.4	-7.2	.0
Dutch	63	80	54	77	69	-4.4	10.1	-5.9	.3	.0
Hungarian	58	51	65	59	58	.8	-8.7	15.3	-7.4	.0
USA	60	72	54	92	70	-8.4	1.1	-6.9	14.3	.0
Mean	64	67	57	74	65	.0	.0	.0	.0	.0
	Absolute scores					Relative ISIB				

Table 4 shows that vowel identification is better when the LDA was trained on the language data that it was tested with. The superiority of matched training and test data obtains even though the tests were never performed on identical tokens (using crossvalidation). The difference is 17.25 points in favor of the scores based on matched training and test data, $t(14) = 3.5$ ($p = .002$, one-tailed). The effect of the 'matched interlanguage' is easier to see if we express it in relative terms, using the computational procedure advocated by Van Heuven (2015). This is shown in the right-hand part of Table 7. The advantage of the matched training and test sets remains the same, but the variability in the scores is much reduced by factoring out the differences due to overall effects of speaker and listener native language background, $t(14) = 8.8$ ($p \ll .001$, one-tailed).

5.3 Automatic identification of language background

Finally, let us determine how well the native language background of the speaker can be established by examining the way s/he pronounces the (monophthongal) vowels of English. The data comprised the vowel formants (F1 and F2, z-normalised within speakers after transformation to Barks), and (z-normalised) vowel durations of the ten monophthongs of English, including slightly diphthongized /e/ and /o/. There are 77 speakers (20 Mandarin, 20 Dutch, 17 Hungarian and 20 American speakers) of English, as objects to be classified and 30 predictors, i.e. the F1, F2 and duration of each of ten different monophthongs. This is a richness of predictors so that severe reduction of the number of predictors is called for. We did this by running the LDA in stepwise mode, starting with the predictor that differentiates best between the four speaker groups and including additional predictors one by one, and only if they made a significant improvement (in terms of Wilk's Lambda) to the overall performance of the decision algorithm. Table 5 presents the results of the classification. Overall, using cross-validation, 81% of the 77 speakers were correctly classified in terms of their native language background.

Table 5. Classification by LDA of L1 background of four groups of speakers. Results are based on cross-validation using the leave-one-out method.

	L1 of speaker	Predicted L1				Total
		Chinese	Dutch	Hungarian	USA	
Count	Chinese	14	3	3		20
	Dutch		18		2	20
	Hungarian	4		13		17
	USA		3		17	20
%	Chinese	70	15	15		100
	Dutch		90		10	100
	Hungarian	23		77		100
	USA		15		85	100

Interestingly, the Mandarin-Chinese and the Hungarian ELF speakers were less successfully classified for native language background (70 and 77% correct, respectively) than the Dutch speakers (90% correct) and the native speakers (85% correct). Moreover, it is never the case that a Mandarin or Hungarian speaker is mistaken for a native speaker of English.

There are three types of confusion: (i) Hungarians may be incorrectly classified as Chinese speakers (or *vice versa*), (ii) Dutch speakers are incorrectly classified as American native speakers (or *vice versa*), and (iii) Chinese

speakers may be mistaken for Dutch speakers (but not *vice versa*). This confusion structure suggests that the overall vowel pronunciation of the Dutch speakers resembles that of native speakers of English more than that of either Chinese or Hungarian accented speakers, who would also have certain properties in common.

The performance obtained by the LDA is based on the contribution of just five predictors; Twenty-five other predictors were eliminated from the analysis as they did not make a sufficient contribution to the classification performance.

The most influential parameter is the F1 (vowel openness) of the lax vowel /ɪ/. Predictably, this vowel embodies a pronunciation problem for Chinese and Hungarian speakers of English as their native language does not differentiate between lax /ɪ/ and its nearest competitor in English, i.e. the tense vowel /i/. The same remark can be made, *mutatis mutandis*, for the F1 (or openness) of the lax back vowel /ʊ/, which is not differentiated from tense /u/ in any of the three groups concerned. The F2 of /ʊ/ is typically too high in Mandarin and Hungarian ELF, suggesting the more frontish vowel quality resembling that of English /ʌ/, which is indeed the most frequent confusion seen in Table 3. The contribution of F1 of /o/ would typically relate to Hungarian ELF. As shown in Table 3, /o/ is often misclassified as /u/ in Hungarian ELF. As Table 3 also shows, there is massive confusion of /ɛ/ and /æ/ in each of the non-Englishes. The fact that the inclusion of the duration of /æ/ as the fifth (and last) acoustic parameter contributing to language background detection, rather than either F1 or F2, suggests that the difference in duration between /æ/, which is phonetically long and tense in American English, and the lax and short neighboring vowels /ɛ/ and /ʌ/ is the hallmark of nativeness.

6. Conclusion and discussion

We have compared the English monophthongal vowel produced by native speakers of (American) English and non-native approximations to these vowels by speakers from three different native language backgrounds, i.e. (Mandarin) Chinese, (Netherlandic) Dutch, and Hungarian. Rather than using human listening or measuring physiological differences between vowels, the results of this study are entirely based on acoustic measurements, i.e. the centre frequencies of the lowest two resonances of the vocal tract (F1 as a measure of vowel openness, and F2 as a measure of combined vowel backness and liprounding) and the duration of the vowel.

We predicted that Dutch speakers of English would have an advantage of the tense-lax similarity in their native language. Chinese learners would have to learn the difference between the English tense and lax vowels as a new phenomenon. Hungarian speakers of English were hypothesised to be at a disadvantage: we expected Hungarians to substitute their native length contrast for the English tense-lax difference, so that differences in vowel quality would

be underestimated (i.e. smaller) between the members of tense-lax pairs while differences in vowel duration would be exaggerated (compensating for the absence of quality differences).

The results reveal that overall the Dutch-accented vowels were identified best by the vowel identification routine that was based on the production of the same vowels by native speakers of American English: 77% of the Dutch-accented vowels were correctly identified (against a baseline of 92% correct identification for vowels produced by the native speakers). The Chinese-accented vowels were identified at 66% correct while the Hungarian ELF vowels were correctly identified in 59% of the cases. The results contain no indication that vowel duration was used differently by any of the three non-native speaker groups (Figure 3). Typically lax /ʊ/ was too long while tense /æ/ was too short. All three speaker groups failed to discriminate between the tense and lax counterparts in the pairs /u/~/ʊ/ and /æ/~/ɛ/ (although the Dutch speakers made some difference in the latter case). The Chinese and Hungarian speakers additionally failed to differentiate spectrally between /i/~/ɪ/. On top of this, the Hungarian speakers insufficiently differentiate the vowel qualities (color) of the tense mid vowels /e, o/ from the close competitors /i/ and /u/, respectively. We should note here that these observations would not be expected from a contrastive analysis of Hungarian and English: Hungarian, like English, distinguishes between close and mid vowel qualities. Beside the tense-lax pairs Hungarians and Chinese speakers of English have a serious problem differentiating the vowel pair /ʌ/ ~ /ɒ/, at least when the recognizer is trained on American English vowels. It may well be the case that the Hungarian speakers would do better if the recognizer were trained with British English vowels, in which the rather open pronunciation of /ɒ/ is replaced by the less open vowel quality /ɔ/.

The results of the experiment show that the English vowels are better identified as intended by the speaker if the recognizer is trained and tested with vowels produced by the same speaker group. Correct vowel identification improves with 10, 3 and 6 points for Chinese, Dutch and Hungarian speakers of English, respectively. We take this as a convincing demonstration of the interlanguage speech intelligibility benefit (ISIB). The emergence of this effect in automatic vowel identification lends further credibility of the LDA technique as a realistic substitute for human vowel identification.

Our results can be of strategic use in the planning of the foreign-language curriculum. Communication in English as a foreign language is greatly facilitated if the sounds can be properly identified by the listener. Incorrect vocabulary and/or incorrect word order will only matter if words are recognized in the first place. It is imperative, therefore, to know which sounds in the target language are problematic for the foreign-language learner. Problems cannot be fully predicted from a contrastive analysis of the phonologies of the native and foreign languages involved (the present research is yet another example of the partial failure of contrastive analysis), so that the only option left is to establish

the problem areas experimentally, which is what the present study aimed to contribute.

Notes

1. The Hungarian part of this research was part of TÁMOP 4.2.1.D-15/1KONV-2015-0006 “Development of the innovation centre in Kőszeg in the frame of the educational and research network at the University of Pannonia”, which is subsidized by the EU and Hungary and co-financed by the European Social Fund
2. The phonotactically lax open front vowel ‘ash’ (as in *had*) is generally considered phonetically tense in American English. It is pronounced at the edge of the articulatory space and its duration is clearly longer than that of lax vowels in English (e.g. Strange et al. 2004, Wang & Van Heuven 2006). In our own research we consistently treat ash as tense.
3. Three of the 20 Hungarian speakers had to be discarded from the dataset on account of the fact that they failed to produce a sufficiently complete set of vowel tokens.

References

- Bent, T. & Bradlow, A.** (2003) The interlanguage speech intelligibility benefit. *Journal of the Acoustical Society of America* 114. pp. 1600-1610.
- Boersma, P. & Weenink, D.** (1996) Praat, a System for Doing Phonetics by Computer. Report of the Institute of Phonetic Sciences Amsterdam, 132. www.praat.org
- Cutler, A.** (2012) Native listening: Language experience and the recognition of spoken words. Cambridge, MA: MIT Press.
- Flege, J.** (1995) Second language speech learning: theory, findings, and problems. In: Strange, W. (ed.) *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues in Cross-Language Speech Research*. Timonium, MD: York Press. 233-277.
- Gussenhoven, C.** (1992) Dutch. *Journal of the International Phonetic Association* 22, pp. 45-47.
- Heuven, V. van** (2015) A relative measure of the Interlanguage Speech Intelligibility Benefit: A meta-analytic exercise. In: Batyi, S. & Vigh-Szábo, M. (eds.) *Language – System, Usage, Application* (Studies in Psycholinguistics 5). Budapest: Tinta Könyvkiadó. 31-52.
- Lee, W.-S. & Zee, E.** (2003) Standard Chinese (Beijing). *Journal of the International Phonetic Association* 33. pp. 109-112.
- Mannell, R., Cox, F. & Harrington, J.** (2009) *An introduction to Phonetics and Phonology*, Macquarie University. < <http://clas.mq.edu.au/speech/phonetics/>>
- Munro, M. & Derwing, T.** (1995) Processing time, accent and comprehensibility in the perception of native and foreign accented speech. *Language and Speech*, 38. pp. 289-306.
- Rogerson-Revell, P.** (2007) Using English for international business: A European case study. *English for Specific Purposes* 26. pp. 103-120.
- Szende, T.** (1994) Illustrations of the IPA: Hungarian. *Journal of the International Phonetic Alphabet* 24, pp. 91-94.
- Strange, W., Bohn, O.-S., Nishi, K. & Trent, S.** (2004) Contextual variation in the acoustic and perceptual similarity of North German and American English vowels. *Journal of the Acoustical Society of America* 118, pp. 1751-1762.
- Traunmüller, H.** (1990) Analytical expressions for the tonotopic sensory scale. *Journal of the Acoustical Society of America* 88. pp. 97-100.
- Wang, H.** (2007) *English as a lingua franca: Mutual intelligibility of Chinese, Dutch and American speakers of English* (LOT dissertation series 147). Utrecht: LOT.
- Wang, H. & Heuven, V. van** (2006) Acoustical analysis of English vowels produced by Chinese, Dutch and American speakers. In: Weijer, J. van de & Los, B. (eds.) *Linguistics in the Netherlands 2006*. Amsterdam: John Benjamins. 237-248.
- Weenink, D.** (2006) *Speaker-adaptive vowel identification*. Doctoral dissertation, University of Amsterdam.
- Zhao, D.** (1995) *English phonetics and phonology: as compared with Chinese features*. Qingdao Shi: Qingdao hai yang da xue chu ban she.

PETRA KARABIN, KRISTINA CERGOL KOVAČEVIĆ

University of Zagreb, Faculty of Teacher Education
karabin.petra@gmail.com, k.cergol@gmail.com

Petra Karabin – Kristina Cergol Kovačević: Quadrilingual experience of Albanian minority speakers
in Croatia

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.005>

Quadrilingual experience of Albanian minority speakers in Croatia

Abstract

While minority speakers learning a foreign language through the medium of their second language are sometimes considered to be at a disadvantage, they are also at an advantage, due to their highly developed metalinguistic awareness. We study multilingual experiences of five quadrilingual Albanians residing in Croatia to show their positive attitudes toward language learning and instances of facilitation of their foreign language learning (English as FL1 and German/Italian as FL2) found at the levels of phonology, lexis and grammar. While the learning of foreign language grammar was reported to be facilitated by the knowledge of our participants' second language metalanguage of Croatian, they also reported instances of facilitation of English phonology acquisition by making associations between the phonological systems of their mother tongue and English. In the learning of their foreign languages' lexis, associations with the vocabulary of all their languages were used.

1. Introduction

Every day we witness migrations of peoples across the globe, pointing at an ever increasing national diversity and painting the future portrait of the world. Because of this, one may anticipate a more-or-less steady increase in the number of people and children using more than one language in their daily lives. Such speakers, alongside their mother tongue, learn and use the language of their environment in the course of their education, which is also the medium language in their foreign language learning. In such circumstances, we advocate the view that the knowledge of minority foreign language learners' mother tongue is an asset in learning a foreign language in the classroom, rather than a disadvantage due to the fact that the foreign language is learned through a medium language which is not the learners' mother tongue. We exemplify this view by reporting the experience of five members of one linguistically well-integrated national minority in Croatia, Albanian, whose speakers are often multilingual. In this preliminary descriptive study, we provide a screenshot of the dynamics of our participants' multiple language learning, and their attitudes towards their languages and language learning and we attempt to show how their multilingual knowledge and positive attitudes towards multiple language learning and use can be beneficial in a foreign language classroom in the learning of foreign language phonology, lexis and syntax. They are viewed as advantaged as they

can draw on their positive attitude towards language learning and the knowledge of more than one language to help them master a new one.

2. Albanian national minority in Croatia

According to the latest census from 2011 (Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske, 2011), 17,513 Albanian people live in the Republic of Croatia, forming the fourth largest minority group in the country. A great number of Albanian people arrived to Croatia from Kosovo in the 1980s. Both the Republic of Kosovo and the Republic of Croatia formed part of the Socialist Federal Republic of Yugoslavia at that time. After World War II, the education system in Kosovo was underdeveloped which resulted in a considerably high rate of illiteracy (OECD, 2006). Due to a complex political situation in former Yugoslavia and an underdeveloped economy in their part of the country, people in Kosovo suffered a lack of job opportunities which led to small financial incomes (Vickers, 2001). Thus, in the late 1980s and early 1990s, numbers of Albanian men decided to search for better life conditions for their families. They started migrating to states across Europe, including Croatia, where they thought they would be able to provide a better future for their families (ibid.). First, they would secure jobs and then they would bring along their families to organize their lives in the new country. They would still care for their language and culture, and invest efforts into preserving their Albanian identity, but they would also learn the language of the environment and become socially and linguistically well-integrated citizens of their new country (Extra and Yagmur, 2004).

3. Language identity and minority speakers

According to Blažević, Rončević and Šepić (2007), the notion of identity encompasses inner feelings about the qualities of each person and the values that are part of the group or the society that the person belongs to. There are several aspects involved in the development of each person's identity, e.g. gender, religion, race, age, language, profession, etc. Each individual seeks out common aspects of identity with the people in their environment, so that they can interact with others, and become well-integrated members of the society they live in. In order to achieve this, minority speakers commonly accept the language of the environment and so become bilingual or multilingual as they tend to preserve their minority language at the same time. Schmidt (2008: 2) names language as a key marker of ethnic/minority identity as many legal instruments for the protection of minority groups require a group of people to use a distinctive language in order for it to qualify as a minority. A speaker's minority language is likely to be changed throughout the years because of the constant pressure of the language of the environment. Blažević, Rončević and Šepić (2007: 53) stress that if a minority group is rather large and willing to preserve its language and culture, the vitality of their language tends to be enhanced. Because of that,

people who migrate to other countries keep using their minority language, not only to keep in touch with their cultural values, but also in order to preserve their true identity.

4. Multilinguals' languages and metalinguistic awareness

Members of a national minority who cherish and work on preserving their minority language and at the same time study a foreign language through the medium of the official language of the country they live in may be described as developing into multilingual speakers. The language that is spoken in the society where the minority group live becomes their second language (Jelaska, 2012). The people that belong to the minority group usually acquire their second language after acquiring their mother tongue, the minority language. This mostly happens when the speakers become exposed to the official language of the country they live in at the beginning of their formal education or while being around people who only use that language (e.g. children at the playground, co-workers). In school they learn foreign languages through the medium of their second language. In that process they may use their bilingual metalinguistic awareness to have their bilingualism help them in third and fourth language learning. The effects of the knowledge of two languages on third language learning have been shown and advocated for by a number of authors (e.g. Thomas, 1988; Herrarte, 1998; Ringbom, 2007; Jung, 2013; Jessner, 2008). As part of third language teaching methodology learners may be prompted by their language teacher, for example, to reflect on their second language learning experience and compare the systems of the languages they know with the system of the new language they are learning. For example, Hufeisen and Neuner (2004) write about tertiary language didactics (Ger. Tärziersprachendidaktik) advocating the teaching of German after English by using the experience of the knowledge of the existing languages in the learner's linguistic system for the purpose of the facilitation of third language learning. In the Croatian context this concept is also represented in German as a foreign language teaching (Horvatić Čajko, 2006; 2008). Jessner (2008: 19) provides three typical examples of third language learners as 1) children growing up with three languages from birth, 2) bilingual children learning a third language in school (often English) and 3) bilingual migrant children moving to a new linguistic environment. In this paper we deal with the second case of third language learning to which fourth language learning is subsequently added. We present a preliminary, small-scale study of the multilingual experience of five quadrilingual speakers of Albanian – their mother tongue, Croatian – their second language, English – their third language (first foreign language) and German or Italian as their fourth language (second foreign language). All of the speakers' languages belong to the Indo-European language family (Kapović, 2008). The Croatian language is further categorized as a Balto-Slavic language (Slavic, South Slavic), English and German as Germanic (West Germanic) languages and Italian as an Italic

language (Romance). The Albanian language is, apart from Greek, the only language that is not further categorized due to the fact that its first record dates rather late, in the 14th century (Kapović, 2008: 15, 16).

Metalinguistic awareness may result from the knowledge of two or more languages, facilitating the learning of the next language which thus becomes a different process than the learning of a second language (Jessner, 1999: 201) because the learner already has an idea of what it means to learn a language and can use that knowledge in the new learning process (the learning to learn competence, European Communities, 2007). Referring to her investigation of Italian-German bilinguals performing an academic writing task in a third language, English, using a think-aloud technique, Jessner (1999) showed that third language learners search for similarities between the languages they know and their third language trying to compensate for their lack of knowledge in the third language. Such learning dynamics are in accordance with the view of language development as a dynamic process in which various variables interact over time to result in language learning, maintenance or, if neither learning nor maintenance occur, attrition (e.g. Herdina and Jessner, 2002; de Bot, Lowie and Verspoor, 2007). The foreign language teacher's facilitating role should draw on the recognition of the potential of metalinguistic awareness in language learners belonging to minority groups by encouraging them to search for similarities between the language systems they are familiar with and the one they are learning.

5. Attitudes toward language learning

Previously mentioned language experience could hardly be of much use without learners' positive attitudes toward language learning. McGroarty (2009: 4) claims that "positive attitudes about language and language learning may be as much the result of success as the cause." She goes on to explain that a positive attitude towards language learning depends on the environment in which persons with whom the language is being learned as well as on the chosen learning strategies. If the learner is surrounded by family and friends while learning a language, he or she will feel accepted and affiliated because of his or her national origin or family history. For a representation of qualitative data on the factors emerging out of positive social and family circumstances boosting language learning and facilitating achievement of native-like proficiency even in late L2 learners see Pfenninger and Singleton (forthcoming). Naturally, it is expected that minority language speakers will report most positive attitudes towards their mother tongue, but overall positive attitude towards multiple language knowledge and usage is also expected. For example, Cenoz (2009) investigated language preference and attitude towards languages of multilingual students in Spain who used Basque, Spanish and English in various combinations. Based on their answers, she concluded that all the participants had a positive attitude towards languages and multilingualism. A more

important conclusion is that the students who were using Basque as their mother tongue have a slightly stronger preference toward the Basque language in comparison to other languages they are familiar with. In accordance with this, foreign language teachers should encourage positive attitude towards languages in order to facilitate foreign language learning.

In this preliminary study, we aimed to provide a description of our participants' language histories and their attitudes towards multiple language knowledge and use. Moreover, we looked for examples and experiences of our participants while learning foreign languages to see if we can distinguish a certain pattern in their metalinguistic awareness based on their quadrilingual Albanian-Croatian-English-German/Italian experience. We were interested in learning if and how this awareness helped them learn their languages; we hoped to isolate examples of such instances in their language learning process.

6. Methodology

The participants in this study were five students (three male and two female), aged 21-26 at the time the study was carried out, who live in Zagreb, Croatia and identify as members of the Albanian national minority group in Croatia. The first part of the research was carried out as a focus group conversation, a semi-structured interview. The aim of the first part of the study was to get familiar with the participants, investigate their general opinion on the subject of their multilingualism, attitudes toward language learning and their metalinguistic awareness in terms of using certain strategies in their third and fourth language learning that they based on the knowledge of their Albanian (L1) and Croatian (L2). After the interview, the conversation was analysed and individualized questions were prepared for each participant which they were asked in the second part of the research.

The second part of the study was carried out in the form of individual semi-structured interviews. Most of the questions were common for all the participants, but some were individualized, based on the knowledge gathered on the participants in the first part of the study. The questions used in the individual interviews were divided into four sets. The first set of questions was based on the historical background of the participants inquiring about the participants' arrival to Croatia and their Albanian identity. The second set of questions inquired about the Albanian and Croatian languages of the participants, how they acquired the languages and what their attitudes were towards them. The third set of questions focused on the participants' first foreign (English) language learning. More specifically, this set of questions was aimed at uncovering some learning strategies that the participants had used, if any, in the course of their schooling and learning of the English language that were based on their knowledge of Albanian and Croatian. The last set of questions was aimed at fourth (German/Italian) language learning, where the participants were

prompted to provide advice and recommendations on multiple language learning and dealing with its challenges.

All the individual interviews were carried out at different but comfortable locations so that the participants could feel at ease and not be distracted. The conversations lasted about 30 minutes each. All five conversations were transcribed and analysed. The participants signed informed consent forms agreeing that the interview could be recorded and the recording could be used for research purposes.

7. Participants' mother tongue and second language

Out of five participants (P) in this study, three of them were born in Croatia (P1, P2 and P3) and two of them were born in Kosovo but arrived to Croatia before puberty (P4 as a six-month-old infant and P5 at the age of seven). All five participants consider Albanian to be their mother tongue; P3 put this in the following way: *“My mother is Albanian. She speaks Albanian and she taught me to speak Albanian.”* P2 worded a very similar answer. According to Byram (2007: 104) *“the ways in which languages mark identities are particularly evident for linguistic minorities”* and this is clearly seen in our participants' (language) behaviour. All the participants spoke only Albanian at their homes in their early childhood. They keep in touch with their Albanian relatives in Kosovo and with other Albanian minority members in Croatia and have clear feelings about their Albanian identity (cf. Navracscics, 2016). During childhood, the five participants of this small-scale study, watched Croatian television and often listened to Croatian music, but spoke with their siblings in Albanian. The occasions when they would use the Croatian language were when: *“there weren't only Albanians in the company (...) so that the others wouldn't think we were gossiping about them”* (P4). All the participants agreed that now that they are older, they still use only Albanian with their parents, often in private situations, but with their siblings they tend to use both Albanian and Croatian. Four participants (P1, P2, P3 and P4) acquired their second language, Croatian, while watching television and playing with their Croatian peers. Only P5 learned the basics of the Croatian language with the expert help of a special tutor (as she came to Croatia at the age of seven) but P5 emphasized that, regardless of the tutoring, she mostly acquired the language by herself in the same way as the other participants. During their schooling, all the participants started using the Croatian language more than the Albanian one as the language of their environment started to take over. Thus the Croatian language became the language they now feel more confident speaking and using. They say that this is because they learned it at school, they are familiar with the grammar rules of the Croatian language and they believe that they have extended vocabulary in their Croatian linguistic repertoire. When asked which language they believed they knew better, they all agreed it was Croatian. They know their Albanian as a variety they use at home (a heritage language), they do not think they could

explain grammar rules of the Albanian language (not even the basics) and they sometimes feel that they are missing words while explaining something (as a consequence of not reading or speaking about a certain subject matter in Albanian). P4 says: *"I know when I have made a mistake in Croatian. In Albanian this is not the case"*. P3 says that he is *"always in Croatian-speaking company"* and *"I really know the language"*. P1 says that he maintains (and has recently improved) his Albanian in the Albanian Students' Club, although he is more confident speaking Croatian. This is in line with Pavličević-Franić and Aladrović Slovaček (2013) who carried out a test of communicative competence with Croatian children and youth aged 6-18 living in Germany whose first language (and the language of the environment) was German while their second language (and the mother tongue) was Croatian. The participants made syntactic, lexical, morphological, grammatical and spelling errors in the test. The authors concluded that the lexical mistakes in Croatian occurred due to the participants' lack of understanding of certain words' meanings which led to the usage of those words in the wrong contexts. The authors concluded that this was because the participants were more proficient in German than in Croatian.

Even though the Croatian language is the 'stronger' language of the participants, the one they prefer to speak is, reportedly, Albanian: *"When I speak Albanian, I feel at home"* (P3), P2 *"feels certain warmth"* when he speaks Albanian. They report using Croatian when speaking about feelings explaining that this is because they have a broader vocabulary in Croatian and they think that they probably very often speak about feelings with Croats. Emotion talk has been suggested to depend on the proficiency of the interlocutors in the languages of the bilingual (Pavlenko, 2006). But not all of them agreed on this; e.g. P2 said: *"I would say 'I love you' to a girl in Albanian because it sounds nicer and it feels right."* P4 says that she would use Albanian to talk about emotions at home and when in a Croatian company in Croatian, of course. *"But if somebody makes me really angry"* (she would express emotions) *"in Albanian as well"*. They count in Croatian, except for P3 who uses Albanian when withdrawing money from a bank machine when he is all alone. When describing the notion of his language mode as "the state of activation of the bilingual's languages and language processing mechanisms at a given point in time" (Grosjean, 2001: 3) proposes that even when only one language of the bilingual is being used, it is probably never completely deactivated. We were interested in learning which language, if any, the participants of this study thought was always active in their mind. So, when asked if there is a language they cannot turn off in their head while speaking some other language P1 thought that could be Croatian, P3 identified Albanian as the language that 'pops out' in a sentence while speaking Croatian, and for P4 this is Croatian although she believes that she *"can turn it off in some situations"*.

Dewaele (2004) investigated language preference of multilinguals in expressing emotions, inner speech and mental calculation by means of a

questionnaire. His participants reported that they would use the language they acquired first in all the mentioned situations, except for swearing. In 2004 Extra and Yagmur conducted a research study of minority speakers in six European cities (Hamburg, Brussels, Lyon, Madrid, The Hague, Gothenburg) where they investigated the extent of usage of other languages, apart from the official language of the country they lived in, in their participants' private space. The answers of the participants were categorized as: language choice, language knowledge, language dominance and language preference. The results of their research show that Albanian language speakers tend to use the Albanian language mostly in communication with their parents. They felt that they showed their knowledge of Albanian most while speaking it (as opposed to reading, writing and listening comprehension). Considering language dominance, they reported their Albanian language as becoming increasingly less dominant while the second language was getting 'stronger'. These results are mostly in accordance with the answers of the participants of the present research. What differentiates the two studies is the participants' reported language preference. Extra and Yagmur concluded that in the case of their participants language preference toward Albanian decreased over the years, while this is certainly not the case in the participants of the present study. Importantly, however, Extra and Yagmur's participants were between six and eleven years old. The participants of this research are all adults with a developed positive attitude toward multilingualism and the will to preserve their Albanian identity; we believe that therein lays the reason for the difference in the results between Extra and Yagmur's study and the present one.

8. Participants' foreign language learning

The participants' first foreign language is the English language. They all learned English during their formal education but became familiar with it before learning it at school as they reported having watched cartoons in English, boosting their interest in the language (P1 and P2). P4 says that "*she got interested (in English) because she watched cartoons in English with Croatian subtitles and that is how she learned both languages simultaneously.*" They generally reported the great influence of the media on both their Croatian and English language development. Croatian citizens are very much exposed to the English language in the media and learners often report awareness of this influence on their English language learning (e.g. Cergol Kovačević and Matijević, 2015; Cergol Kovačević and Kovačević, 2016) and motivation to study the language. Brodarić (2015) compares Croatian learners' English grades and self-reported exposure to the English language in the media and finds that the two are highly related; the students who reported being more exposed to English in the media achieved higher grades in their formal education in the related school subject. All five participants in this study said that they were interested in learning English and reported experiencing no problems while

learning it. The participants believe that they have learned it so well that they can sometimes switch from Albanian to Croatian and to English during a single conversation. They do it mostly when they feel that they cannot express themselves properly in one language but can do so in another language they know. They are not as confident using English as they are in their Albanian and Croatian but when they find themselves in a situation where there is a need to speak English, they report using it without hesitation. A point of interest to show how much they use all of their languages is found in their answers about code-switching. When asked how and when they code-switch, P3 shared a story from a summer job he had done not long before this research study was conducted. P3 and his Albanian friends had to speak English with their boss, but when they spoke to each other, they would switch to Croatian and when they wanted to gossip, they did it in Albanian. P4 pointed out that she tends to code-switch on a daily basis with her sisters: “*We start the conversation in Croatian, then we start to argue in Albanian and then again in Croatian and we always mix it with some English expressions.*” This is in line with Gardner-Chloros’ (2009) observation that multilinguals usually code-switch when they find themselves in informal situations.

The second foreign language (fourth language) of four participants (P2, P3, P4 and P5) is the German language and P1’s fourth language is Italian. All five participants had never spoken these languages before they learned them in their formal education. Because they were not as exposed to it, P2 and P3 reported some problems with learning German. Even though they came across some difficulties, they all express a positive attitude towards learning the new language. The participants also agreed that people should start learning languages at a very early age. For example, P3 believes that when the learner is younger, language learning comes naturally and easily. They especially advise minority speakers to cherish their mother tongue but also not to be afraid of forgetting one if using the other language(s) more. The participants are aware that their knowledge of their mother tongue and second language helped them in foreign language learning. They were asked a series of questions about how they learned their first and second foreign languages. The participants reported using some direct strategies that are common to monolingual learners of a foreign language. Those strategies, as explained in Oxford (1990), are: placing new words into a context, using imagery and structured reviewing (types of memory strategies), repeating, getting the idea quickly, translating and summarizing (types of cognitive strategies). The results also show that the participants used some other direct language learning strategies given in Oxford (1990) in their third and fourth language learning; more precisely, the strategies of representing sounds in memory (type of memory strategy) and transferring (type of cognitive strategy). The strategy of representing sounds in memory is based on creating sound-based associations between the already known material and the new one (Oxford, 1990: 42). Our participants reported that while learning English, they

looked for and found similarities between Albanian and English in the following words: *koleg* and *colleague*, *llambë* and *lamp*, *aeroplan* and *airplane* and so on. P1 who learned Italian (as his second foreign language) made associations between the Albanian and Italian languages. P1 gave an example: “*We were reading in class about one boy who was travelling to ‘Londra’ and no one had a clue that ‘Londra’ is actually London but I remembered that in Albanian we say it ‘Londër’, which is quite similar.*” Moreover, P1 recognized that he could make (quite a few, as he reports) associations between the two languages which helped him in the learning of his L4, Italian. He reported feeling advantaged when compared to his Croatian colleagues who learned Italian as a foreign language because of his knowledge of Albanian. Another learning strategy used by the participants, transferring, refers to “directly applying the knowledge of words and phrases from one language to another in order to understand and produce an expression in the new language” (Oxford, 1990: 47). All the participants reported using this strategy and gave the same example of its usage. P2 explained: “*There are the sounds /θ/ and /ð/ that exist in English and Albanian and I immediately knew how to say, for example, ‘think’, while in Croatian there are no such sounds, and Croatian speakers have problems producing them properly.*” This example testifies to the participants’ metalinguistic awareness of certain similarities between the phonological systems of the Albanian and English languages and their advantage in comparison with the monolingual Croatian speakers who do not have the mentioned phonemes in the phonological system of their language. Josipović Smojver (2010) describes the possible causes of transfer in the pronunciation of English by Croatian speakers, naming the phonemes identified by the participants of this study as possible frequent problems. She warns that Croatian speakers often substitute the phonemes /θ/ and /ð/ by their most similar Croatian correlates, the dental realizations of /t/ and /d/.

The participants used their knowledge of the Croatian language in learning the grammar of the foreign language(s). They explain that they only had the metalinguistic knowledge of their Croatian in that aspect (the knowledge of grammar) that they could compare with the foreign language (P1: what is passive, what is past tense, etc.). P5 said that she would not know how to write about the grammar of Albanian in order to help her learn a foreign language. Thus, the knowledge (acquired in Croatian school) of the metalanguage learned and used to talk about Croatian grammar helps them in learning the grammar of their foreign language(s). According to the Association for Language Awareness (ALA), language awareness is “explicit knowledge about the language, and conscious perception and sensitivity in language learning, language teaching and language use” (ALA, in García 2008: 386). García advises that teachers work on developing language awareness in their students. If they encounter a bilingual or multilingual student in their classroom, they need to draw on their students’ knowledge of other languages to develop their multilingual awareness. Such

awareness is found in the five participants of this study. P2, P3, P4 and P5 (who learned German as their fourth language) reported using some lexical associations from English in learning the German language; she mentioned some semi-cognate examples (P4: Eng. *friend* – Ger. (*der*) *Freund*, Eng. *house* – Ger. (*das*) *Haus*).

Finally, when translating the vocabulary of their foreign language(s) in learning, the participants reported translating it into Croatian. Not one of them mentioned that this might have resulted from the fact that Croatian was the medium language in their foreign language learning; rather, they thought that their Croatian vocabulary was more elaborate, which is why they would use it in learning a new language (P1, P5) and because they are more dominant in Croatian (P2). P1, P2 and P5 all used the same words in explaining why they used translation into Croatian when learning the vocabulary of their foreign language(s); they said: “*I found that easier*”. Harley (2010) studied Albanian minority speakers in Sweden and also found that her participants translated English (FL) into Swedish (L2) rather than into Albanian (mother tongue).

9. Conclusion

In this preliminary study involving five members of the Albanian minority group in Croatia we give an overview of the dynamics of our participants’ quadrilingual development process. The participants report a very positive attitude towards their languages and language learning in general. In terms of their metalinguistic awareness in foreign language learning (English as FL1, German/Italian as FL2), they reported making associations between the Albanian and English phonological and lexical systems, while they use their knowledge of their second language Croatian grammar (primarily referring to the metalanguage used to describe grammar) in learning the grammar of their foreign languages. They are well aware of their bilingual advantage in additional language learning and take certain pride in their multilingualism.

We agree with Jessner (1999: 201) that “prior language knowledge should be reactivated in the language classroom” and that “multilingual education should also focus on the similarities between languages in order to increase metalinguistic awareness in both teachers and students”. While students often develop this awareness on their own and out of necessity, teachers are the ones who need to be educated to recognize the mentioned potential. This seems to be becoming a must in the modern world where monolingual nations have become an exception rather than the rule. This does not necessarily mean that the teachers need to know the languages of all their multilingual learners. Nevertheless, they should treat their learners’ bi- or multilingualism as an asset in their foreign language learning and raise the learners’ awareness in that sense. We believe that this awareness can be a motivating factor in foreign language learning. For example, in the case of the learners of the linguistic profiles represented by the participants in this study, teachers could draw on their

learner's second language (also medium language) knowledge in teaching foreign language grammar (as the metalanguage used to describe grammar will already exist in that language), the knowledge of the mother tongue in teaching pronunciation, and the knowledge of all the languages a learner knows in teaching the lexis of a new (foreign) language.

10. Acknowledgments

We are grateful to our participants (P1, P2, P3, P4 and P5) for their help, patience, positive attitude and interest in this study. Moreover, we would like to express our thanks to Dr. Stela Letica Krevelj and Dr. Anđel Starčević for their advice and help in the preparation of this research. We would like to acknowledge a very helpful discussion with the participants of the 18th Summer School of Psycholinguistics where this study was originally presented and which greatly helped shape this paper. Finally, we would like to thank Carlee Shults for her kind help in proofreading this paper.

References

- Blažević, B., Rončević, M., Šepić, T.** (2007) Etnicitet, identitet i jezik kao čimbenici očuvanja kulturnog naslijeđa naroda. In: Granić, J. (ed.) *Jezik i identiteti*. Zagreb-Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. pp. 51-59.
- Brodarić, S.** (2015) Can the English language in music, on TV and the Internet improve formal EFL results of secondary school students? In: Cergol Kovačević, K. & Udier, S. L. (eds.) *Multidisciplinary Approaches to Multilingualism: Proceedings from the CALS conference 2014*. Frankfurt am Main (etc.): Peter Lang – CALS. 25-42.
- Byram, M.** (2007) Exploring Languages, Identities and Education in a European Perspective. In: Granić, J. (ed.) *Jezik i identiteti*. Zagreb-Split: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku. pp. 103-112.
- Cenoz, J.** (2009) *Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cergol Kovačević, K. & Kovačević, M.** (2015) Monitoring speakers' L2 maintenance effort. In: Navracscics, J. & Bátyi, S. (eds.) *First and Second Language: Interdisciplinary Approaches (Studies in Psycholinguistics 6)*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. pp. 33-46.
- Cergol Kovačević, K. & Matijević, M.** (2015) Informalno učenje i samoprocjena studenata o utjecaju medija na njihovo ovladavanje engleskim jezikom. In: Smajić, D. & Majdenić, V. (eds.) *Dijete i jezik danas: dijete i mediji*. Osijek: Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. pp. 101-122.
- deBot K., Verspoor, M. & Lowie, W.** (2007). A Dynamic Systems Theory approach to Second Language Acquisition. *Bilingualism, Language and Cognition*, 10. pp. 7-21.
- Dewaele, J.-M.** (2004) Perceived Language Dominance and Language Preference for Emotional Speech. In: Schmid, M.S., Köpke, B., Keijzer, M. & Weilemar, L. (eds.) *First Language Attrition: Interdisciplinary Perspectives on Methodological Issues*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. pp. 81-102.
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske** (2011) *Popis stanovništva, kućanstava i stanova 2011. godine*. Retrieved from http://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/htm/H01_01_04/h01_01_04_RH.html on 16th September 2016
- European Communities** (2007) *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Extra, G., & Yagmur, K.** (2004) *Urban Multilingualism in Europe: Immigrant Minority Languages at Home and School*. Clevedon: Multilingual Matters.

- García, O.** (2008) Multilingual Language Awareness and Teacher Education. In: Cenoz, J. & Hornberger, N. H. (eds.) *Encyclopedia of Language and Education 2/6*. New York: Springer. pp. 385-400.
- Gardner-Chloros, P.** (2009) *Code-switching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F.** (2001) The Bilingual's Language Modes. In: Nicol, J. L. (ed.) *One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Oxford: Blackwell. pp. 1-22.
- Harvey, S.** (2010) *Learning English in the Multilingual Classroom: Student voices*. Malmö: Malmö högskola. (unpublished final paper)
- Herdina, P. & Jessner, U.** (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives and Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Horvatić Čajko, I.** (2006) Mehrsprachiger Ansatz im Deutschunterricht – Deutschalszweite Fremdsprache. *KDV info*, Jahrgang 15, Nr. 28/29, Zagreb: Kroatischer Deutschlehrerverband – KDV, 55-64.
- Horvatić Čajko, I.** (2008) Mehrsprachige Elemente in der curricularen Unterrichtsplanung. *KDVinfo*, Jahrgang 17, Nr. 32/33, Zagreb: Kroatischer Deutschlehrerverband – KDV, 65-73.
- Hufeisen, B. & Neuner, G.** (eds., 2004) *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jelaska, Z.** (2012) Ovladavanje materinskim i inim jezikom. In: Češi, M., Cvikić, L., Milović, S. (eds.) *Inojezični učenik u okruženju hrvatskog jezika: okviri za uključivanje inojezičnih učenika u odgoj i obrazovanje na hrvatskome jeziku*. Zagreb: AZOO. pp. 19-33.
- Jessner, U.** (1999) Metalinguistic Awareness in Multilingualism: Cognitive Aspects of Third Language Learning. *Language Awareness* 8/3-4. pp. 201-209.
- Jessner, U.** (2009) Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching* 41/1. pp. 15-56.
- Josipović Smojver, V.** (2010) Foreign Accent and Levels of Analysis: Interference between English and Croatian. In: Waniek-Klimczak, E. (ed.) *Issues in Accents of English 2: Variability and Norm*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 23-35.
- Jung, J-Y.** (2013) The Role of Metalinguistic Awareness in Multilingual Acquisition. *Teachers College, Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics* 13/2. pp. 57-59.
- Kapović, M.** (2008) *Uvod u indoeuropsku lingvistiku: pregled jezika i poredbena fonologija*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Lasagabaster Herrarte, D.** (1998) Metalinguistic awareness and the learning of English as an L3. *ATLANTIS* XX/2. pp. 69-79.
- McGroarty, M.** (2009) Language Attitudes, Motivation and Standards. In: McKay, S.L., Hornberger, N.H. (ed.) *Sociolinguistics and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-46.
- Navracsics J.** (September 21st 2016). Self-definition of individual bilinguals – determining factors. In: Cergol Kovačević, K. (chair) *The Zagreb branch of the Croatian Applied Linguistics Society talks series*, Zagreb, Croatia.
- OECD** (2006) *Education Policies for Students at Risk and Those with Disabilities in South Eastern Europe: Bosnia-Herzegovina, Bulgaria, Croatia, Kosovo, FYR Macedonia, Moldova, Montenegro, Romania and Serbia*. Paris: OECD Publishers.
- Oxford, R.** (1990) *Language Learning Strategies: What every teacher should know*, Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Pavlenko, A.** (2006) *Emotions and Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pavličević-Franić, D. & Aladarović Slovaček K.** (2013) Learning and teaching of Croatian as a heritage language (L2) in children of Croatian emigrants abroad. In: Yavuz, U. (ed.) *Exploring Novelty: Proceedings from the ISLC 2013*. Izmir: Izmir University. pp. 137-150.
- Pfenniger, S. E. & Singleton, D.** (forthcoming) Second language acquisition and age effects: The research conundrum. In: Cergol Kovačević, K. & Udier, S.L. (eds.) *Applied Linguistics Research and Methodology: Proceedings from the CALS conference 2015*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ringbom, H.** (2007) *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters.

- Schmidt, U.** (2008) *Language Loss and the Ethnic Identity of Minorities: European Centre for Minority Issues Brief #18*. Flensburg: ECMI.
- Thomas, J.** (1988) The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 9. pp. 235-246.
- Vickers, A.** (2001) *The Albanians: Modern History*. London: I.B. Tauris.

JUDIT NAVRACSICS

University of Pannonia
navracsics.judit@mftk.uni-pannon.hu

Judit Navracsics: Living with two languages and cultures.
The complexity of self-definition for bilingual individuals
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.006>

Living with two languages and cultures. The complexity of self-definition for bilingual individuals

Abstract

A legtöbb európai országban az „egy nemzet – egy nyelv” ideológia uralkodik annak ellenére, hogy területükön nemzeti kisebbségek élnek. Mindeközben az utóbbi időkben, a nemzetközi migrációnak köszönhetően az Európai Unió nemzetállamainak identitása megváltozott. A változás elsősorban a városi környezeteket érinti, ahol egyre növekszik a vegyes nyelvű és kultúrájú populáció aránya, és a kétnyelvűség és kétkultúráság normává válik.

Az identitás kérdése meglehetősen komplex a két nyelvvel és két kultúrával élők számára. Az egyénnek joga van eldönteni, hogy az ethnos (azaz a családi kötelékek, barátok, érzelmi hozzáállás, nyelv, kultúra, irodalom, szülőföld stb.) vagy a demos (azaz a demokratikus és polgári jogok gyakorlása, a társadalomban való érvényesülés, iskoláztatási jogok stb.) hat az önazonosítására. A döntés még nehezebb, ha a kétnyelvű egyén vegyes házasságból származik.

Jelen tanulmány a két nyelvvel és két kultúrával élők önazonosítási nehézségeinek kérdéseit járja körül, és egy sor argumentációt hoz példaként a kétnyelvűek identitásának komplexitására. Elengedhetetlenül fontos, hogy megértsük a több nyelvvel és kultúrával élők – az egynyelvűség és monokulturalitás szemszögéből különösnek látszó – önazonosításának meghatározó tényezőit. Ezzel társadalmi és politikai szinten is elfogadóbb, toleránsabb és nyitottabb társadalmak születhetnek a megváltozott geopolitikai helyzetben.

1. Introduction

The two approaches when studying identity are aspects of ‘demos’ and ‘ethnos’ (Smith, 1986). Demos is the public sphere, which reflects identity at the state and societal levels, and which demonstrates the person’s possibilities to practise his/her democratic, civil, educational, etc. rights in a given culture. Functioning in a culture is impossible without language, and thus it is a crucial question what language the person can use to exercise the given human rights. Ethnos is the private sphere, which expresses the person’s emotional attitude towards the language used with the relatives in his/her private life and culture, as well as the bonds to the history and literature of the homeland. Both aspects are related to language, so the question of language use may be decisive in how a person regards him/herself. In a monolingual environment the two spheres in most cases coincide, and so the monolingual person with one major culture normally has no problem with self-definition.

In the past decade or so, the expansion of the European Union has triggered

many changes in the ethnic composition of the member states, due to which many people have become bilingual and/or bicultural. In such circumstances, the 'one nation, one language' ideology has to be reconsidered all over Europe. In today's Europe, most of the countries have regional or immigrant ethnic and linguistic minorities (Extra & Gorter, 2008) who use at least two languages on a daily basis. There has been a significant change in the connection of language and national identity in the 20th century (Oakes, 2001).

- i. As a result of international migration, the traditional identities of the nation states, especially in the urban environments, have changed in the EU member states.
- ii. Due to growing cooperation and integration, the notion of 'European identity' has been introduced.
- iii. At the global level, due to fast information flow and the constantly developing communication technology, the world is becoming smaller and more interactive.

Globalization impacts on multilingual Europe in two ways: both convergence and divergence can be observed. At the international level, convergence can be experienced with the spread of English as a lingua franca. The main goal of multilingual education in Europe is the teaching of English as a third language besides the majority and minority languages (Cenoz & Genesee, 1998; Cenoz & Jessner, 2000; House, 2008). At the same time, at the national level, divergence is spreading with the revitalization of lesser-used languages, and with the changing of the status of some minority languages (c.f. Catalan, Welsh, Basque, Frisian, Romansch, etc.).

Convergence and divergence can be studied from the social psychological perspective as well. The historic root of convergence is CAT (Communicative Accommodation Theory) (Sachdev & Giles, 2006). Partners in interaction feel the urge to accommodate themselves and their linguistic, paralinguistic and non-verbal tools to each other in order to make the partner feel solidarity. This phenomenon is of the utmost importance in a bilingual situation. Attempts directed at social integration, linguistic and cultural identification always create a positive attitude in the recipient. On the contrary, divergence stresses linguistic and cultural differences. Bilinguals are expected to use the strategies of convergence and divergence in their everyday lives in the different social domains.

In sum: there is a paradox in the multitude of languages and cultures. At the European level, multilingualism is welcome. At the national levels, multilingualism is a source of danger for national identity, and it may hinder integration. At the individual level, multilingualism may be a source of many conflicts: within the person, within the society, politically, just to mention but a few.

2. The bilingual individual

Bilingual people often have problems with defining themselves, and monolinguals consider this abnormal and blame it on the fact that they speak two (or more) languages. The most accepted definition of bilingualism is given by François Grosjean (2008, p. 14): „... the bilingual is a fully competent speaker-hearer; he or she has developed competencies ... to the extent required by his or her needs and those of the environment. ... Levels of fluency in a language will depend on the need for that language.” Apparently, the bilingual person needs at least two languages in everyday communication: one for the ethnos and one for the demos sphere. Furthermore, bilingualism is not a stable state; languages may change their roles in the person’s life. As Grosjean puts it: „...the bilingual's language repertoire may change over time: as the environment changes and the needs for particular language skills also change, so will the bilingual's competence in his or her various language skills. New situations, new interlocutors and new language functions will involve new linguistic needs and will therefore change the language configuration of the person involved.” (Navracscics, 2002, pp. 107-108).

In his first book on bilingualism „Life with two languages“, Grosjean (1982) gives many examples of bilinguals’ attitudes and feelings toward their bilingualism. The majority of bilinguals and multilinguals are happy and enumerate the benefits and advantages of their ability to speak two or more languages. Let me quote some confessions from Grosjean’s book (p. 271). A Burmese-English bilingual expresses the possibility of separating the ethnos and the demos spheres: *“I can speak to my Burmese friends in Burmese if I don’t want the people around me to know what we are saying.”* A Spanish-English-French trilingual says: *“It broadens your scope. It means you have two worlds instead of one (friends, cultural aspects, job possibilities).”* Others find it beneficial that they feel at home wherever they go because they do not face language barriers, they can communicate with people from different cultures, they get insight into other cultures, they can read literature in the original, they are tolerant and open. A German-French-English trilingual claims (p. 272): *“Being a trilingual has helped me in various ways. I have achieved greater stature in my work environment; I have developed my lingual capacities; I have become more open-minded toward minorities and more aware of their linguistic problems; ... Being trilingual has been a guide to understanding and helping others.”*

There are some that feel uncomfortable because of the difference in the proficiency levels of their languages. The natural code-switching and language mixing make them feel uncomfortable, and they do not like having to act as translators, which is quite frequently expected of them by monolinguals. However, apart from language problems that may cause discomfort for some bilinguals, there are also complaints relating to culture. Some feel that they do

not belong to any specific cultural group or that belonging to two cultures at the same time may be a source of conflict.

3. Myths about the advantages and disadvantages of bilingualism

The evaluation of bilingualism was not always positive in the Western world. In fact, it was very ambiguous at the turn of the 20th century. Bilingualism was not a research field in its own right; it was mainly psychologists that dealt with it. Psychologists regarded infant bilingualism as an obstacle in the cognitive development of a child, a cognitive and mental burden that might slow down the natural linguistic development, and, consequently, lead to a lower level of IQ. They also questioned the possibility of the acquisition of two or more languages at a time. In addition, at the beginning of the century there were experiments resulting in lower IQ measurements in bilinguals. However, as it turned out later, these experiments were methodologically misconceived as they mirrored the monolingual, fractional view, against which Grosjean has raised his voice many times (Grosjean & Pi, 2013; Grosjean, 1998). The subjects of the experiments were English–Welsh bilingual children from working-class miner families with a very disadvantaged social background, living under poor conditions. The tests applied were designed for middle-class monolingual English children. It was inevitable that the results would be misleading.

Up to now there have been a number of methodologically more appropriate experiments carried out among bilinguals. It has been clarified that bilingualism does not create an extra burden in the development if the acquisition of the languages goes on at a normal pace, under natural circumstances and without any protests or objections from the bilingual-to-be. In an ideal situation, we can speak about additive bilingualism, which means the person gains from being bilingual both linguistically and mentally. Language learning, management and maintenance skills contribute to ‘language awareness’ or ‘metalinguistic awareness’, which has been identified as one of the cognitive advantages bilinguals develop due to contact with two or more languages and cultures.

Becoming bi- or multilingual has a tremendously positive effect on cognitive development in general (Bialystok, 2001; 2004; 2007; Bialystok & Barac, 2013) though some researchers (cf. De Bot, in press) question the bilingual advantage. Bialystok underlines that children exposed to two or more languages in their early childhood must acquire and apply different strategies while developing their languages. This improves brain activity, and impacts not only on the acquisition of a new language but also on any sort of learning (Marian & Shook, 2012) and mental activity. Evidence has been provided for a bilingual advantage in children, adolescents and elderly adults. In a meta-analysis of the bilingual advantage by Adesope et al. (2010) bilinguals were found to outperform monolinguals on combined measures of metalinguistic and metacognitive awareness. A delay has been reported in the onset of symptoms of Alzheimer’s

Disease (Bialystok et al., 2007) and in dementia (Freedman et al., 2014) in the elderly population.

De Bot has raised a critical voice (2015) concerning the bilingual advantage. Referring to a review of the literature on bilingualism and cognition (Valian, 2015) and an article by Paap and Greenberg (2013), he casts doubts on the real cognitive benefit, as in the experiments the cognitive effects may well have been due to some positive factors, such as socio-economic status of the subjects, or due to the correlation of bilingualism with other properties (e.g. stimulating environment, playing a musical instrument, high levels of education, etc.) that are difficult to separate from bilingualism. Another reference for de Bot is that de Bruin et al. (2014) found a strong publication bias for studies reporting a positive effect. De Bot (2015) himself found a citation bias as well. Having looked at the number of citations generated by publications showing a bilingual advantage and not showing it, he discovered that the number of citations was larger for the studies with a positive result.

De Bot comes to the following conclusion:

“Research on the BA (bilingual advantage) is now entering a third and new phase: after the initial sensational findings there has been a countermovement that problematized some of the issues involved, such as the compatibility and validity of tasks, the selection of informants and the designs of the original studies. The state of play is that there may be a BA for different populations, but it may be difficult to single that out among many other factors that may be beneficial over someone’s life-span. This third phase will entail the integration of the two previous stages, in which different types of advantages for different populations will be the object of research. The fact that being a bilingual is beneficial both socially and psychologically is beyond doubt, but the specifics are waiting to be explored.”

Experiments with neuroimaging procedures recently have also resulted in findings that confirm the positive effects of bilingualism. Grey matter density has been found greater in bilinguals than in monolinguals (cf. Mechelli et al., 2004), and this has its cognitive advantages. Grey matter density is in a positive correlation with language proficiency level and in a negative correlation with the age of acquisition of the second language.

Being bilingual, as it turns out, makes the person smarter. It can have a profound effect on the brain, improving cognitive skills not related to language and even shielding against dementia in old age.

4. Language development and its influencing factors

In the course of multilingual development, the immediate linguistic environment substantially influences the speaker’s language repertoire and linguistic configuration. The main factor facilitating the development of the multilingual system, the general language effort, is determined by the speaker’s recognition

of his/her communicative needs (Herdina & Jessner, 2002). Factors determining language acquisition progress, i.e. the rate of change in positive or negative language growth, can be subdivided into several factors, among which the leading ones are the age factor and the motivational factor. During childhood, it is the parents' responsibility to support and make it possible for the child to meet his/her communicative needs in all the languages under acquisition.

De Houwer (2001) carried out a large-scale study of data collected in Flanders on trilingual families trying to find out what proportion of the possible trilingual families gives a realistic chance for their children to become trilingual. The findings of the study, as the author outlines, are quite disappointing: only about two fifths of the children in the survey, who could have been speaking three languages, actually do. This says a lot about how difficult it is to maintain and transmit all three languages in the family. As far as children are concerned, De Houwer believes that the likelihood of becoming trilingual is affected by the parental input patterns, i.e. whether Dutch (the language of the external environment) is spoken at home, and also whether the parents' language use overlaps entirely, partially or not at all. The presence of Dutch may be an inhibiting factor since – being the language of the environment – there is no real communicative need for the use of the other two languages.

The age factor in second language acquisition has been both supported and rejected. Supporters of the Critical Period Hypothesis (c.f. Lenneberg, 1967) believe in the age-related benefits and constraints of language development both in the first language and in additional languages. They do believe that the age of second language acquisition has an effect on bi- or multilingual development, especially at the phonetic level. Due to the plasticity of the brain, in early childhood, the articulatory base adapts more easily to the sounds of the language(s) under acquisition, which is less successful at later ages. However, there are also reports of adult language learners (e.g. Ioup, 1995), who attained a native-like accent and proficiency in their new languages.

Singleton (2014) believes in the key role of motivation in multilingual development and claims that good results in second language learning can be achieved at any age as long as the person has perseverance. Motivation is mentioned mostly in educational research (cf. Dörnyei, 2001). However, the notion of integrative orientation also has an impact on the developing multilingual, which may efficiently influence the language acquisition process and its outcome. Given a positive attitude and motivation to learn additional languages and a desire to fulfil the effective and perceived communicative needs will make multilingual development successful.

Many researchers claim that the quality and quantity of input from the target languages play a crucial role in the configuration and proficiency levels of the languages in the multilingual mind. Some infant bilingualism researchers (e.g. Deuchar & Quay, 2000) propose the situational framework of linguistic

exposure for bilingual families, which may create a more balanced amount of input in the two or more languages. While the ‘one parent – one language’ strategy works excellently in most cases, if either parent has significantly less chance to provide input for the child in their language, the bilingual development does not lead to a quasi-balanced state of the languages in the mind.

A number of studies deal with how parental input relates to children’s language development and what strategies bilingual parents use to socialize their children’s use of two (or more) languages (Lanza, 2007; Quay, 2008). Tare and Gelman (2011) analyzed English-Marathi bilingual families’ dyadic conversations, and they highlight the importance of pragmatic differentiation, metalinguistic strategies and sociolinguistic factors in the language choice of the children. In their study, in the presence of a third (monolingual) party, the children did not show pragmatic sensitivity, which reflects the children’s knowledge of the limitations of the monolingual speaker. Metalinguistic strategies used by the parents help the children develop their metalinguistic awareness through discussing language differences, asking the children to give translation equivalents, etc.

Learning through instruction at school or in a naturalistic setting not only enhances different brain and mental activities, but also determines the degree of emotionality of the languages in speakers of more than one language (Räsänen & Pine, 2014). One might suggest that the degree of emotionality is related to language dominance: the more comfortable one feels in a language, i.e. the higher the proficiency level in that language compared to the other language(s) spoken by the person, the more intimate one’s relation to that language. One would think that emotions might be best expressed and articulated in the language that provides comfort for the speaker. Räsänen and Pine (2014) in their study found support for age and proficiency relevance in language and emotions, but Aycicegi and Harris (2004) came to the conclusion that non-native language has the same, or even stronger, emotional connotations than the native language. Navracscics in her study (2014) demonstrates that the dominant language of a multilingual child is not necessarily the one that provides the greatest amount of input. The level of intimacy may have a greater impact on the development of the dominant language and on the constellation of languages than the amount of input. Implicit learning is very important in childhood, and sometimes the least frequently used language may gain such an importance that this is the one that has the greatest influence on the other, more frequently used languages. What is learnt implicitly is related to emotions.

There is also a presumption that a graded emotionality exists across the languages spoken by a person. These contradictory results prove that further research is needed to find out the determining factors of the degree of emotionality in bi- or multilingual individuals.

5. Biculturalism

Language and culture go together, and very often speaking two or more languages involves belonging to two or more cultures. Similarly to the definition of bilingualism, which implies that the bilingual person is not the sum of two monolinguals (Grosjean, 1989), biculturalism is not the sum of two cultures, but a unique configuration of two cultures. Just as there are hardly any balanced bilingual people, so there are hardly any balanced bicultural people. A person may be able to speak

- one language but belong to two cultures (e.g. the Jewish communities that linguistically assimilated all over the world to the majority languages of their host societies, but they keep the traditions of their Jewish culture; or Armenians in Hungary, who claim that they have lost their first language, but consider themselves bicultural);
- two languages but belong to one culture (e.g. the Chinese communities all over the world, or bilingual people who learn the second language in school);
- two languages and belong to two cultures (e.g. linguistic and ethnic minorities all over Europe).

6. Self-definition of bilingual individuals

Joshua Fishman and Ofelia Garcia edited the *Handbook of Language and Ethnic Identity* in 2010. The volumes of the book describe how language, ethnicity and identity are variable and changeable, and the essays provide sociolinguistic, psychological, political and economic perspectives. In our chapter, we take a different direction. We examine how the bilingual individual may think about his/her self-definition, and what the influencing factors are in the decision about identity.

When someone makes an attempt at self-definition, it is usually the culture that plays a role in deciding where they belong, what their identity is. However, in many cases it is hard to identify where the person belongs for various reasons. Most bilinguals do not even think about their identity. But if they do so, they can argue with the impact of both language and culture. The problem is that in the nation states, the monolingual population may very well perceive people who actually live hybridity and simultaneous multiple identities as misfits.

7. People belonging to national minorities – a special focus on Hungarians in the Carpathian basin

Ethnic minorities can be found in most European countries, and thus European identity is to a great extent determined by cultural and linguistic diversity. Guus Extra and Durk Gorter, in their edited volume *Multilingual Europe: Facts and Policies* (2008) introduce the best-known regional minority languages in Europe

with a focus on Catalan in Spain, Frisian in the Netherlands, Hungarian as a minority language in Central Europe, and Saami in the Nordic countries. We go beyond the facts and figures and deal with the identity questions and the fears behind them in the Hungarian context.

Hungary has always been a multinational country. Several national communities have lived together in her territory since the foundation of the state in 1000 AD. After the Ottoman occupation a mass spontaneous migration and organized resettlement of people took place in the 17th-18th centuries. Towards the end of the 19th century, non-Hungarian nationalities living within the borders of the country constituted more than 50% of the total population. Following the revision of the borders after World War I, this proportion changed significantly. Some 33% of Hungarians living in the Carpathian Basin (3.3 million people) found themselves outside the country's borders.

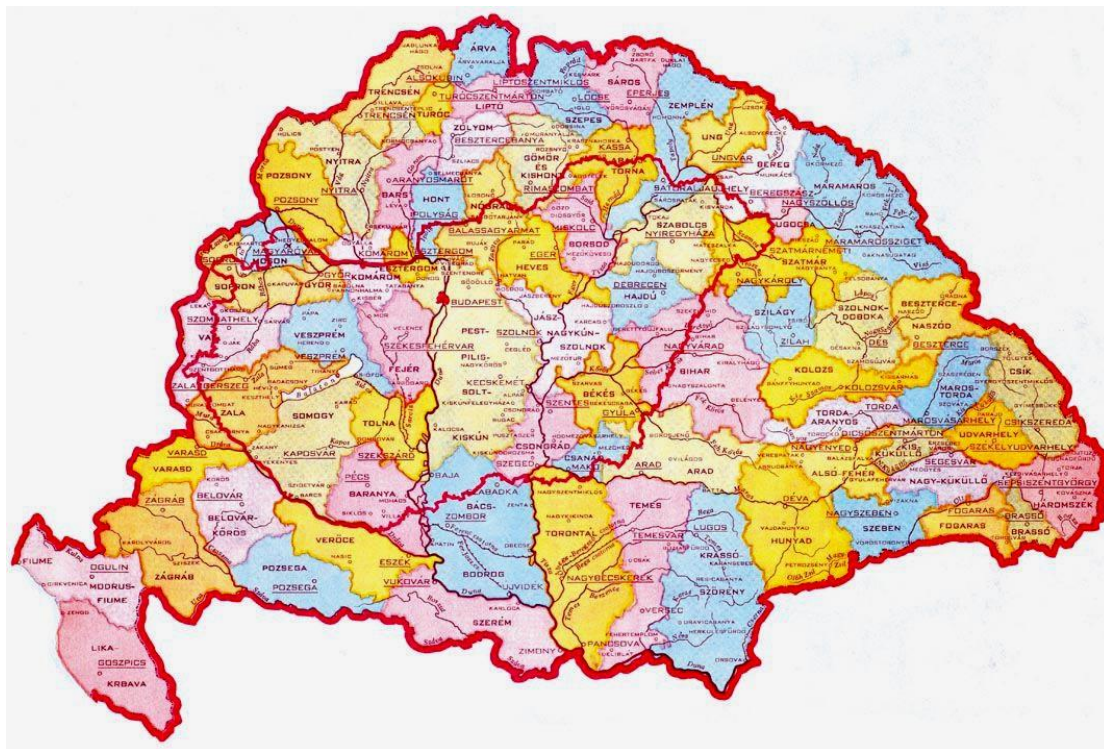


Figure 1. The map of Hungary before 1920 (The Versailles Treaty)



Figure 2. The map of present day Hungary

The number of minorities living within the borders has declined. Today, the minorities make up some 10% of the population. According to the Minority Act (1993), “all groups of people who have lived in the territory of Hungary for at least one century, who represent a numerical minority in the country’s population, whose members are Hungarian citizens, who are distinguished from the rest of the population by their own languages, cultures and traditions and who demonstrate a sense of belonging together that is aimed at preserving all of these and at expressing and protecting the interests of their historical communities are national and ethnic minorities recognized as constituent components of the state” (Act LXXVII of 1993 on the Rights of National and Ethnic Minorities, Chapter 1, Section 1, Subsection (2)).

In this sense, there are 13 national minorities in Hungary: Armenian, Bulgarian, Croatian, German, Greek, Polish, Roma, Romanian, Ruthenian, Serb, Slovak, Slovene and Ukrainian. Minorities live scattered geographically throughout the country in some 1,500 settlements. The 1993 Minority Law provides rights for minorities with respect for them and with esteem for their moral and historical values. Minorities have the right to use their mother tongues, to be educated in their own first languages, to run their own cultural institutions, to keep their traditions, to have their media and to be represented in the National Assembly.

How the state handles minorities is reflected in the number of people belonging to minorities (Table 1.). Positive political acts encourage people to maintain their self-definition.

The size of Gypsy population increased tremendously between 1980 and 2011 as governments took and still are taking steps in order to raise the living standards of the Gypsies. Many social political acts have been carried out, from which the Gypsies can benefit. However, keeping ethnic identity does not imply keeping the first language as well. While there is a manyfold increase in the cultural and identity aspects, in language use the growth among the population is

only twofold. The Gypsies do not consider it important to maintain their first language as much as their culture.

Table 1. National minorities in 1980, 1990, 2001 and 2011 (Source: Central Statistics Office)

	Number of people belonging to national minority				Number of people with minority language as L1			
	1980	1990	2001	2011	1980	1990	2001	2011
Bulgarian	..	..	1 358	3556	..	1 370	1 299	2899
Gypsy	6 404	142 683	190 046	308957	27 915	48 072	48 685	54339
Greek	..	..	2 509	3916	..	1 640	1 921	1872
Croatian	13 895	13 570	15 620	23561	20 484	17 577	14 345	13716
Polish	..	..	2 962	5730	..	3 788	2 580	3049
German	11 310	30 824	62 233	131951	31 231	37 511	33 792	38248
Armenian	..	..	620	3293	..	37	294	444
Romanian	8 874	10 740	7 995	26345	10 141	8 730	8 482	13886
Ruthenian	..	..	1 098	3323	..	..	1 113	999
Serbian	2 805	2 905	3 816	7210	3 426	2 953	3 388	3708
Slovak	9 101	10 459	17 693	29647	16 054	12 745	11 817	9888
Slovene	1 731	1 930	3 040	2385	3 142	2 627	3 187	1723
Ukranian	..	..	5 070	5633	..	674	4 885	3384
Total:	54 120	213 111	314 060	555507	112 393	137 724	135 788	148155

The 20th century brought quite severe treatment as well for some minorities in Hungary. The multiethnic, multilingual and multicultural country, in the course of history, lost a great number of people having non-Hungarian identities (Table 2.).

Table 2. Self-definition of people in Hungary in the past 100 years

	1910	1990	2011
Hungarian	88.4%	98.5%	91%
German	7.3%	0.4%	1.27%
Slovak	2.2%	0.1%	0.28%

The major decrease in the proportion of population who define themselves as Slovaks or German is due to political acts that were unfavourable to these minorities. The transportation of those defining themselves as German after World War II to East and West Germany thus separating families who could meet up later only in Hungary made people hide their original identity and claim that they were Hungarians. Slovaks were also made to leave the country and move to Czecho-Slovakia, and Hungarians in Czecho-Slovakia were moved to Hungary in return. This was the so-called „population exchange” that discouraged people from confessing their original identity. At the same time,

linguistic assimilation was also going on, and with the more widespread use of Hungarian, minorities started to lose their first language.

After the change of the regime, the Hungarian government considered it very important to support the decreasing minority populations, and provided financial support for educational and cultural institutions that encouraged the revival of minority languages and cultures. The greatest support was given to the German minority, which resulted in a great increase in the population confessing their German origin. However, the number of people claiming that their first language is German is increasing very slightly. Most of the state supported German nationality educational institutions function as dual language schools, and the students are monolingual Hungarians who have or do not have German ancestors, and who learn Standard German (High German) in a great number of hours weekly.

Similar trends can be observed in connection with the Slovak population. However, this is true only for the nationality question. While the number of people with the Slovak self-definition has almost doubled, those who claim that Slovak is their first language has been decreasing.

The above examples demonstrate that after the 20th century's harmful minority policy in Hungary, it is hard to restore the trust, belief and hope of people to be able to live their lives as minorities in 21st century Hungary.

Even minorities that had no political reason to shrink do so for various reasons. In an interview with two elderly ladies belonging to the Croatian national minority in Hungary, it became evident that the home country can have a very decisive role in self-definition. They were born in a village with a Croatian speaking population in Hungary, and their first language was Croatian. Everybody in the village used the Croatian language at home, and the village has a Croatian name in addition to the Hungarian one. They started to learn Hungarian at school at the age of six. Between themselves they speak in Croatian even now. They spoke about their lives, about their language use, about their customs and traditions that were all related to the Croatian culture. Even their weddings were held according to Croatian customs. When they were asked about their identity, they both answered without hesitation that they were Hungarians because they were born in Hungary, they had Hungarian passports and identity cards and because they were Hungarian citizens.

The tendencies are clearly seen from the data available from the Censuses (Tables 1. and 2.). However, to what extent these data are reliable is a question. While in 2001 the number of people who would not wish to answer the question what nationality they belonged to was 570,537, by 2011 this number reached 1,455,883. The same concerns the question of the first language: in 2001, 541,108 people did not answer this question, by 2011 the number of people who refused to answer the question also tripled: 1,443,540 did not wish to reply. While the number of people hiding their nationality and first language tripled

from 2001 to 2011, the proportion of those regarding themselves as Hungarians dropped from 92% to 84% by 2011. This calls for further investigation. Is the question of identity outdated? Is European identity gradually replacing national identities? How do bilingual people feel about their identities? In the following sub-chapters we will look into this matter.

8. Cosmopolitan identity

The number of mixed marriages has been growing as a result of international migration, student exchange programs and job opportunities. Two people living together with their own cultures may have conflicts because of the cultural differences. When two late bilinguals meet and they end up in marriage, each of the couple has to become socialized into the other language and culture. In order to maintain a happy, free of stress life, both parties of the couple have to make efforts to neutralize the cultural differences (Piller, 2002). They are advised to concentrate on the similarities, emphasize the cultural closeness rather than the distance, play down national identity and stress common identity – with this they enhance a cosmopolitan identity.

Cosmopolitan identity is reached when the person does not feel at home in his/her own country any more. Accommodation to the new country accelerates alienation from the home country, and the person cannot decide any longer where he/she feels at home. As language proficiency is growing so the social possibilities of the person open up: new friends, colleagues appear, which makes life more interesting and exciting. It is natural that the person wants to become accepted by the new society. However, quite a few bilinguals admit that no matter how good their language command in the second language is, they have to accept the fact that they do not belong to the new culture as they have their own history, childhood and family memories, school experience, which will always make them be seen as a foreigner to a certain extent. At the same time, they confess they do not feel home in their own country any more because they have changed and they are not the same people they used to be when they lived in their home country.

In the reverse situation, when a person is born into an immigrant family and both parents try to maintain their original identity, the grown-up offspring may encounter identity problem when he/she moves back to the homeland of the parents. This was the case with a Hungarian-English person, who was born in England into a monolingual Hungarian family.

„Well, to tell the truth, I felt very different. The fact that the school was of very international character – there were many Polish, Pakistani, American students – so it was a mixed community, and I never felt echte Brit. I knew that my name was different and I spoke a strange language that nobody spoke in my school. And with my parents we always spoke in

Hungarian at home. We ate Hungarian dishes, so I was sure I was Hungarian, but then I thought „what is Hungary like”?”

The change of the regime was in 1989 in Hungary, and this person decided to move back to Hungary in 1993 when he was 23 years old. In England he defined himself as Hungarian, but when he settled in Hungary, he started to feel insecure about his identity. This is what he had to say about his identity:

„Neither Hungarian nor English, and this is the hardest part about it. In England I have no problems with solving practical things, I can make myself understood, I speak the language well, I lived there more than 20 years... But still, there is one ‘plus’ that makes me feel different. I never wanted to be British. This is one thing. The other: now I’m here in Hungary, I have a Hungarian passport, I get Hungarian salary, and still I can’t pretend that I am 100% Hungarian. To my surprise, people can hear that my language is different, my behaviour is not like that of other (i.e. monolingual) Hungarians, and they make me feel different with the smile on their faces. ”

From this sample it is evident that the ethnos and demos parts of the person are in conflict in both countries. In England the practical things in society are easy for him to do, but in private life he feels different. While he lived in England, his Hungarian identity was strong because the family ties were more important for him, due to which he felt different from others. In Hungary, even though he manages in society, in his private life he feels different from others because of his behavior and language variety, which causes a twist in his identity. His behavior is influenced by British culture whether or not he wants it. His language is different partly because he speaks a slang variety of Hungarian of the 1950s, which was the language of his parents in their 20s when they emigrated. Since the parents had no chance to keep in touch with the home country and with their relatives, the two of them preserved and used the language variety they spoke at the time of leaving Hungary. The child grew up in such an immediate language environment. But language changes, and the use of the slang of the 1950s in the 1990s made his Hungarian friends smile, which made him feel uneasy.

A possible explanation of why Hungarians are so critical about the Hungarian language is that this is a language island surrounded by Slavic, Germanic and Neo-Latin languages (Austrian German, Slovene, Croatian, Serbian, Romanian, Ukrainian and Slovak). In addition, Hungarian is considered to be a very difficult language because of its agglutinative character. The typology of the language is different from the surrounding Indo-European languages, and as genealogically it is related to Finno-Ugric languages, what is more to the Ugric

branch, the words do not resemble any of the words existing in Indo-European languages. No transparency can help learners of Hungarian in spite of the fact that there are many loan words from the Turkish and Slavic languages. These loan words went through changes in the course of history and now they obey the phonotactic rules of the Hungarian language, so they are unrecognizable for even Turkish and Slavic speakers. All this explains that there are very few people in the world who take up learning Hungarian as a foreign language, and Hungarians are not used to foreign speakers of Hungarian. As a result, Hungarians are quite critical about accent or any linguistic diversity that is strange to the standard monolingual variety of Hungarian.

9. Immigrants' identity

9.1. First generation

Immigrants may leave their home country for many different reasons: for political, economic, etc. issues. It is their own decision, and in many cases they are absolutely devastated and desperate about starting a new life, sometimes by seriously risking their lives while they get to their destination. They hope for a better life in the new culture, but they do not want to lose their identity. In immigration, the ethnos part of their personality is very strong, and they wish their offspring to continue the family traditions even in situations where it is not very attractive for the second generation.

The excerpt from an interview with an American-Hungarian second-generation bilingual person demonstrates an average example of how parents in immigration struggle to preserve the identity and language in the family.

„The truth is that I could improve my Hungarian only here in Hungary. Although we spoke in Hungarian at home in the family, and with some adult friends, but I didn't spend too much time with adults. I rather spent time with my friends, so I spoke more English than Hungarian. But still, I acquired Hungarian thanks to my father because he thought it was very important, and I respect him for that. He made us read books in Hungarian, and we had to write diaries in Hungarian, and he would read them and correct the grammatical mistakes.”

Immigrants share the same feelings all over the world. Sarfraz Manzoor, who comes from a Pakistani family and who has been living in England since the age of two, in his book *Greetings from Bury Park. Race. Religion. Rock'nRoll.* (2007) says the following about the ambition of the first generation:

„It was what every conversation amongst adults seemed to eventually settle on: how to try and protect the children from temptations and reinforce their Pakistani identity.”

9.2. Conflicts between first and second generations

What the first generation desires is not always met with pleasure by the second generation. Even though second generation immigrants usually use the parents' first language at home and keep the customs and traditions of the parents' home culture, by getting out of the family circle and into the institutions of the society where the majority language is spoken and the majority culture is accepted, they start to rebel against their roots.

„My parents had assumed that once I graduated I would return to Luton with a degree and a job, but despite my lack of career and cash I was still not willing to come home. In Manchester I was free; I could stay out late, play music as loud as I wished, wear black leather trousers and red velvet shirts and shake my dreadlocks to Lenny Kravitz. Once a month I would make the three-and-a-half-hour train journey back to Luton to see the family but only out of a sense of obligation. ... When I walked through the front door of my parents' home in my blue corduroy jacket with a 'Born to Run' enamel badge pinned on its lapel and my rucksack on my back, my headphones still plugged in my ears, I could sense my father's confusion. I knew he was thinking, 'What are you doing with yourself?' and the worst part about it was that I could never explain it to him. When I rang my father to tell him I had secured my first writing commission he was silent for a few seconds. 'How much will they pay you?' he finally asked in Urdu. I never spoke in English to my parents.“ (Manzoor, 2007, p. 2)

The question of identity also comes up in a teenager's life. The more time youngsters spend with their friends the more they try to accommodate and adjust in every respect.

„I defined myself in opposition to my father. All that he believed, the values, the ambitions he cherished I rejected as embarrassing and outdated. When he said he was Pakistani, I declared I was British; he was Muslim, I was confused; he believed in family, I championed the individual...“ (Manzoor, 2007, p. 6)

Immigrants in many countries organize weekend schools where their children can learn in the first language about the culture of the parents. Many parents believe that they can shield their children from the alienation from the first language's culture if they meet children of the same nationality family background. In weekend schools children can make friends as well, and this may well be a way for the first language to be maintained even among the

youngsters. However, it is not always the case that this method can be successful as is seen from the interview with an American-Hungarian bilingual.

„... Once our parents wanted us to go to Hungarian school. The first day we went there, we with my brother went into a room and there were Hungarians dancing there in old traditional clothes. My brother and I, when we saw this, decided we would never go to that school. We told our parents: ‘Do you really believe that we will come to this school?’ And I told my father seriously that I would never go, not for a minute, so let’s go back to the old school because I don’t want to go to Hungarian school and I don’t want to dance Hungarian dances in Hungarian clothes.”

As time flies by, these rebellions fade away, and in many cases the offspring regret treating their parents the way they did. Manzoor in his autobiographical memoir admits he was wrong: *„When I was younger I didn’t want to know who my father was because I believed my father had nothing to do with me. How wrong can a son be?”* (Manzoor, 2007, p. 6). The American-Hungarian bilingual, who refused to go to the weekend school, after a crisis in his life, at the age of 26, decided to move to Hungary, and he is still living there.

10. Language and personality

Language and culture are interrelated; they influence each other. To what extent one is related to the other is beyond the scope of this chapter. However, we must mention that many people believe that our thoughts are ruled by our language. We deny this position, and one of our counter-arguments is the flexibility of bilinguals in terms of using their languages appropriately to express their thoughts without changing their minds in the flow of thought. Those who support the Sapir-Whorfian hypothesis might believe that bilingual people are split personalities. What is behind this assumption?

Many bilinguals think that they behave differently when they use their languages. However, this is not due to the language but to the context, style and to the ability to accommodate to the partner, i.e. due to CAT. A Russian-English bilingual person, for instance, is gentler if he speaks with a Russian person, and more business-minded when his partner is English. An Arabic-French bilingual treats women in a more authoritarian way if the women are Arabic and in a more easy-going way if the women are French. In a test by Ervin-Tripp (cited by Grosjean, 1982, p. 281), Japanese-English bilingual subjects had to finish sentences in both their languages. The sentences had very different endings in the two languages.

*When my wishes conflict with my family...
Japanese: it is a time of great unhappiness.*

English: I do what I want.

I will probably become...

Japanese: a housewife.

English: a teacher.

Real friends should...

Japanese: help each other.

English: be very frank.

Apart from some extreme cases that have psychological history resulting in personality problems, bilinguals are not split identities. At the same time, due to the different proficiency levels in their two languages, bilinguals might feel that with the reduced language skills they have a reduced personality in one of the languages. Some complain that if their linguistic abilities are weaker in one language, they feel that their personalities are more boring as they cannot express themselves the way they can in the other one.

„The two (i.e. language and personality) are absolutely interrelated. I am a different person when I speak in Hungarian, German and English.”

„When I speak in German, I feel this is me. When I speak in Hungarian, I think it's different. It is like as if I put on a coat. Then I am not like naturally. This is strange. ”

„In Hungarian I can be very amusing and quite sarcastic. In German I can't.”

One of the languages of the bilingual person, as a rule, is more dominant than the other. In many cases the first language remains the dominant language for the bilingual, but it is also possible that the first language becomes the weaker language and shows signs of language attrition (Bátyi, in press; Schmid, 2013). The first language may become the weaker language if the person moves to another country, or if the access to that language has been reduced. A 19-year-old Russian-Hungarian bilingual male, who was born in a mixed marriage in Belarus but has been living in Hungary since age three, and whose first language was Russian, says the following:

“I think I am bilingual, but still my mother tongue is Hungarian. So even if you have a double citizenship, you have one that you are more closely related to. The other is somehow artificial. And I think that in spite of the

fact that I was born there and I learnt how to speak Russian earlier than Hungarian, I think for 16 years I spoke only Hungarian.”

His dominant language is Hungarian, and he thinks the following about his Russian:

“As my second mother tongue, I think it has already soaked in; I don’t have to think about the words. Formulating the sentences is a matter of time because as Hungarian is our mother tongue, and this is what comes easy, we need time to think it over that now we should talk in Russian. Plus, no matter how good our Russian is, we can speak in Hungarian obviously much faster.”

When a person becomes bilingual at a later age, they may change their place of living for the second language environment, and though the person tries to maintain the first language, this intention is not always successful. There are many reasons that may lead in the long run to language attrition in the course of adjustment to the new culture. A 30-year-old Russian-Hungarian young mother, who moved to Hungary at the age of 23, explains her language choice with her children:

„If I walk into a grocery store with a one and a half-year-old child and the child starts screaming, or with a three-year-old and he takes something off the shelf, I can’t tell him in Russian that you have to put it back because I think when I say it to my child, I also say it to the shop-assistant, who is worried about the goods on the shelves. If I speak in Russian, the shop-assistant won’t know whether I have told my son “please put the chocolate into your pocket” or “please put the chocolate back on the shelf”. And obviously, in public places I speak in Hungarian, not because I’m ashamed of speaking in Russian, but because I think this is what is normal because this is not only about us.”

Bilinguals can compare the quality of their speech production in the two languages, and when they see signs of attrition, this may influence them in the decision about their dominant language. The more they use the language of the society in which they are living, the more attrition comes into the picture in the less frequently spoken language. This may lead to a change of first language, and second language may easily become the dominant language. With the attrition of the first language, people may feel that their personality changes, and in the end, they will face problems with defining themselves.

„In the beginning, I switched between languages a lot. As time passed, in my bilingual home, this problem was solved. Now I rarely switch. I think I'm losing my mother tongue, and I keep admiring monolingual Finnish speakers, the idioms they use and that have vanished from my language variety.”

„Your mother tongue will deteriorate if you spend some years outside your home country. You don't have the same knowledge about your culture, your society any more, you don't understand the idioms, and there are words that you don't know. Obviously, you can't improve your language command as you don't have the opportunity.”

11. Closing remarks

The paper has given an insight into “Who we are, whom we become and the degree to which we are self-directed or other-directed”, the question raised by Stuart Holland (forthcoming). From the confessions in the interview excerpts it is clearly seen how difficult self-definition can be in different demographic, political, psychological and emotional contexts. We should make it easier for bilingual people to think about themselves, and we should understand that the ability to speak more than one language is beneficial and not harmful to self-identity.

Lay people often ask bilinguals questions about what language they dream, count and think in. They assume that these mental activities show which is the more important language, the better language, i.e. the dominant language for the person. They also believe that once a person has reached a language proficiency level in which they are capable of doing these skills in a second language, they have become dominant in the second language. Lay people also identify language dominance with cultural identification, from which they deduce identity questions. However, I have a firm assumption based on my interviews with bilingual people that this is just a myth. Bilingual people count in the language they learnt how to count. A Polish-Russian-Hungarian trilingual person confessed that she defined herself as Hungarian after living in Hungary for 35 years. She admitted that she did two things in Polish, i.e. in her first language: counting and praying. The language of the dream is usually determined by the context of the dream. It may be added, however, that language skills can improve in one's dreams – as one desires to be as fluent in the second language as in one's first language. Thinking is again a different question. It does not show the language proficiency. It rather either reflects conscious thinking about a certain topic in a certain context – then it is inner speech. Latent thinking does not even need words, many times it is just feelings, intentions, desires, imagination, so it is not related to language.

Lay people's agony over bilingual people's language capacity and thus identity is reflected in the following answer of an English-Hungarian bilingual.

"I can count in both languages already, so if I count something, I sometimes count it in English, other times in Hungarian. I speak quite often in my dreams. And I think 50% I speak in English and 50% in Hungarian. So it would be very good to learn from an expert what my real mother tongue is. In my case, maybe it is impossible to tell. I don't know."

Prejudice in society is even worse. When the person has a different physical appearance from others in the community, but they speak the majority's language as a first language, it can confuse the personality and make him/her think about where they belong in fact. Manzoor's confession about how he felt in the 1980s in England tells us everything about this topic.

„If I could have summoned a genie who could have rubbed my brownness off... as it was impossible, I settled on being invisible. That was how I felt being Pakistani during the eighties: I wanted to be invisible and anonymous so that no one could point at me and say: 'You are different and you don't belong.' This country doesn't seem to accept me as one of its own, and yet where else did I have that I could call home?" (Manzoor, 2007, p. 255)

Growing up in a bilingual family, where the parents speak two different languages and belong to two different cultures, also gives a hard time to the children in self-definition. They love both their parents and they do not want to hurt either of them. Lay people might also think that the children in this situation will have split personalities. But in fact they will not. They just demonstrate that two languages and two cultures can live together peacefully in one person. And that person can love equally both their parents, both their languages and both their cultures. This should be the most important thing to understand for monolingual people living with one culture. Here is a story by a Russian father, who lives in Hungary with his Hungarian wife raising two bilingual sons with the 'one parent – one language' strategy.

"Once I sat down with the boys to watch an ice-hockey match. The Russians played against Hungary. I asked my sons in Russian: 'Who do you support?' 'Russians' they exclaimed proudly. After a while my wife came into the room. She asked in Hungarian: 'What are you watching?' The boys answered: 'Ice-hockey.' 'And who do you support?' 'Hungarians, of course!'"

References

- Act LXXVII of 1993 on the Rights of National and Ethnic Minorities, Chapter 1, Section 1, Subsection (2) <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/E.C.12.HUN.3-Annex16.pdf>
- Adesope, O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C.** (2010) A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Aycicegi, A. & Harris, C.** (2004) Bilinguals' recall and recognition of emotion words. *Cognition and Emotion*. 18, 977-987.
- Bialystok, E.** (2001) *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., & Viswanathan, M.** (2004) Bilingualism, aging, and cognitive control: Evidence from the simon task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-305.
- Bialystok, E., Craik, F., & Freedman, M.** (2007) Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia*, 45(2), 459-464.
- Bialystok, E. & Barac, R.** (2013) Cognitive Effects. In: Grosjean, F. & Li, P. *The Psycholinguistics of Bilingualism*. (192-212). Wiley-Blackwell.
- Bátyi, Sz.** (in press) Some lessons to be learnt from language attrition studies. In: J. Navracscics & S. Pfenninger (Eds.) *Future Research Directions for Applied Linguistics*. Clevedon: Multilingual Matters. 265-286.
- Cenoz, J. & Genesee, F.** (Eds.) (1998) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Jessner, U.** (Eds.) (2000) *English in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot, K.** (in press) The future of the bilingual advantage. In: S. Pfenninger & J. Navracscics (Eds.) *Future Research Directions for Applied Linguistics*. Clevedon: Multilingual Matters. 15-33.
- de Bot, K.** (2015) A bias in citation patterns in Applied Linguistics: the case of the Bilingual Advantage. In: Bátyi Sz. & Navracscics J. (Eds.) *First and Second Language: Interdisciplinary Approaches. Papers in Language Acquisition, Language Learning and Speech Research. Studies in Psycholinguistics* 6. 22-33.
- de Bruin, A., Treccani, B., & Della Sala, S.** (2014) Cognitive advantage in bilingualism: An example of publication bias? *Psychological Science*, 1-9. DOI: 10.1177/0956797614557866
- de Houwer, A.** (2001) Language maintenance in trilingual families in Flanders. Paper presented at the second International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism. Fryske Akademy, 13-15 September, 2001.
- Deuchar, M. & Quay, S.** (2000) *Bilingual Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z.** (2001) New themes and approaches in second language motivation research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 43-59.
- Extra, G. & Gorter, D.** (2008) The constellation of languages in Europe: an inclusive approach. In: G. Extra & D. Gorter (Eds.), *Multilingual Europe: Facts and Policies*. (pp. 3–60). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Fishman, J. & Garcia, O.** (2010) (Eds.) *Handbook of Language and Ethnic Identity. Disciplinary and Regional Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Freedman, M., Alladi, S., Chertkow, H., Bialystok, E., Craik, F., Phillips, N., Duggirala V., Raju S., Bak, T.** (2014) Delaying onset of dementia: Are two languages enough? *Behavioural Neurology*, 290-304.
- Grosjean, F.** (1982) *Life With Two Languages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grosjean, F.** (1989) „Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals In One Person”. *Brain and Language* 36, 3-15.
- Grosjean, F.** (1998) Studying bilinguals: Methodological and conceptual issues. *Bilingualism: Language and Cognition*. 1. 131-149.
- Grosjean, F.** (2008) *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F. & Li, P.** (2013) *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Wiley-Blackwell.
- Herdina, P. & Jessner, U.** (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Holland, S.** (forthcoming) The Socially Constructed Self. In: M. Kosic & S. Holland (Eds.) *The Self and The Other. Identities, Societies and Crises*. Cambridge: Cambridge University Press.
- House, J.** (2008) English as lingua franca in Europe today. In: G. Extra, & D. Gorter (Eds.). *Multilingual Europe: Facts and Policies*. (pp. 63–87). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Ioup, G.** (1995) Evaluating the Need for Input Enhancement in Post-Critical Period Language Acquisition. In D. Singleton & Zs. Lengyel (Eds.), *The Age Factor in Second Language Acquisition* (pp. 95-124). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lanza, E.** (2007) Multilingualism and the family. In P. Auer & L. Wei (Eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication* (pp. 45-67). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lenneberg, E.** (1967) *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Manzoor, S.** (2007) *Greetings from Bury Park. Race. Religion and Rock 'n' Roll*. London: Bloomsbury.
- Marian, V. & Shook, A.** (2012) The Cognitive Benefits of Being Bilingual. *Cerebrum*. The Dana Foundation.
<http://dana.org/news/cerebrum/detail.aspx?id=39638>
- Mechelli, A., Crinion, J., Noppeney, U., O'Doherty, J., Ashburner, J., Frackowiak, R. & Price, C.** (2004) Structural plasticity in the bilingual brain. *Nature*. 431, p. 757.
- Navracsics Judit** (2002) Interjú François Grosjeannal a kétnyelvűségéről. (An Interview with François Grosjean on Bilingualism.) *Alkalmazott Nyelvtudomány. The Hungarian Journal of Applied Linguistics*. II./1. 103-115.
- Navracsics, J.** (2014) Input or intimacy. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 4: (3). 485-506.
- Oakes, L.** (2001) *Language and National Identity. Comparing France and Sweden*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Paap, K. R., & Greenberg, Z.** (2013) There is no coherent evidence for a bilingual advantage in executive processing. *Cognitive Psychology*, 66(2), 232-258.
doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.cogpsych.2012.12.002>
- Piller, I.** (2002) *Bilingual Couples Talk. The discursive construction of hybridity*. Amsterdam: John Benjamins.
- Quay, S.** (2008) Dinner conversations with a trilingual two-year-old: Language socialization in a multilingual context. *First Language*, 28, 5-33.
- Räsänen, S. & Pine, J.** (2014) Emotional force of languages in multilingual speakers in Finland. *Applied Psycholinguistics*, 35, 443-471.
Doi: 10.1017/S0142716412000471
- Sachdev, I. & Giles, H.** (2006) Bilingual Accommodation. In: T. K. Bahtia & W. C. Ritchie (Eds.), 2006. *The Handbook of Bilingualism*. (pp. 353–378). Oxford: Blackwell.
- Schmid, M.** (2013) First language attrition. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 3:1, 96-117.
- Singleton, D.** (2014) How do attitude and motivation help in learning a second language? In: V. Cook & D. Singleton (Eds.), *Key Topics in Second Language Acquisition* (pp. 89-109) Bristol: Multilingual Matters.
- Smith, A.** (1986) *The Ethnic Origins of Nations*. Oxford: Blackwell.
- Tare, M. & Gelman, S.** (2011) Bilingual parents' modelling of pragmatic language use in multiparty interactions. *Applied Psycholinguistics* 32, 761-780.
Doi: 10.1017/S0142716411000051
- Valian, V.** (2015) Bilingualism and cognition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 18 (01), 3-24.
DOI: 10.1017/S1366728914000522

This research was realized in the framework of the "TÁMOP 4.2.1.D-15/IKONV-2015-0006- The development of the innovation centre in Kőszeg in the frame of the educational and research network at the University of Pannonia" key project, which is subsidized by the European Union and Hungary and co-financed by the European Social Fund.

JÓZSEF TÓTH

Pannonische Universität Veszprém, Institut für Germanistik und Translationswissenschaft

József Tóth: Beschreibung und Darstellung der lexikalischen Bedeutung – Analyse der
Ereignisstrukturen als Repräsentation der verbalen Bedeutung
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVI. évfolyam, 2016/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.007>

Beschreibung und Darstellung der lexikalischen Bedeutung – Analyse der Ereignisstrukturen als Repräsentation der verbalen Bedeutung

Az elemzés egy német–magyar grammatikai-szemantikai összehasonlító vizsgálat alapjait mutatja be. A lexikális jelentés leírása és ábrázolása az igei jelentés eseményszerkezetként való megjelenítése segítségével történik. Az eseményszerkezet modellezése útján eljutunk egy olyan jelentésleírási módszerhez, melynek segítségével német és magyar igék jelentésszerkezete válik összehasonlíthatóvá. A következő igék jelentésszerkezetét mutatjuk be tanulmányunkban: *einseifen* – *beszappanoz*; *schlafen* – *alszik*; *fallen* – *ki-/ledönt*, *kivág*; *fangen* – *el-/megfog*, *elkap*; *niederbrennen* – *fel-/leéget*, *felperzsel*, *földig éget*; *zerbrechen* – *szét-/el-/összetör*). Mindegyik ige egyértelmű eseményszerkezettel rendelkezik. A részesemények és az argumentumok struktúrájának bemutatásával láthatóvá válik a német és a magyar igék komplex eseményszerkezete. További vizsgálat tárgyát képezi a *los-*, *ab-* és az *an-* igekötős német igék és azok magyar megfelelőinek jelentésreprezentációja.

1. Vorbemerkungen

In der vorliegenden Studie wird exemplifiziert, wie die Ereignisstruktur deutscher Verben in der Forschungsliteratur beschrieben wird (Pustejovsky 1988, 1991, 1995, Parsons 1990, Nábl 1996, Holden 1999, Engelberg 2000, Kiefer 2000, 2006, Glatz 2001, Schneider 2004, Maienborn 2011). Die deutschen Beispiele stammen entweder aus der Forschungsliteratur, oder es handelt sich um eigene Analysebeispiele für die mögliche Beschreibung und Darstellung der Ereignisstruktur (Tóth 2006a, b; 2007, 2009, 2010a, b; 2011). Daneben wird die Ereignisstruktur der ungarischen Entsprechungen mit dem gleichen Beschreibungsverfahren wiedergegeben. An einigen ausgewählten Verben (Verben mit den Präfixen *los-*, *ab-* und *an-* sowie ihren ungarischen Entsprechungen) wird des Weiteren auch veranschaulicht, dass sich Bedeutungen aus komplexen Ereignisstrukturen zusammensetzen. Die Analysen lehnen sich an die ereignisstrukturbasierte Methode von Engelberg (1994a, b; 1995a, b; 2000) an.

In der Literatur wird kontrovers diskutiert, ob Zustandsverben wie z.B. *schlafen* oder *sitzen* überhaupt eine Ereignisstruktur aufweisen können (vgl. z.B. Tóth 2009: 749f). In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass auch Zustände Ereignisse darstellen, denn nichts, was in der Zeit verläuft, ist statisch, alles geschieht irgendwo, irgendwann aus einem bestimmten Grund unter Mitwirkung von Akteuren. Bei den anderen nach der Geschehensart unterschiedenen semantischen Subklassen der Verben, bei den Vorgangs- und Tätigkeitverben

muss eine Ereignisstruktur vorliegen. So drücken z.B. *sich bewölken*, *rollen*, *tanzen* oder *fällen* ein Ereignis aus (Stoecker 1992). Nach der Geschehensart sind die Ereignisverben in drei Subgruppen, in Zustands-, Vorgangs- und Tätigkeitsverben einzuordnen. Nach der Aktionsart sind die Verben zweifach zu klassifizieren, es gibt atelische und telische Verben. Jene können weiter subklassifiziert werden in durative und iterative Verben. Diese sind in weitere Subklassen zu differenzieren, in ingressive, egressive, affektive, effektive und punktuelle. Sowohl atelische als auch telische Verben besitzen eine komplexe Bedeutungsstruktur, die ein Ereignis darstellt. Da Augmentativa und Diminutiva ein äußerst intensives bzw. ein abgeschwächtes Geschehen beschreiben, müssen sie ebenfalls eine Ereignisstruktur aufweisen (Engel 2004). Im Folgenden wird die Ereignisstruktur an deutschen Beispielverben sowie deren ungarischen Äquivalenten¹ einiger semantischer Subklassen exemplifiziert.

Bevor ich hier meine Analysen präsentiere, sage ich in einer Einleitung, wie ich vorgehe und wie meine Analysen zu lesen sind. Ich habe folgende deutsche und ungarische Verben ausgesucht (*einseifen* – *beszappanoz*; *schlafen* – *alszik*; *fällen* – *ki-*, *ledönt*, *kivág*; *fangen* – *el-*, *megfog*, *elkap*; *niederbrennen* – *fel-/leéget*, *felperzsel*, *földig éget*; *zerbrechen* – (*tr.*) *szét-/összetör*, *eltör*), denn sie haben alle eine klare Ereignisstruktur, deren Teilereignisse gezeigt werden können. An erster Stelle wird die jeweilige Argumentenstruktur (x, y) der deutschen und der ungarischen Verben angegeben, an zweiter Stelle wird ihre komplexe Ereignisstruktur modelliert und kommentiert.

2. Ereignisstruktur

2.1. Ereignisstruktur von *einseifen* – *beszappanoz*

Das Verb *einseifen* referiert auf den Ereigniskomplex folgenden Typs:

Ereignisstruktur von *einseifen*:

(*ts.*) *einseifen*: $x^{\text{nom}}, y^{\text{akk}}$
E-STR: $(\rightarrow_1 e^{1[+DUR]}: x^{\text{AGENS}}, y^{\text{PATIENS}}) \langle \rangle (\rightarrow_1 e^{2[+DUR]}: y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_1 z: y^{\text{PATIENS}})$

Ereignisstruktur von *beszappanoz* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 462):

(*ts.*) *beszappanoz*: $x^{\text{nom}}, y^{\text{akk}}$
E-STR: $(\rightarrow_1 e^{1[+DUR]}: x^{\text{AGENS}}, y^{\text{PATIENS}}) \langle \rangle (\rightarrow_1 e^{2[+DUR]}: y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_1 z: y^{\text{PATIENS}})$

Der Satz (*Peter hat dem Opa das Gesicht vor dem Rasieren eingeseift.*) beschreibt eine Menge zueinander geordneter Ereignisse und Zustände. Auf die Frage *Was ist geschehen?* ist zu antworten: Peter tat etwas bezüglich des Gesichtes seines Opas. Er rieb es vermutlich mit Seife und Wasser ein. Gleichzeitig und dadurch verursacht wurde das Gesicht seines Opas immer nasser und schaumiger, bis die betreffende Stelle mit Seifenschäum bedeckt war. Das ist ein Ereigniskomplex, der die Situation modelliert. Die ungarische Entsprechung *beszappanoz* (*Péter a borotválkozás előtt beszappanozta nagyapja arcát.*) referiert auf den

Ereigniskomplex gleichen Typs. Das zweiwertige Verb *beszappanoz* bezieht sich auf ein erstes Teilereignis e^1 , das nicht punktuell, sondern von einer gewissen Dauer (+DUR) ist. An diesem Teilereignis sind ein Agens (*Peter*) und ein Patiens (*das Gesicht seines Opas*) beteiligt. Zeitlich parallel dazu (< >) findet ein zweites Teilereignis e^2 statt. An diesem Ereignis ist nur das Patiens beteiligt. Abgeschlossen wird dieser Ereigniskomplex durch den nachfolgenden (<) Zustand z , der darin besteht, dass das Gesicht des Opas mit Seifenschäum bedeckt ist.

2.2. Ereignisstruktur von *schlafen* – *alszik*

Ereignisstruktur von *schlafen*²:

(intr.) *schlafen*: x^{nom}

E-STR: $(\rightarrow_I e^{1[+DUR/PUNKT]}: x^{\text{AGENS}}) < (\rightarrow_I e^{2[ZUSTAND]}: x^{\text{PASSIVES AGENS}}) < (\rightarrow_I z: x^{\text{AGENS}})$

Ereignisstruktur von *alszik* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1374):

(intr.) *alszik*: x^{nom}

E-STR: $(\rightarrow_I e^{1[+DUR/PUNKT]}: x^{\text{AGENS}}) < (\rightarrow_I e^{2[ZUSTAND]}: x^{\text{PASSIVES AGENS}}) < (\rightarrow_I z: x^{\text{AGENS}})$

Das erste Teilereignis (e^1) (*Norbert schläft.*) ist hier als Verursachungsereignis aufzufassen, in dem der Täter noch aktiv beteiligt ist. Diese Phase des Ereignisses kann momentan oder andauernd sein. Zeitlich danach folgt ein zweites Teilereignis (e^2), das einen andauernden Zustand darstellt, in dem der Täter (x) nur noch passiv anwesend ist. In der dritten Phase des Ereigniskomplexes liegt ein sog. Nachzustand (z) vor, der die möglichen nachfolgenden Aktivitäten des Täters, der vorher noch passiv war, involviert. Der eigentliche Kern der Bedeutung haftet dem zweiten Teilereignis an. Es ist ersichtlich, dass das deutsche und das ungarische Verb (*Norbert alszik.*) die gleiche Ereignisstruktur haben.

2.3. Ereignisstruktur von *fällen* – *ki-/ledönt, kivág*

Ereignisstruktur von *fällen* (Engelberg 2000: 80):

(ts.) *fällen*: $x^{\text{nom}}, y^{\text{akk}}$

E-STR: $(\rightarrow_I e^{1[+DUR/PUNKT]}: x^{\text{AGENS}}, y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_I e^{2[+PKT]}: y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_I z: y^{\text{PATIENS}})$

Ereignisstruktur von *ki-, ledönt, kivág* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 530):

(ts.) *ki-, ledönt, kivág*: $x^{\text{nom}}, y^{\text{akk}}$

E-STR: $(\rightarrow_I e^{1[+DUR/PUNKT]}: x^{\text{AGENS}}, y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_I e^{2[+PKT]}: y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_I z: y^{\text{PATIENS}})$

Das erste Teilereignis (e^1) der Wortgruppe (*Er fällt den Baum.*) umfasst Aktivitäten, die das Fällen eines Baumes ausmachen. Es findet statt, bevor der Baum fällt. An diesem dauerhaften (+DUR) oder momentanen (+PUNKT) Teilereignis sind Agens (x) und Patiens (y) beteiligt. Zeitlich danach (<) findet ein zweites Teilereignis (e^2) statt, das von dem ersten Teilereignis impliziert wird (I). Daran ist nur das Patiens (y) beteiligt. Es geht in dieser Phase des Ereigniskomplexes um ein punktuellere Ereignis (+PUNKT), welches von einer sehr kurzen Dauer charakterisiert ist. Das Agens ist bei *fällen* genau genommen nur bis kurz vor dem Einsetzen des Nachzustandes, also dem Liegen des Baums (z), beteiligt. Abgeschlossen wird der Ereigniskomplex durch den nachfolgenden (<) Zustand (z), der darin besteht, dass der Baum gefallen ist. Es ist auch in diesem Fall deutlich, dass das deutsche Verb und seine ungarischen Äquivalente (*Kidönti; ledönti; kivágja a fát.*) die gleiche Ereignisstruktur besitzen.

2.4. Ereignisstruktur von *fangen* – *el-/megfog, elkap*

Die Ereignisstruktur des deutschen Verbs lässt sich folgendermaßen modellieren: Ereignisstruktur von *fangen* (Engelberg 2000: 34):

(ts.) *fangen*: x^{nom}, y^{akk}
E-STR: $(\rightarrow_p e^1: y^{PATIENS}) < (\rightarrow_I e^2: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow_I z: x, y)$

Ereignisstruktur von *el-, megfog, elkap* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 533):

(ts.) *elkap, elfog, megfog*: x^{nom}, y^{akk}
E-STR: $(\rightarrow_p e^1: y^{PATIENS}) < (\rightarrow_I e^2: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow_I z: x, y)$

Auf die Frage *Was ist geschehen?* ist zu antworten: Der Ball fliegt zunächst in der Luft, der Torwart greift ihn dann mit den Händen aus der Luft, und er ist dann schon in seinen Händen. Das Fliegen des Balls ist in diesem Fall nicht impliziert, sondern präsupponiert. In diesem Fall geht das erste Teilereignis e^1 (das Fliegen des Balls) dem zweiten Teilereignis e^2 (dem Greifen des Balls mit den Händen) voraus, welchem ein Nachzustand z (das Vorhandensein des Balls beim Torwart) folgt. Das ist ein Ereigniskomplex, der die Situation modelliert. (*Der Torwart hat im Strafraum den Ball gefangen.*) Am ersten Teilereignis (e^1) ist nur ein Patiens (y) beteiligt. Zeitlich danach (<) findet ein zweites Teilereignis (e^2) statt. Es hatte eine bestimmte Dauer. Daran sind das Agens (x) und das Patiens (y) beteiligt. Abgeschlossen wird dieser Ereigniskomplex durch den nachfolgenden (<) Zustand (z), der dadurch gekennzeichnet ist, dass der Torwart den Ball in seinen Händen hält. An diesem letzten Teilereignis sind wiederum sowohl das Agens als auch das Patiens beteiligt. Die Ereignisstruktur der ungarischen Entsprechungen (*el-, megfog, elkap*) kann wie die des deutschen Äquivalents dargestellt werden. (*A kapus a büntetőterületen belül elkapta/elfogta/megfogta a labdát.*)

2.5. Ereignisstruktur von *niederbrennen* – *fel-/leéget, felperzsel, földig éget*

Die Ereignisstruktur kann man wie folgt modellieren:

(*ts.*) *niederbrennen* (Engelberg 2000: 80): $x^{\text{nom}}, y^{\text{akk}}$
E-STR: $(\rightarrow_1 e^{1[+PKT]}: x^{\text{AGENS}}, y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_1 e^{2[+DUR]}: y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_1 z: y^{\text{PATIENS}})$

(*ts.*) *fel-/leéget, felperzsel, földig éget* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1160): $x^{\text{nom}}, y^{\text{akk}}$
E-STR: $(\rightarrow_1 e^{1[+PKT]}: x^{\text{AGENS}}, y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_1 e^{2[+DUR]}: y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_1 z: y^{\text{PATIENS}})$

Auf die Frage *Was ist geschehen?* ist zu antworten: Thomas hat die alte Scheune angezündet, so dass sie brannte und am Ende völlig niedergebrannt war. So können die Teilereignisse der komplexen Ereignisstruktur eindeutig festgelegt werden. In diesem Fall (*Thomas hat die alte Scheune niedergebrannt.*) geht das erste Teilereignis e^1 (das Anzünden der alten Scheune) dem zweiten Teilereignis e^2 (dem Niederbrennen der alten Scheune) voraus, welchem ein Nachzustand z (das Niedergebranntsein der alten Scheune) folgt. Das ist ein Ereigniskomplex, der die Situation modelliert. Am ersten Teilereignis (e^1) sind ein Agens (x) und ein Patiens (y) beteiligt. Zeitlich danach ($<$) findet ein zweites Teilereignis (e^2) statt. Es hatte eine bestimmte Dauer. Daran ist nur das Patiens (y) beteiligt. Abgeschlossen wird dieser Ereigniskomplex durch den nachfolgenden ($<$) Zustand (z), der darin besteht, dass die alte Scheune niedergebrannt ist. An diesem letzten Teilereignis ist wiederum nur das Patiens beteiligt. Die Ereignisstruktur der ungarischen Entsprechungen (*fel-/leéget, felperzsel, földig éget*) (*Tamás porig égette/leégette a régi pajtát/csúrt.*) kann auf die gleiche Weise dargestellt werden.

2.6. Ereignisstruktur von *zerbrechen* – (*tr.*) *szét-/összetör, eltör*

Aufgrund der Bedeutung von *zerbrechen* ist impliziert, dass jemand, beispielsweise der Kellner etwas mit dem Glas tut, und es ist impliziert, dass das Glas daraufhin zerbricht (*Der Kellner hat das Glas zerbrochen. A pincér szét-/összetörte a poharat.*)³ Auf die Frage, was passiert ist, ist zu antworten: Der Kellner hatte das Glas in der Hand, zufällig war es ihm aber aus der Hand gefallen, so dass es am Ende zerbrach. Die Ereignisstruktur sieht folgendermaßen aus:

(*ts.*) *zerbrechen*: $x^{\text{nom}}, y^{\text{akk}}$
E-STR: $(\rightarrow_1 e^1: x^{\text{AGENS}}, y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_1 e^{2[PKT]}: x^{\text{AGENS}}, y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_1 z: y^{\text{PATIENS}})$

Das erste Teilereignis e^1 (das Glas in der Hand des Kellners) geht dem zweiten Teilereignis e^2 (das Fallen des Glases aus der Hand des Kellners) voraus,

welchem ein Nachzustand z (das Zerschneiden des Glases) folgt. Das ist ein Ereigniskomplex, der die Situation modelliert. Am ersten Teilereignis (e^1) sind ein Agens (x) und ein Patiens (y) beteiligt. Zeitlich danach ($<$) findet ein zweites Teilereignis (e^2) statt, in dem das Verb *zerbrechen* auf die Bezeichnung eines punktuellen Teilereignisses beschränkt ist. Daran sind das Agens (x) und das Patiens (y) beteiligt. Abgeschlossen wird dieser Ereigniskomplex durch den nachfolgenden ($<$) Zustand (z), der darin besteht, dass das Glas kaputt ist. An diesem letzten Teilereignis ist aber nur das Patiens (y) beteiligt.

Die Ereignisstruktur der ungarischen Entsprechungen (*tr. szét-/összetör, eltör*) (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1820) kann wie folgt dargestellt werden:

(*ts.*) *szét-/összetör*: $x^{\text{nom}}, y^{\text{akk}}$
 E-STR: $(\rightarrow_1 e^1: x^{\text{Agens}}, y^{\text{Patiens}}) < (\rightarrow_1 e^{2[\text{PKT}]}: x^{\text{Agens}}, y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow_1 z: y^{\text{PATIENS}})$

Es ist festzustellen, dass die Struktur des deutschen Ereigniskomplexes mit der des ungarischen Ereigniskomplexes übereinstimmt. Unterschiede zwischen den zwei genetisch und auch typologisch unterschiedlichen Sprachen, dem Deutschen und dem Ungarischen, kann es auch in diesem Fall höchstens hinsichtlich der sprachlichen Realisierung des komplexen, intern strukturierten Ereignisses geben. Auf der konzeptuellen Ebene lassen sich zwischen den zwei Sprachen in diesem Fall keine Unterschiede nachweisen.

3. Zwischenbilanz

Es lässt sich schlussfolgern, dass mit dem vorliegenden Beschreibungsmodell komplexe sprachspezifische Bedeutungsstrukturen aufgedeckt werden können. Es ist auch festzustellen, dass in den hier untersuchten Fällen die Strukturen der deutschen Ereigniskomplexe mit denen der ungarischen Ereigniskomplexe zusammenfallen. Unterschiede zwischen den zwei genetisch und auch typologisch unterschiedlichen Sprachen, dem Deutschen und dem Ungarischen, gibt es in diesem Fall lediglich hinsichtlich der sprachlichen Realisierung der komplexen, intern strukturierten Ereignisse. Die Kultursensitivität zwischen den zwei Sprachen hat in diesem Fall einen sehr niedrigen Grad, deshalb lassen sich weder inhaltliche noch kulturelle Unterschiede nachweisen. Im Folgenden ergibt sich die Frage, ob es sprachliche Inhalte gibt, wo Unterschiede nicht nur auf der Ebene der sprachlichen Realisierung existieren, sondern schon in der Ereignisstruktur.

4. Ereignisstruktur der Verben mit den Präfixen *los-*, *ab-* und *an-* im Deutschen sowie ihrer Entsprechungen im Ungarischen

Ich befasse mich im Folgenden mit der Bedeutungsrepräsentation der Verben mit den Präfixen *los-*, *ab-* und *an-* im Deutschen und mit ihren Entsprechungen im Ungarischen und der Frage, welche Rolle Ereignisargumente in solchen Repräsentationen spielen können.

Bei der Analyse der Bedeutungsstruktur, genauer gesagt der Ereignisstruktur der Verben mit den Präfixen *los-*, *ab-* und *an-* sowie ihrer ungarischen Entsprechungen ist es angebracht, immer von den jeweils zum Ausdruck gebrachten Konzepten auszugehen, denn die sprachliche Strukturierung geschieht nämlich nicht mit dem jeweiligen Verb. Wenn der Forscher nach sprachlichen Inhalten in der einen und dann in der anderen Sprache sucht, stellt sich immer die Frage, ob die deutschen sprachlichen Inhalte gleichermaßen auch in der ungarischen Sprache zu finden sind? Es ist plausibel anzunehmen, dass es in beiden Sprachen Inhalte gibt, die sich gleich sind, es gibt aber auch welche, die sich in den zwei Sprachen unterscheiden. Deshalb wird nach den lexikalisch-semanticen Merkmalen im Deutschen und im Ungarischen gefragt. Dabei stellt sich die Frage, ob diese Unterschiede mit Hilfe der ereignisstrukturbasierten Analyse aufzudecken sind:

dt. Inhalte	←	Konzept	→	ung. Inhalte
lexikalisch-sem. Merkmale	←	Ereignis	→	lexikalisch-sem. Merkmale
sprachliche Realisierung	←		→	sprachliche Realisierung

An dieser Stelle wird eine Analyse einiger deutscher Verben mit den Präfixen *los-*, *ab-* und *an-* sowie ihrer ungarischen Äquivalente vorgenommen.

4.1. Ereignisstruktur von *losbrennen* – *égni kezd* / *losfahren* – [*jármű*] *útnak indul, meg-/el-/nekiindul*

Die Ereignisstruktur des Verbs *losbrennen*⁴ bzw. *égni kezd* kann wie folgt modelliert werden:

(intr.) *losbrennen*:

E-STR: $(\rightarrow_1 e^1: x^{\text{AGENS}}, y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow e^{2[+\text{INGRESSIV}]}: y^{\text{PATIENS}})$

(intr.) *égni kezd* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029):

E-STR: $(\rightarrow_1 e^1: x^{\text{AGENS}}, y^{\text{PATIENS}}) < (\rightarrow e^{2[+\text{INGRESSIV}]}: y^{\text{PATIENS}})$

Beispiele:

*Auch das nachgelegte Holz (nicht zu groß) brennt erst mal los, und dann fällt die Flamme zusammen, ...*⁵

*Az utólag tűzre tett fa (nem túl nagyok) égni kezd, és utána a láng kialszik, ...*⁶

Für den Sprachvergleich ist es auch wichtig, auf die morphologischen Unterschiede zwischen den jeweiligen deutschen und ungarischen Verben einzugehen. Dem ungarischen Verb (Prädikat) *kezd* und dem Infinitiv (Objekt) *égni* entsprechen im Deutschen das abtrennbare Präfix (Verbzusatz) *los-* und der Infinitiv *brennen*.

Das erste Teilereignis e^1 (das Anzünden eines bestimmten Materials) geht dem zweiten Teilereignis e^2 (dem Beginn dieses Ereignisses) voraus. In diesem Fall ist

kein Nachzustand *z* vorhanden. Am ersten Teilereignis (e^1) sind ein Agens (*x*) und ein Patiens (*y*) beteiligt. Zeitlich danach (<) findet ein zweites Teilereignis (e^2) statt. Es ist ingressiv. Daran ist aber nur das Patiens (*y*) beteiligt. Die Ereignisstrukturen sind im Deutschen und im Ungarischen gleich.

Die Ereignisstruktur des Verbs *loshfahren* bzw. [*jármű*] *útnak indul, meg-/el-/nekiindul* kann wie folgt modelliert werden:

(intr.) *loshfahren*: y^{nom}

E-STR: $(\rightarrow_1 e^1: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow e^{2[+INGRESSIV]}: y^{PATIENS})$

(intr.) [*jármű*] *útnak indul, meg-/el-/nekiindul* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029): y^{nom}

E-STR: $(\rightarrow_1 e^1: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow e^{2[+INGRESSIV]}: y^{PATIENS})$

Dem deutschen abtrennbaren Präfix *los-* und dem deutschen Verb *fahren* entsprechen im Ungarischen die abtrennbaren Präfixe (Verbzusätze) *meg-/el-/neki* und das Verb *indul*. Das Verb *loshfahren* kann auch die ungarische Entsprechung *útnak indul* haben, wobei *fahren* mit *indul*, das abtrennbare Präfix *los-* mit dem ungarischen präfigierten Substantiv *útnak* übersetzt wird.

Beispiele:

*Bitte alle einsteigen, der Zug fährt los!*⁷

*Kérem mindenki szálljon be/fel, a vonat azonnal indul!*⁸

Das erste Teilereignis e^1 (der Fahrer setzt das Fahrzeug in Bewegung) geht dem zweiten Teilereignis e^2 (dem Beginn dieses Ereignisses/der Bewegung) voraus. In diesem Fall ist kein Nachzustand (*z*) vorhanden, als Ergebnis kann höchstens das Fahren des Zuges angesehen werden. Am ersten Teilereignis (e^1) sind ein Agens (*x*) und ein Patiens (*y*) beteiligt. Zeitlich danach (<) findet ein zweites Teilereignis (e^2) statt. Es ist ingressiv. Daran ist aber nur das Patiens (*y*) beteiligt. Wenn wir von dem Ereignis-Konzept ausgehen, können wir feststellen, dass in der deutschen und in der ungarischen Sprache dieselben Inhalte zum Ausdruck gebracht werden. Was die Inhalte betrifft, gibt es zwischen den zwei Sprachen keine Unterschiede. Unterschiedlich ist nur die sprachliche Realisierung der Inhalte in den zwei Sprachen (*loshbrennen* und *égni kezd / loshfahren* und [*jármű*] *útnak indul, meg-/el-/nekiindul*). Das Präfix *los-* und der ungarische Verbteil *kezd* sowie der Teil *útnak* bzw. die Präfixe *meg-/el-/neki-* verweisen im Deutschen und im Ungarischen auf den Beginn des Ereignisses.

Die gleiche Ereignisstruktur weisen folgende deutsche *los-Verben* und auch ihre ungarischen Entsprechungen auf, so kann bei den Verben mit dem Präfix *los-* folgende erste semantische Gruppe unterschieden werden:

Gruppe 1 kennzeichnet den Anfang eines Ereignisses:

(intr.) *losharbeiten* = *nekifog a munkának* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1028)

- (intr.) *losbellen* = *ugatni kezd* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (intr.) *losbeten* = *imádkozni kezd* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (intr.) *losbrennen* = *égni kezd* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (intr.) *losfahren* = *[jármű] útnak indul, meg-/el-/nekiindul*
 (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (intr.) *losheulen* = *elkezd sírni/bőgni* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (intr.) *loskläffen* = *csaholni kezd* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1030)
 (intr.) *loslaufen* = *nekiiramodik, futni kezd* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1030).

4.2. Ereignisstruktur von *losbinden* – *elold(oz)* / *losketten* bzw. *láncától megszabadít, láncról elold*

Die Ereignisstruktur des Verbs *losbinden* bzw. *elold(oz)* kann wie folgt modelliert werden:

- (ts.) *losbinden*: x^{nom}, y^{akk}
 E-STR: $(\rightarrow_1 e^{[DURATIV]}: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow z^{[RESULTATÍV]}: y)$
 (ts.) *elold(oz)* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029): x^{nom}, y^{akk}
 E-STR: $(\rightarrow_1 e^{[DURATIV]}: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow z^{[RESULTATÍV]}: y)$

Dem deutschen abtrennbaren Präfix *los-* entspricht beim ersten Verb *losbinden* das ungarische Präfix *el-*.

Die Ereignisstruktur besteht aus einem ersten Teilereignis (e^1), das durativ ist. Abgeschlossen wird dieser Ereigniskomplex durch den nachfolgenden ($<$) Zustand (z), der darin besteht, dass das Ergebnis des Ereignisses vorliegt.

Die Ereignisstruktur des Verbs *losketten* bzw. *láncától megszabadít, láncról elold* ist wie folgt zu modellieren:

- (ts.) *losketten*: x^{nom}, y^{akk}
 E-STR: $(\rightarrow_1 e^{[DURATIV]}: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow z^{[RESULTATÍV]}: y)$

- (ts.) *láncától megszabadít, láncról elold* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1030): x^{nom}, y^{akk}
 E-STR: $(\rightarrow_1 e^{[DURATIV]}: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow z^{[RESULTATÍV]}: y)$

Die Ereignisstruktur besteht aus einem ersten Teilereignis (e^1), das durativ ist. Abgeschlossen wird dieser Ereigniskomplex durch den nachfolgenden ($<$) Zustand z , der darin besteht, dass das Ergebnis des Ereignisses vorliegt. Die gleiche Ereignisstruktur weisen auch die ungarischen Entsprechungen auf, die alle ein Ereignis kennzeichnen, in dem etwas von etwas getrennt wird.

Die gleiche Ereignisstruktur weisen folgende deutsche Verben und auch ihre ungarischen Entsprechungen auf, so lässt sich bei den Verben mit dem Präfix *los-* folgende zweite semantische Gruppen unterscheiden:

Gruppe 2 kennzeichnet ein Ereignis, etwas wird von etwas getrennt:

- (ts.) *losbekommen* = *el-/kiszabadít, leold* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (ts.) *losbinden* = *elold(oz)* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)

- (ts.) *losbrechen* = *letör, leválaszt* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (ts.) *losdrehen* = *ki-/el-/lecsavar, meglazít* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (ts.) *loseisen* = *(be-/odafagyott tárgyat) le-/kiolvaszt* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (ts.) *loshaken* = *leakaszt, láncról elereszt* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (ts.) *losketten* = *láncától megszabadít, láncról elold* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1030)
 (ts.) *losklopfen* = *kopogással leválaszt, ütéssel szétválaszt, lever* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1030)
 (ts.) *loskoppeln* = *[ebet] elenged, levesz a láncról.* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1030)

4.3. Ereignisstruktur von *losdrücken* – *[fegyvert] elsüt*

Die Ereignisstruktur des Verbs *losdrücken* bzw. *[fegyvert] elsüt* kann wie folgt dargestellt werden:

(ts.) *losdrücken*: x^{nom}, y^{akk}
 E-STR: $(\rightarrow I e^{1[PUNKTUELL]}: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow z^{[RESULTATÍV]}: y)$

(ts.) *[fegyvert] elsüt*: x^{nom}, y^{akk}
 E-STR: $(\rightarrow I e^{1[PUNKTUELL]}: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow z^{[RESULTATÍV]}: y)$

Beispiele:

Du würdest in der Aufregung vielleicht wirklich die Pistole losdrücken.⁹
Izgatottságodban talán tényleg elsütöd a pisztolyt.¹⁰

Die Ereignisstruktur besteht aus einem ersten Teilereignis (e^1), das punktuell ist. Das erste Teilereignis (e^1) (das Auslösen des Ereignisses) geht dem Nachzustand z (dem Ergebnis dieses Ereignisses) voraus. Am ersten punktuellen Teilereignis (e^1) sind ein Agens (x) und ein Patiens (y) beteiligt. Zeitlich danach ($<$) erfolgt der Nachzustand. Daran ist aber auch in diesem Fall nur das Patiens (y) beteiligt. Die gleiche Ereignisstruktur weisen folgende deutsche Verben und auch ihre ungarischen Entsprechungen auf, die sich bei den Verben mit dem Präfix *los-* durch die folgende dritte semantische Gruppe unterscheiden lassen:

Gruppe 3 bezeichnet ein punktuelles Ereignis, dessen Endergebnis impliziert ist:

- (ts.) *losdrücken* = *[fegyvert] elsüt* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (er fuhr wütend auf ihn los) = *nekimegy (vkinek), rátámad (vkire), kifakad (vki ellen), nekitámad, felfortyan* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (intr.) *loshauen* = *rávág, közéje vág, szétüt* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1029)
 (intr.) *losplatzen* = *(hirtelen/indulatosan) kitör, kifakad* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1030)

(intr.) *losschießen* = *nekilendül/-rohan* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1030)
(ts.) *lossprechen* = *felment, felold, (vall) feloldoz*
(Halász/Földes/Uzonyi 1998: 1030).

4.4. Ereignisstruktur von *abdrücken* – *le-/megnyom, [lőfegyvert] elsüt, (el)taszít, -tol, -lök, le-/összeszorít, magához szorít, ölelget, lenyomatot készít, megmintáz*

Die Ereignisstruktur des Verbs *abdrücken* bzw. *le-/megnyom, [lőfegyvert] elsüt, (el)taszít, -tol, -lök, le-/összeszorít, magához szorít, ölelget, lenyomatot készít, megmintáz* kann wie folgt dargestellt werden:

(ts.) *abdrücken*: x^{nom}, y^{akk}
E-STR: $(\rightarrow_1 e^{1[PUNKTUELL]}: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow z^{[RESULTATÍV]}: y)$

(ts.) *le-/megnyom, [lőfegyvert] elsüt, (el)taszít, -tol, -lök, le-/összeszorít, magához szorít, ölelget, lenyomatot készít, megmintáz* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 7):

x^{nom}, y^{akk}
E-STR: $(\rightarrow_1 e^{1[PUNKTUELL]}: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow z^{[RESULTATÍV]}: y)$

Beispiele:

Aber meine zweite Pistole wollte ich nicht abdrücken, [...].¹¹

De a második pisztolyomat nem akartam elsütni, [...].¹²

Die Ereignisstruktur besteht aus einem ersten Teilereignis (e^1), das punktuell ist. Das erste Teilereignis e^1 (das Auslösen des Ereignisses) geht dem Nachzustand z (dem Ergebnis dieses Ereignisses) voraus. Am ersten punktuellen Teilereignis (e^1) sind ein Agens (x) und ein Patiens (y) beteiligt. Zeitlich danach ($<$) erfolgt der Nachzustand z . Daran ist aber auch in diesem Fall nur das Patiens (y) beteiligt. Die gleiche Ereignisstruktur weisen auch die ungarischen Entsprechungen auf, die ebenfalls ein punktuelles Ereignis bezeichnen, dessen Endergebnis impliziert ist.

4.5. Ereignisstruktur von *anstreichen* – *(be)mázol, (be)fest, megjelöl, megérint, súrol*

Die Ereignisstruktur des Verbs *anstreichen* bzw. *(be)mázol, (be)fest, megjelöl, megérint, súrol* (Halász/Földes/Uzonyi 1998: 111–112) lässt sich wie folgt darstellen:

(ts.) *anstreichen*: x^{nom}, y^{akk}
E-STR: $(\rightarrow_1 e^{1[+DUR]}: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow_1 z^{[+DUR]}: y^{PATIENS})$

(ts.) *(be)mázol, (be)fest, megjelöl*: x^{nom}, y^{akk}
E-STR: $(\rightarrow_1 e^{1[+DUR]}: x^{AGENS}, y^{PATIENS}) < (\rightarrow_1 z^{[+DUR]}: y^{PATIENS})$

Beispiele:

*Luftfahrtenthusiasten und Sammler sollten sich den 5. September 2010 rot in ihrem Kalender anstreichen.*¹³

*A repülés iránt lelkesedőknek és a gyűjtőknek 2010. szeptember 5-ét pirossal kellene megjelölni a naptárunkban.*¹⁴

Sowohl das verursachende als auch das verursachte Ereignis ist beim deutschen Verb und bei seinen ungarischen Entsprechungen durativ. Dem Nachzustand (z), der durativ ist, geht ein erstes ebenfalls duratives Teilereignis voraus, in dem sowohl das Agens (x) als auch das Patiens (y) vorhanden sind. Auch in diesem Fall weisen die ungarischen Äquivalente die gleiche Ereignisstruktur auf.

5. Zusammenfassung

Bei den herangezogenen deutschen Beispielverben und ihren ungarischen Entsprechungen gibt es keine semantischen Unterschiede zwischen den Ereignisstrukturen. So kann festgestellt werden, dass es in beiden Sprachkulturen auf konzeptueller Ebene keine gravierenden Unterschiede im Bereich der untersuchten Konzepte gibt. Unterschiede gibt es nur auf der Ebene der sprachlichen Realisierung. Daraus ergibt sich die Frage, ob es bestimmte Bereiche gibt, in denen auch inhaltliche Unterschiede mit Hilfe der ereignisstrukturbasierten Analyse aufgedeckt werden können. Es ist anzunehmen, dass sich auch bei der Analyse der Ereignisstruktur weiterer deutscher und ungarischer präfigierter bzw. suffigierter Verben keine semantischen Unterschiede aufdecken lassen. Die weitere Forschungsarbeit richtet sich deshalb auf sprachspezifische Unterschiede in den zwei Sprachen, die mit Hilfe ereignisstrukturbasierter Analysemethoden beschrieben werden können. Es stellt sich die Frage, wie die Ereignistypen in der deutschen und ungarischen Sprache realisiert werden, d.h. welche sprachlichen Elemente des Satzes (Satzmuster, Wortstellung etc.) uns helfen, das Ereignis in Bezug auf Faktoren des Sprechens wie Sprecher, Hörer, Ort, Zeitpunkt und weitere Bedingungen zu positionieren. Ein Satz stellt nämlich ein sowohl konzeptuell wie auch sprachlich in sich abgeschlossenes Ganzes dar. Zahlreiche Anwendungsbereiche der kontrastiven ereignisstrukturbasierten grammatisch-semantischen Analyse (Lexikographie, Grammatikographie, DaF-Unterricht etc.) bedürfen ebenfalls weiterer Forschungsarbeit.

Literatur

- Duden** (2001): *Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.
- Engelberg, Stefan** (1994a): *Ereignisstrukturen*. Zur Syntax und Semantik von Verben. Wuppertal: Bergische Universität Gesamthochschule. (= Arbeiten des Sonderforschungsbereichs 282 „Theorie des Lexikons“; Nr. 60).
- Engelberg, Stefan** (1994b): *Valency and Aspectuality: Syntactic and Semantic Motivation for the Notion of „Change of State“*. In: Halwachs, Dieter W./Stütz, Irmgard (Hrsg.): *Sprache – Sprechen – Handeln*. Akten des 28. Linguistischen Kolloquiums, Graz 1993, Tübingen: Niemeyer, S. 53–59.
- Engelberg, Stefan** (1995a): *Event Structure and the Meaning of Verbs*. In: Bærentzen, Per (Hrsg.): *Aspekte der Sprachbeschreibung*. Akten des 29. Linguistischen Kolloquiums, Århus 1994, Tübingen: Niemeyer, S. 37–41. (= Linguistische Arbeiten; 342).
- Engelberg, Stefan** (1995b): *Event Structure and Lexical Semantics*. Paper Presented at SCIL, VII, University of Connecticut, Storrs, April 1995.
- Engelberg, Stefan** (2000): *Verben, Ereignisse und das Lexikon*. Tübingen: Niemeyer. (= Linguistische Arbeiten; 414).
- Engel, Ulrich** (2004): *Deutsche Grammatik*. München: Iudicium.
- Glatz, Daniel** (2001): *Zur Ereignisstruktur von Kommunikationsverben*. In: Harras, Gisela (Hrsg.): *Kommunikationsverben. Konzeptuelle Ordnung und semantische Repräsentation*. Tübingen: Narr, S. 33–60. (= Studien zur deutschen Sprache; Bd. 24).
- Halász Előd/Földes Csaba/Uzonyi Pál** (1998): *Német-magyar nagyszótár új német helyesírással*. Deutsch-ungarisches Großwörterbuch mit neuer Rechtschreibung. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Härtl, Holden** (1999): *fürchten vs. ängstigen: Thematische Rollen und Ereignisstrukturen psychischer Verben in einem Modell der Sprachproduktion*. In: Wachsmuth, Ipke/Jung, Bernhard (Hrsg.): *Proceedings der 4. Fachtagung der Gesellschaft für Kognitionswissenschaft Bielefeld 28. September – 1. Oktober 1999*. Sankt Augustin: Infix, S. 189–194.
- Kiefer Ferenc** (2000): *Jelentésemélet*. Budapest: Corvina.
- Kiefer Ferenc** (2006): *Aspektus és akcióminőség különös tekintettel a magyar nyelvre*. Budapest: Akadémia Kiadó.
- Koller, Werner** (⁴1992): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Heidelberg/Wiesbaden: Quelle und Meyer. (= UTB für Wissenschaft, Uni-Taschenbücher 819).
- Maienborn, Claudia** (2011): *Event semantics*. In: Maienborn, Claudia/von Stechow, Klaus/Portner, Paul (eds.). *Semantics. An international handbook of natural language meaning*; Volume 1 (HSK 33.1) Berlin/New York: de Gruyter, 802–829.
- Näßl, Susanne** (1996): *Die 'okkasionellen Ereignisverben' im Deutschen*. Synchrone und diachrone Studien zu unpersönlichen Konstruktionen. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/New York/Paris/Wien: Lang. (= Regensburger Beiträge zur deutschen Sprach- und Literaturwissenschaft, Bd. 62).
- Parsons, Terence** (1990): *Events in the Semantics of English. A Study in Subatomic Semantics*. Cambridge MA/London: MIT Press.
- Pustejovsky, James** (1988): *The Geometry of Events*. In: Tenny, Carol (ed.): *Studies in Generative Approaches to Aspect*. Cambridge MA: MIT Press, 19–39. (= Lexikon Project Working Papers 24).
- Pustejovsky, James** (1991): *The Syntax of Event Structure*. In: *Cognition* 41, 47–81.
- Pustejovsky, James** (1995): *The Generative Lexicon*. Cambridge MA/London: MIT Press.
- Schneider, Franz** (2004): *Lexikologische Studie auf der Grundlage des „Ereignisbegriffs“ – aufgezeigt am Beispiel 'fusion d'entreprises'*. In: Kailuweit, Rolf/Hummel, Martin (Hrsg.): *Semantische Rollen*. Tübingen: Narr, S. 447–463. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, 472).
- Stoecker, Ralf** (1992): *Was sind Ereignisse? Eine Studie zur analytischen Ontologie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Tóth, József** (2006a): *Was tun in der Verbalsemantik? Überlegungen zur Repräsentation der Verbbedeutung*. In: Karnowski, Paweł/Szigeti, Imre (2006) (Hrsg.): *Sprache und Sprachverarbeitung/Language and Language-Processing*. Akten des 38. Linguistischen

- Kolloquiums in Piliscsaba 2003/Proceedings of the 38th Linguistics Colloquium, Piliscsaba 2003. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang, S. 199–203.
- Tóth, József** (2006b): *Repräsentation der Wortbedeutung*. In: Vliegen, Maurice (Hrsg.): Variation in Sprachtheorie und Spracherwerb. Akten des 39. Linguistischen Kolloquiums in Amsterdam 2004. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang, S. 363–374. (= Linguistik International; 16).
- Tóth, József** (2007): *Vergleich der Repräsentationsmodelle zur Beschreibung von Wortbedeutungen im Gedächtnis*. In: Tóth, József (Hrsg.): Wechselbeziehungen in der Germanistik: kontrastiv und interkulturell. Veszprém/Wien: Universitätsverlag Veszprém/Praesens Verlag, S. 175–189. (= Studia Germanica Universitatis Vesprimiensis; Supplement 9).
- Tóth, József** (2009): *Ereignisstruktursemantik. Welchen Verben liegen Ereigniskomplexe zugrunde?* In: Henn-Memmesheimer, Beate/Franz, Joachim (Hrsg.): Die Ordnung des Standard und die Differenzierung der Diskurse. Akten des Linguistischen Kolloquiums in Mannheim 2006, Frankfurt am Main/Berlin/ Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang, Teil 2, S. 745–753. (= Linguistik International; Bd. 24).
- Tóth, József** (2010a): *Ereignis als komplexes Ganzes in unserer Vorstellungs- und Erfahrungswelt (deutsch-ungarischer Vergleich)*. In: ten Cate, Abraham P./Rapp, Reinhard/ Strässler Jürg/Vliegen, Maurice/Weber, Heinrich (Hrsg.): Grammatik – Praxis – Geschichte. Festschrift für Wilfried Kürschner. Tübingen: Narr, S. 181–190.
- Tóth, József** (2010b): *Interkulturelle Semantik. Ereignisstrukturbasierte Analyse im Sprachvergleich (Deutsch-Ungarisch)*. In: Pohl, Inge (Hrsg.): Semantische Unbestimmtheit im Lexikon. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/ Oxford/Wien: Lang, S. 347–358. (= Sprache, System und Tätigkeit 61).
- Tóth, József** (2011): *Abbildung konzeptueller Ereignisschemata durch die sprachliche Struktur. Ein deutsch-ungarischer Vergleich*. In: Kürschner, Wilfried/Rapp, Reinhard/Strässler, Jürg/Vliegen, Maurice/Weber, Heinrich (Hrsg.): Neue linguistische Perspektiven. Festschrift für Abraham P. ten Cate. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Lang, S. 205–215. (= Studien zur Sprache und Literatur 4).

¹ Vgl. dazu die Äquivalenzbeziehungen und die potentiellen Äquivalente auf der Basis interlingual konstanter Größen sowie die Problematik der Äquivalenzrelationen bei Koller 1992: 96ff. und 159ff.

² Engelberg (2000: 125) stellt die Struktur des Lexikoneintrags von *schlafen* wie folgt dar:

*schlafen*₁: SYN-VAL: /nom
SEM-VAL: $\lambda x[{}^{+BELEBT}] \lambda e[\text{SCHLAF}_1(x,e)]$

*schlafen*₂: SYN-VAL: akk/nom
SEM-VAL: $\lambda E[{}^{+SCHLAF}] \lambda x[{}^{+BELEBT}] \lambda e[\text{SCHLAF}_2(x,e) \ \& \ E(e)]$

³ Es ist deutlich: Es gibt zwei Arten „zerbrechen“ zu gebrauchen: transitiv (jd. zerbricht etwas) und intransitiv (etwas zerbricht). Im Fall des Glases, das zufällig aus der Hand des Kellners fällt, handelt es sich um die zweite Variante.

⁴ Dem Sprachgefühl des Muttersprachlers nach ist das ein sehr seltsames Verb. Man findet es nicht in den einschlägigen Wörterbüchern (Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache 2000, Duden 2001). Das ungarische Gegenstück ist jedoch gebräuchlich, im Deutsch-ungarischen Großwörterbuch von Halász/Földes/Uzonyi (1998: 1029) sind beide Verben verzeichnet. Dabei gibt es immer die Gefahr, dass man von einem ungarischen oder deutschen Verb ausgeht und ein entsprechendes Gegenstück in der anderen Sprache findet, das gar nicht gebräuchlich ist.

⁵ <http://www.kachelofen-profis.de/kachelofen-forum/topic.php?id=573&highlight=&s=mn16s4qhe08u9d11p7370rkrd3> (gesehen am 05.12.2014)

⁶ Übersetzung von J. T.

⁷ <http://www.amazon.de/Bitte-alle-einsteigen-Zug-f%C3%A4hrt/dp/3473326046> (gesehen am 05.12.2014)

⁸ Übersetzung von J. T.

⁹ <https://books.google.de/books?id=9fsTAQAAQBAJ&pg=PT92&lpg=PT92&dq=Du+würdest+in+der+Aufregung> (gesehen am 05.12.2014)

¹⁰ Übersetzung von J. T.

¹¹ https://www.google.de/?gws_rd=ssl#q=ich+wollte+die+Pistole+nicht+abdr%C3%BCcken (gesehen am 05.12.2014)

¹² Übersetzung von J. T.

¹³ <http://www.linguee.de/deutsch-englisch/uebersetzung/rot+im+kalender+anstreichen.html> (gesehen am 05.12.2014)

¹⁴ Übersetzung von J. T.

**BERKÁNÉ DANESCH MARIANNE (szerk.) – M. SZABÓ MIKLÓS –
MEZŐ ANDRÁS (katonai szakmai szerk.): Katonai terminológiai
értelmező szótár**

(Budapest: Zrínyi kiadó. 2015. 713 p.)

A 2015 szeptemberében bemutatott *Katonai terminológiai értelmező szótár* több szempontból is újdonságot jelent a hazai szótárak kínálatában. Egyfelől az adja a többletértékét, hogy terminológiai elvek és módszerek alapján készült, ami általában nem jellemző a Magyarországon kiadott nyomtatott szótárakra, ugyanis azok többségében lexikográfiai szempontok alapján készülnek. A rendszerben való gondolkodáson és az egységesítésre való törekvésen túl a terminológiai módszer egyik lényeges eleme, hogy a nyelvi jel és tárgyi szaktudás (fogalom) egységétől nem tekinthet el, éppen ezért a szótár központi eleme a fogalmat leíró meghatározás. A szerkesztők a terminológiai elvek és módszerek érvényesülését nem bízták a véletlenre, a terminológiai kérdésekben szakértőként Fóris Ágotához (Károli Gáspár Református Egyetem Nyelvtudományi Tanszék tanszékvezetője, a Terminológiai Kutatócsoport vezetője, a Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsának elnöke), míg katonai szakmai kérdésekben katonai tanácsadókhöz fordultak (Bali Zoltán, Berka András, Földesi Ferenc, Nagy Dóra, Nagy László, Szatmári László, Tamási Béla). A szótár értékét másfelől a megalapozott tárgyi szakmai tudás adja. Ahogyan az a Honvéd Vezérkar főnök helyettese által írt, a hátsó borító szereplő ismertetőből kiderül, a szótárat a Honvéd Vezérkar kezdeményezésére alkották annak érdekében, hogy a honvédelmi ágazati terminológia megfeleljen a kor igényeinek és követelményeinek. Ennek oka, hogy az elmúlt időszakban robbanásszerű fejlődés következett be a hadtudomány és haditechnika területén, nem beszélve az időközben lezajlott társadalmi, politikai és gazdasági változásokról, amelyek a katonai szakszókincs alakulására mind hatást gyakoroltak. A szótár célközönségét elsődlegesen a Magyar Honvédség teljes személyi állományának a tagjai és a katonai fogalmakat használó szakemberek, másodsorban a különböző szakemberek (például a médiában dolgozó kommunikációs szakemberek, jogászok, szakfordítók), továbbá egyetemi hallgatók és más, a szakterület iránt érdeklődők képezik. Ennek megfelelően a szótár elsősorban a magyar katonai terminológia rendezésére hivatott, de a terminusok angol nyelvű NATO-szabványos megfelelőit is fellelhetjük benne.

Ha kézbe vesszük a katonai terepszínű, keménykötésű, vaskos kötetet, a címen túl a Magyar Honvédség címere és Zrínyi Kiadó logója már megbízhatóságot sugall azok számára, akik a katonai terminológiai útvesztőiben szeretnének eligazodni. A szótár megastruktúráját elemezve megállapíthatjuk, hogy a felhasználó bőven talál információt a szótár keletkezéséről és használatáról. A belső borítón található a szócikkek felépítését bemutató ábra konkrét példákkal szemléltetve, majd megnevezve és nyíllal jelölve a szócikk egyes részei. A bevezetésben, Mező András alezredes és Bakos Tamás őrnagy (MH Kiképzési és

Doktrinális Központ) írásában a szótár létrehozásának körülményeiről, a szótár elkészítésének elveiről és a szótár elkészítésének fázisairól olvashatunk. Ezt követi Fóris Ágota terminológiai áttekintése, végül a szerkesztő (Berkáné Danesch Marianne) előszava, aki az előzményekről, a jelenről, a szerkesztés folyamatáról és a szótár szerkezetéről számol be. Ezután következik a rövidítésjegyzék, a tényleges szócikkállomány, majd a kiadványt az irodalomjegyzék, a belső borítón szereplő 1914. évi kislexikon és az abból vett néhány szócikk, a hátsó borítón pedig a Honvéd Vezérkar főnökhelyettesének rövid ismertetője zárja.

A bevezetésből megtudhatjuk, hogyan, milyen körülmények között jött létre a kötet. A szótár elkészítését a Honvéd Vezérkar főnöke a 2013. évi 93/2013. parancsával rendelte el azzal a céllal, hogy megszülessen egy egységes, a NATO-szabványoknak is megfelelő, normatív jellegű nemzeti katonai terminológia. A műnek számos előzménye van. A katonai szakszókincs hazánkban eleinte kisebb terjedelmű szakszógyűjtemények formájában volt tanulmányozható, majd 1972-ben jelent meg a Zrínyi Katonai Kiadó gondozásában a 2000 szócikkos *Katonai értelmező szótár*, amelyet ugyanazon mű újabb, bővített címszóállományú kiadásai követtek. Ezzel a magyar katonai gondolkodás alapfogalmait teremtették meg. 1985-ben látott napvilágot a 6000 címszavas *Katonai lexikon*, amelyben a meghatározásokat tudományos jellegű magyarázatokkal is kiegészítették, és amely már a rendszerbe foglalás igényéről is tanúskodik. A rendszerváltozást követően 1995-re datálható a 4700 szóállományú, a Magyar Hadtudományi Társaság gondozásában megjelenő *Hadtudományi lexikon* kiadása, amely egy 150 tagú szerkesztői közösség munkája eredményeképpen született meg. Ekkor már a küszöbön állt a NATO-hoz való csatlakozás is, és a mindennapi katonai együttműködéshez elengedhetetlen volt a NATO-szabványos terminológia ismerete. Ezt az igényt kielégítve jött létre 1996-ban az angol–magyar *NATO szakifejezések és meghatározások szógyűjteménye*. Ezt használták fel a NATO-dokumentumok és az angol nyelvű szakszövegek fordítására, hogy a szóhasználat és a fogalmak értelmezése egységes legyen, de már ekkor felmerült a magyar katonai szakszókincs megújításának igénye annak érdekében, hogy a szövetséggel megvalósuljon a hatékony együttműködés. A csatlakozás idején (1999) már létezett egy rendszerezett fogalmi rendszerrel bíró magyar katonai terminológia, amely addigra már lényegében szakított a szovjet-orosz hagyományokkal, habár ennek nyomai máig kimutathatók a katonai szakszókincsben. 2000 és 2007 között megjelent ugyan egy ún. *Katonai kislexikon* „ezres” sorozat, de ez még nem volt képes lefedni annak igényét, hogy a hazai, az EU- és a NATO-országok katonai szakszókincse között a harmonizálás megvalósuljon.

A bevezető a szótár elkészítésének elveit tartalmazza. A szótár (és nem lexikon) elnevezés tudatos választás eredménye. A szerkesztők céljai között a minimálisan szükséges információk nyújtása szerepelt, továbbá a fogalmak közti megkülönböztetésen volt a hangsúly, de nem kívántak állást foglalni szakmai vitákban. A munka során a minél pontosabb információk felkutatására és közlésére összpontosítottak. Az adatgyűjtés során korábbi forrásokra is támaszkodtak,

mint például az MH által rendelkezésre bocsátott, az MH Központi Doktrinális Adatbázis honlapján elérhető *Integrált Terminológiai Adatbázisra* (rövidítése ITAB v. TAB), amely az AAP-6 szövetségi kiadvány magyar nyelvű fordítását is magában foglalja. Másodlagos forrásként a *Katonai értelmező szótár*, a *Katonai lexikon*, a *Hadtudományi lexikon* szócikkeit használták fel. A források hivatkozásai az irodalomjegyzékben megtalálhatók. A szabványos terminológiai munka érdekében a szerkesztők számára fontos szempont volt a magyar helyesírás szabályainak követése, a konzervatív nyelvi szemlélet alkalmazása, a következetes, érthető és tömör fogalmazási mód. Ennek érvényesülése érdekében a 2013. évi *Katonai helyesírási szótárra* és a már rögzült írásmódok megtartására törekedtek. A normatív, azaz preskriptív szemlélet is döntő szerepet játszott, hiszen a szótár azzal a céllal jött létre, hogy annak használatát a Honvéd Vezérkar elrendelje, így írva elő és biztosítva az egységes és NATO-kompatibilis szókincs használatát a teljes személyi állomány tagjai között. A szakszókincs osztályozása ennek megfelelően az elfogadottság és szabványosság szerint történt, és a terminológiai alapelvekkel összhangban – lehetőség szerint – a szinonimák kerülésére törekedtek.

A szótár elkészítésének fázisairól szóló alfejezet azért is tanulságos leírás, mert egyértelműen rávilágít a terminológia-menedzsment nehézségeire. Megtudhatjuk belőle, hogy a szótár tényleges elkészítése körülbelül kétéves munkát vett igénybe. A szerkesztőbizottság első testületi ülését 2013 áprilisában tartotta, amelyet egy szöveget összeállítása és a nyomtatott anyagok digitalizálása követett. Ennek eredményeként készült el egy szócikkeket, meghatározásokat és a kapcsolódó információkat táblázatos formában tartalmazó adatállomány. Ezt igyekeztek minél több, hasznos, a munkacsoport szakértői által megadott információval feltölteni. Ezt követte a szakterületek (domének) szerinti kategorizálás, ami egészen 2013 szeptemberéig tartott. Az így született lista 16000 szót tartalmazott, amelyet Excel-formátumban juttattak el véleményezésre különböző szervezeteknek (HM, HVK, MH). Sajnos a szakvélemények első körös kikérése nem járt a várt sikerrel, mivel nem érkezett mindenhol visszajelzés. A második körös szakvéleményezés már felső szintű feladatki szabás alapján történt, de itt is szükségessé vált a többszöri határidő-módosítás, az adatok beérkezésének késése miatt. A véleményezők értékelhető szakvéleményt a szócikkek 50%-áról adtak. Ezt követte még egy harmadik kör, amelyhez elméleti szakemberek segítségére támaszkodtak, bevonva ezzel a munkába a tudományos kutatóhelyeket és a Magyar Hadtudományi Társaságot (MHTT). 2014 májusában – a javaslatok feldolgozásával – megtörtént a szakvéleményezések lezárása. Állásfoglalások hiányában 7200 terminus esetében önálló döntés meghozatalára volt szükség, ez elsősorban redundanciák kiiktatását jelentette. Ezt követően 2014 júliusában érkezett el az a pillanat, hogy a munkabizottság a szótárt benyújthatta elfogadásra a Katonai Vezérkar főnökének, aki azt augusztusban jóvá is hagyta. Innentől elkezdődhetett a Zrínyi Kiadóval való közös szerkesztési munka és a nyomdai előkészítés. Ennek részeként megtörtént az adattípusok pontosítása

(lásd megnevezés, szakterület, szinonima, angol megfelelő, rövidítés magyarul és angolul, megjegyzés), a szócikkek kritikus végigolvasása, formai (fogalmazási) és tartalmi (fogalmi) pontatlanságok kiszűrése, ez a munkafolyamat 2015 márciusára ért véget. A végleges verzió 28 szakterületről 8417 szócikket foglalt magában.

A terminológiai áttekintésben Fóris Ágota egyfelől a katonai szakszókincs terminológiai jellemzőit, másfelől a terminológia alapelveit és módszereit ismereti, bepillantást engedve a háttérmunkába, amelynek során a rendszerben való gondolkodás fontosságát hangsúlyozza. A katonai tárgykör (domén) egyik jellemzője, hogy szerteágazó, számos nagy terjedelmű önálló aldoménből áll össze. A katonai szakszókincsre jellemző, hogy a politikai, társadalmi és tudományostecnológiai változásokkal új fogalmak születtek, és szükségessé vált a fogalmak értelmezése, a fogalmi viszonyok leírása, harmonizációja a meglévő terminusokkal, így a szinonimaviszonyok tisztázása.

A szerkesztő, Berkáné Danesch Marianne előszavában beszámol arról, hogy az adatállományból számos elavult kifejezés törlésére volt szükség, a széles körben végzett adat- és anyaggyűjtés pedig hozzájárult a mai szókincs rendezéséhez. A kötet ennek megfelelően archaikus változatokat nem tartalmaz, a szótár célja a katonai terminológia szinkron állapotának bemutatása. A szerkesztő megállapítja, hogy napjainkra a katonai személyi állományban a tudásigény végrehajtói és vezetői szinten egyaránt jelentősen megnövekedett, ezért elengedhetetlen volt a szaktudás rendszerezése. A szerkesztés munkafolyamatában éltek a mai elektronikus feldolgozási eszközökkel, amelyek sok előnnyel járnak a régen alkalmazott, szakkönyvtárra támaszkodó, a többszöri javítást igénylő kézi szerkesztéshez, az ún. cédulázós módszerhez képest. A szótár szerkesztésekor az elsődleges célok között szerepelt a formai következetesség betartásával egy jól áttekinthető struktúra létrehozása, a könnyű kereshetőség biztosítása és összességében egy felhasználóbarát szótár megalkotása.

Az előszót követő rövidítésjegyzék a szakterületi besorolás rövidítéseit tartalmazza. Egy-egy rövidítés számos aldomént lefed, mint például a *bizpol* (azaz *biztonságpolitika*), amely a biztonságpolitika, a honvédelmi politika, a nemzetközi kapcsolatok és intézmények, a politika, a politikatudomány szakterületeit foglalja magában. A rövidítések néhol nagybetűsek (ABV, EHC, PR), ezek feltételezhetően bevált rövidítések; néhol kisbetűsek és a rövidítések után pont is szerepel (hír., jog., mű., szerv.). A szótárhasználatra vonatkozó rövidítések, mint például az *A* (*ajánlott*) és az *E* (*egyezményes*), itt nem szerepelnek, ezekről a szerkesztő előszavában olvashatunk.

Rátérve a szótár makrostruktúrájára azt állapíthatjuk meg, hogy az adatrendezési elv hagyományos alfabetikus elrendezést mutat. A formai jegyek – azaz a címszavak félkövérrel, a szakterületek dőlt betűvel, az utalások nyíllal való jelölése és a címszavak feltüntetése a lap tetején – a szótárt felhasználóbaráttá teszik, ahogyan ezt a szerkesztők célul tűzték ki maguk elé.

A szótár mikrostruktúrája lényegében nem tér el a korábbi hazai szótári hagyományoktól. A szócikkhárom részre oszlanak: bevezetésre (szócikkfej), értelmező és meghatározó részre (szócikktest) és kiegészítő részre (lásd szócikkvég a klasszikus lexikográfiai megnevezések alapján). A szócikkfej címszavai félkövérrel szedettek. Ezt követik dőlt betűvel a címszóra vonatkozó adatok (ez általában a szakterületi rövidítés), vagy arab sorszámot követően a definíció (amennyiben a terminus több fogalmat is takar). – Igaz, ez a fajta felsorolás elsősorban a lexikográfiai hagyományokra jellemző – mert a terminológia az azonos terminus által jelölt, de más fogalmat jelölő szakszavak elhatárolására és külön bejegyzésben történő feltüntetésére törekszik –, de egy nyomtatott, alfabetikus elrendezésű szótárban, amelynek kapacitásai korlátozottak, ez a fajta megoldás adott. A szócikkvégbé egyéb, a meghatározás részét nem képező kiegészítő információk kerültek, amelyeket megjegyzésként (*Megj.*) tüntettek fel. Szintén a szócikkvég része a figyelemfelhívó négyzetjel után következő magyar szinonima, az ajánlott használatra vonatkozó információ (*A*). Amennyiben a terminusnak van szövetségi szinten elfogadott angol nyelvi megfelelője, úgy ezt egy nyilat követően tünteti fel a szótár, amelyet egységesített szövetségi használat esetén még egy félkövér *E* betű (egyezményes) előz meg. A nyíl után az angol terminus és a rövidítése dőlt betűs. Az *E* betű nemcsak az egyezményes szóalakat, hanem a NATO által jóváhagyott értelmezést is jelölheti. A hierarchiában a legmagasabb kategóriát jelölő *E* betűjelzést a szerkesztők a TAB adatbázisból vették át, amely egyben hozzásegítette őket ahhoz, hogy a szakszókincset rendszerezék, a szinonimák használatát kerüljék, de ahogyan más szakterületeken is, itt sem zárható ki a szinonimák létezése, továbbá a kontextusfüggő megoldások esetenkénti alkalmazása. A szótárban a mezostruktúrára jellemző utaló szócikkek is megtalálhatók, amelyek hozzájárulnak a terminusok fogalmi rendszerben való elhelyezéséhez és a rendszerben való gondolkodáshoz.

Érdemes kitérni a szócikktest, azaz az értelmező és meghatározó rész részletesebb bemutatására. A terminológiában létezik egy ún. klasszikus vagy terminológiai definíció típus, amelyet analitikus definíciónak is neveznek. Az analitikus definíció arra ad lehetőséget, hogy a definíciót mintegy képletként értelmezzük, ezáltal biztosítva a meghatározásnak egységes formai és tartalmi jellemzőit. A terminológiai definíció egyik oldalán a meghatározandó fogalom áll (definiendum), a másikon az a referens, amely egy fölérendelt fogalom, azaz *genus proximum* (definiens), amelyhez képest meg kell jelölni a különbségeket jelentő meghatározó jegyeket, az ún. vagy *differentiae specifica*-t. Ez képlet segítségével is bemutatatható: „dfm = genus + diff 1 + diff 2 + ... + diff n” (Tamás 2014: 27). A gyakorlatba átültetve és a szótár definícióit elemezve klasszikus definíció típusnak felel meg a *békeövezet* definíciója („Olyan szárazföldi és/vagy tengeri terület, amelyen a katonai jelenlétet és aktivitást nemzetközi jogi érvényű szerződések tiltják”), amelyben a fölérendelt fogalmat (nemfogalmat) a *terület* képezi. Ugyanez a felfogás érvényesül – bár más sorrendben – a *békefenntartó erők* címszó („Az ENSZ tagállamainak a Biztonsági Tanács rendelkezésére

bocsátott katonai kontingensei”) és a *laktanya* terminus meghatározásában is („A fegyveres erők alakulatainak, szerveinek, intézeteinek állandó jellegű elhelyezésére, sorállományának lakóhelyéül, élet- és munkakörülményeinek biztosítására szolgáló épület(csoport), amelynek külön szolgálati és belrendje van, s őrzését, védelmét külön utasítások szabályozzák”). Az előbbiben a felettes fogalom a *kontingensei*, az utóbbiban a nemfogalmat az *épület(csoport)* testesíti meg. Ennek a klasszikus képletnek viszont nem felel meg például a NATO-kézikönyv definiálása („Amelyet a NATO Információs és Sajtóirodája a szövetségről és a szövetség politikájáról szóló referenciaműként ad ki”), amely ugyan tartalmilag érthető, de formailag a következő módon volna megalkotható: A NATO Információs és Sajtóirodája által kiadott, a szövetségről és a szövetség politikájáról szóló referenciamű. Ez utóbbi esetben a felettes fogalmat a *referenciamű* képviseli. Érdekesség egyébként, hogy NATO mint terminus külön nem, szócikkben csak összetételként szerepel. Visszatérve a definiálás kérdésére, bizonyos esetekben valóban előfordulhat, hogy az analitikus definíció nem jelent megoldást, a fogalom leírása más definíciótypust kíván meg. Ilyen esetekben további definíciótypusok állnak rendelkezésre, mint a felsorolás jellegű extenzionális definíció, a parafrázis, az ábrákat hasznosító oszténzív definíció, a fogalmakat egymáshoz viszonyítva meghatározó szintetikus definíció vagy ezek ötvözetek. A szótárban a klasszikus és extenzionális definíciótypus együttes alkalmazására is találhatunk példát a *békemisszió* terminus meghatározásában („A válságkezelés kategóriájába tartozó gyűjtőfogalom, amely magába foglalja a békétámogató, békefenntartó, békekikényszerítő stb. műveleteket”).

Korábbi, személyes munkatapasztalataim kíváncsivá tettek, hogy szerepelnek-e a szótárban és amennyiben igen, milyen formában a *menekült*, ill. az Alaptörvényben A különleges jogrend alatti 48–54. cikkekben szereplő kulcsfontosságú terminusok (*hadiállapot*, *megelőző védelmi helyzet*, *rendkívüli állapot*, *szükségállapot* és *vészhelyzet*). Ez utóbbiak az Alaptörvény fordításakor a fordítókat és lektorokat kihívás elé állították. A *menekült* terminus definíciója az 1951. évi menekültügyi, ún. Genfi Egyezményvel, amely meghatározza a *menekült* definíciójával a *menekült státusz* kritériumait, teljes összhangban áll. A *hadiállapot* terminus meghatározása nem történik meg az Alaptörvényben, de a szótár tartalmaz rá definíciót, ezzel lehetővé téve pontos értelmezését. A *megelőző védelmi helyzet* terminust az Alaptörvény definiálja, de a szótár azt nem tartalmazza. A *rendkívüli állapot*, a *szükségállapot* és a *veszélyhelyzet* terminusok az Alaptörvényben és a szótárban egyaránt megtalálhatók. A felsorolt terminusok szócikkeiben angol nyelvi megfelelő nem szerepel. Az Alaptörvénybe azóta bekerült *terrorveszélyhelyzet* terminust nem vizsgáltam, mert az a szótár megalkotását követően keletkezett.

Az eltérő értelmezések jelölésére példa lehet a *kárfelmérés* mint jogi fogalom, mely rávilágít a hazai és a NATO közti eltérő értelmezésekre. Ebben az esetben a szerkesztők az egyezményes értelmezést és terminushasználatot *E* betűvel jelölték: „1. A támadás célra gyakorolt hatásainak meghatározása. **E** 2. Adott

anyagi kár nagyságának a megbecsülése. → *damage assessment*”. Számos szócikkben találunk hosszabb terjedelmű, enciklopédikus jellegű kiegészítő információkat, mint például a *felderítési ciklus* terminus a)–d)-ig terjedő négy pontjában vagy a *hadtudomány* és a *hadtudományi szóösszetételekben* (lásd *hadtudományi fokozatok*, *hadtudományi képzés*, *hadtudományi kutatás*).

A szótár ünnepélyes bemutatóján, amelynek 2015. szeptember 15-én a Károli Gáspár Református Egyetem Reviczky úti díszterme adott otthont, a potenciális célközönség számos érdekes információt tudhatott meg a kötet háttérmunkálatairól. A könyvbemutatót a HM Zrínyi Nonprofit Kft. és a Károli Gáspár Református Egyetem közösen szervezte. A bemutatón a közönség többek között értesülhetett arról, hogy a szótár készítése korántsem az új szavak alkotásáról szólt, illetve hogy a szakszókincsben a katonás rend megteremtése számos kihívást rejtett magában. A rendezvényen a megnyitó beszédet Sepsi Enikő (a KRE BTK dékánja) mondta. Az első előadó, Orosz Zoltán altábornagy (Honvéd Vezérkar főnök helyettese) a szótár készítésének indokait ismertette. Őt követte Mező András alezredes (MH KDK főtiszt), aki a szótár készítésének folyamatáról és a munka során jelentkező kihívásokról szólt. Kiderült, hogy a munkabizottságnak több nehézséggel kellett megküzdenie: a forráshiánnyal, az alkotógárda, ill. szerkesztőbizottság alacsony létszámával (nem 150, hanem 14 főből állt a szerkesztőbizottság), a katonai szabványok alkalmazásával. A szerkesztői munka valóban nem az új szavak kitalálását, alkotását jelentette (összesen egy új kifejezés került az adatállományba, lásd *elműködés*), sokkal inkább a szinonimák közti eligazodáson volt a hangsúly. További érdekesség, hogy a munka 9 hónapja alatt 3285 tanácsadásra került sor. A szótára megalkotását az indokolta, hogy két magyar tiszt között a lingua franca ne az angol legyen, hanem egy egységes magyar katonai terminológia. Ennek érdekében a szótárt a Magyar Honvédelem minden szervezete kézhez kapja. A következő előadásban Fóris Ágota (a KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék vezetője) méltatta a szótárt. Megemlítette, hogy a szótár segít abban, hogy az anyanyelv használatához való joggal élni lehessen. Kiemelte, hogy elsősorban a terminológia összegyűjtése, rendszerezése és közzététele volt a cél, új terminusok alkotása csak végszükség esetén történhet, hiszen a terminusokat a szakemberek alkotják, használják és terjesztik. A bemutatón végül Bozsonyi Károly, a Károli Gáspár Református Egyetem rektorhelyettese és egyben a HM Zrínyi Térképészeti és Kommunikációs Közhatalú Szolgáltató Nonprofit Kft. ügyvezetője szólalt fel, aki a szótár kiadói készítésének folyamatát és a Zrínyi Kiadó általános szótárkészítési koncepcióját ismertette. Beszédében kifejtette, hogy reményei szerint a szakszókincs rendezése a média nyelvhasználatára is kihat, és a jövőben nem hallhatunk olyan esetekről, mint amikor a *levegő* és *légtér* terminusokat felcserélik (lásd „Baltikum *levegőjét* magyar vadászpülők védik”). A könyvbemutatót állófogadás és kedvezményes könyvvásár zárta.

Az előadók a bemutatón szóban is megerősítették azt, ami a kötet hátsó borítóján is szerepel, hogy nyitottak a szótár minőségét, színvonalát javító észrevéte-

lekre. Ennek érdekében az elérhetőségüket is közölték (szabalyzatfejlesztes@hm.gov.hu). Ígéretet tettek arra, hogy az összes beérkező javaslatot az MH Kiképzési és Doktrinális Központ a Honvéd Vezérkar Tudományos Kutatóhelyével együttműködésben felülvizsgálja, indokolt esetben rögzíti és közzéteszi. A naprakészség megtartása érdekében a jövőben egy online elérhető elektronikus változat megvalósítását is tervezik.

Irodalom:

Tamás D. (2014) *A gazdasági szakszövegek fordításának terminológiai kérdéseiről. Fordítástudományi értekezések I.* Budapest: ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék.

TAMÁS DÓRA MÁRIA

H. TÓTH TIBOR:
**Nyelvi változások az ezredfordulón. Meghatározó jelenségek
a nyelvi viselkedés és a nyelvhasználat területéről.**

(Budapest: Gondolat Kiadó. 2014. 92 p.)

A Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézetének docense, H. Tóth Tibor ebben a munkájában az ezredfordulón mutatkozó legfontosabb nyelvi változásokat, valamint az e mozgások, átalakulások háttérben lévő hatóerőket mutatja be. A 2014-ben az *Vniversitas Pannonica* sorozat 26. köteteként megjelent 92 oldalnyi terjedelmű kiadvány anyaga a 2004-es országos anyanyelvi pályázat egyik díjnyertes pályaműve volt (a „*Jelentés az anyanyelvről*” kategóriában); a könyv ennek a munkának a némileg átdolgozott változata.

A szerző a kötet hét fejezetében nagyfokú problémaérzékenységgel és lényeglátással sorra veszi azokat a nyelvhasználatban megmutatkozó folyamatokat és jelenségeket – a többpártrendszer, a gazdaság, az üzleti média megjelenése, az ezekkel összefüggésben lévő kommunikáció és technika globális átalakulása, a divatjelenségek kategóriája a változó világ tükrében, valamint a diákok és fiatalok stílusában és nyelvhasználatában bekövetkező változások –, melyek az 1989-es rendszerváltozás utáni időszaktól egyre erőteljesebben tapasztalhatók, és amelyek egyben potenciális veszélyt jelenthetnek az anyanyelvre, ezáltal pedig a kultúrára. A szöveget esszébetétek tagolják, melyek a médiából származó élőnyelvi példákra épülnek; ezek mindegyike érzékletesebbé teszi a kötetben bemutatott nyelvhasználati és stílusbeli változásokat. Végezetül pedig egy konkrét anyanyelv-stratégiai javaslattal ismerkedhet meg az olvasó.

A rendszerváltozást követő korszakos változásokat, melyek mind a közbeszédben, mind a normatív nyilvános beszédben egészen új folyamatokat indítottak el – írja H. Tóth Tibor –, alapvetően három döntő tényező idézte elő: a politika, az üzlet és a média megváltozása. A politika szerepe felértékelődött. Míg a korábbi időszakban a politikai élet és a közélet is viszonylag merev panelekbe rögzült, a rendszerváltást követően az egyénieskedés jegyében megszorodó véleménynyilvánítások által megszületett a nyilatkozási modor – melynek részét képezik az egyes menekülési stratégiák, valamint a semmitmondó, illetve kikerülő megfogalmazások –, a politikai élet középpontba kerülésével pedig megnőtt a jelentősége a multtagadásnak, az önigazolásnak, a történelemkiszajátításnak, valamint a közmondások és anekdoták mint hitelesítési formulák használatának. A cinikus hangnem használata is egyre erőteljesebbé vált. A rendszerváltozás magával hozta az üzleti élet, a vállalkozás szabadságát is, és e tényező szorosan összefügg a politikai élettel, a politikusok retorikájával. Különböző presztízsertékű jelenségek születtek: a hírverés, a szlogenek, a reklámok egyre erőszakosabb formái. A valóságos folyamatok és az egyes politikai-gazdasági fórumok által hangoztatott jelszavak egyre kevésbé követték egymást, ezáltal alapvető értékvesztés következett be. A médiában feltűntek a *sztárok*, sőt a *mega-* és *gigasztárok* – az elnevezés túlzott használata csökkentette e szó jelentőségét –, a

sokszor tartalom nélküli teljesítmény dicséretének fokozására pedig elterjedt a *profi* megnevezés. Sok problémát vet fel az idegenszerűség: az anglicizmusok különösen jelentős hatóerővé váltak, ezek sokszor már-már akadályozzák az üzenet érthetőségét. A média is az üzlet részévé vált. E tényezők, melyek összefüggést mutatnak a nyelvben létrejövő változási folyamatokkal, az értékvesztés és értéktorzulás révén akár egy „antikultúra” mintáinak is tekinthetők (19. p.).

Az új jelenségek, divatok a fogalmi rendszerben attitűd- és jelentésváltozásokat eredményeznek – véli a szerző –, különösképpen érintik ezek a humán jellemű kapcsolatokra vonatkozó kifejezéseinket. A határtalan túlzások használata ugrásszerűen megnőtt az üzleti életben; a jelenség lényege többek között a manipulációban, a csúsztatásban, a pragmatikai torzításban van, mindemellett semmitmondó, üres frázisai a primitivizálás és a képmutatás eszközei is egyben. A hirdetések is a végletekig áthatja ez a szemlélet: „*Mert megérdemled! Küldje azonnal! Amíg a készlet tart! Vegyen levegőt is!*” stb. (22–23. p.). A valódi értékek helyébe álértékek lépnek, ezek közül külön megemlítendő a kultúra öncélú rombolása – például „*Nulladik parancsolat: ne légy unalmas!*” (28. p.). A nyelvi divatjelenségek közül kiemelkedik többek között a durvaság, a sznobizmus, a zsargonosítás, a bizalmaskodó lekezelés, az inadekvát stílus- és regiszterhasználat – értsd: a szleng használatának elharapózása, a közlésbeli stiláris ugrás vagy a nyelvi kifejezések személytelen szerkesztése. A szabatos nyelvhasználat pusztulásához vezető jelenségek hátterében H. Tóth Tibor szerint egy közös szociálpszichológiai defektus húzódik: az emberek önzökké, törtetőkké váltak, nem törődnek egymással. A nyelvhasználati erózió egyik lényeges következménye – a szerző megfogalmazását idézve –, hogy

a verbális kultúra meggyengülésével [...] csökkennek [...] az agresszió verbális kifejezésének [...] lehetőségei [...]: ezzel [...] az agresszió tetteges formáinak területére csúszik át minden [...] indulat (40. p.).

A szerző szerint a média nyelvhasználatában jelentkező pragmatikai, üzleti és stiláris átrendeződések következtében egyre gyakoribbak az inadekvát megnyilvánulások, a pongyola élőnyelvi megfogalmazások, a normák áthágása, kihalóban van a komolyság. E változások hátterében – az üzletiesedés mellett – ott húzódik az etalon hiánya. Újfajta közlési szokások honosodnak meg – például: „*Tessék parancsolni!*” helyett „*Segíthetek?*”, a „*Járt már ön Veszprémben?*” típusú kérdésre adott „*Nem igazán!*” felelet, „*Bocsika!*” stb. (55–57. p.). A médiabeszédben is sok hibajelenség észlelhető – állapítja meg H. Tóth Tibor. A hangképzés hibái közül néhányat kiemelve: széles körben tapasztalható a pöszetség, az artikulációs tér használata szempontjából egyre inkább terjedő jelenség az előlképzettség és az ezzel összefüggésben lévő, a fejhanghoz közelítő kellemtelen nazális hangszín, a préselő ejtésmód, valamint a tisztátalan artikuláció következtében bekövetkező spirantizáció. A morfofonetikai jelenségek közül gyakran előfordul a szóhatár-átvonódás, a szótagelnyelés, valamint a magánhangzó-találkozások egybemosódása miatt fellépő redukció. A mondatfonetikai

hibák közül a hírműsorokban és a riportokban leginkább a magyartalan hangsúlyozás figyelhető meg, a grammatikai érzék elbizonytalanodásának pedig egyértelmű jele a hiperkorrekciós jelenségek számának növekedése – véli a szerző.

Az ismertetésben eddig felsorakoztatott tényezők, jelenségek – lásd többek között: inadekvátság, anglicizmusok, szlengkifejezések, szókincsszegénység, regiszterkeverés, korlátozott kódhasználat – H. Tóth Tibor szerint egyértelműen hatást gyakorolnak az ifjúság beszédmódjára is, ennek következtében pedig jól láthatóan megmutatkoznak a diákok és általában a fiatalok nyelvhasználatában. A nyelvi kifejezésmód és a kommunikatív viselkedés hagyományos szerkezete felbomlásával párhuzamosan előtérbe került a közhelyesség és a „divatmajmolás”. A szerző úgy fogalmaz: tévhit,

[...] hogy a kommunikációs eszközök és technikák gyors és gyökeres átalakulása [...] előbbre viszi a kultúrát. [...] A tömegkultúra, az igénytelen, haszonszerzésre összpontosító média és internet, a mobilkommunikáció – a gondolkodás nélküli fogyasztás érdekében – tovább folytatja a tömegesítést és a nyelvi-mentális elbutítást (71–72. p.).

Éppen ezért a jelenlegi helyzetben H. Tóth Tibor szerint – a nyelvművelés hatékonyságának növelése mellett – a nevelés területén lenne legégetőbb szükségű egy gyökeresen új személetmód és hozzáállás meghonosítása, hisz csak az iskolai nevelés ellensúlyozhatja kellőképpen a kultúraellenes hatásokat. A szerző programjavaslatában konkrétan tárgyalja az egyes intézmények, területek, közegek – államigazgatás, oktatás, média, internet, üzleti kommunikáció, könyvkiadás, ifjúság, család, civil szerveződések, a szakmai és tudományos élet, valamint a közbeszédet meghatározó foglalkozások – hatáskörébe tartozó, az anyanyelvet érintő teendőket. Ezek után – mint a legnehezebb feladatot – az üzlet és vállalkozás szférája megszelídítésének módszertani lehetőségét taglalja, majd végezetül kifejti, hogy a hagyomány és a modernizáció miként kapcsolódhat össze a magyar nyelv, és ezáltal a kultúra felvirágoztatása érdekében a jelen században.

A tanulmány következetes, világosan tagolt felépítésével, jól szerkesztett, félkövér betűtípusú lényegkiemelésével, gazdag példaanyagával segédkönyvként és gondolkodásformáló olvasmányként is szolgálhat mind az oktatásban, mind a médiában dolgozó szakemberek számára, de a téma iránt érdeklődő, laikus olvasók érdeklődésére is számot tarthat.

FERENCZI GÁBOR

Dezső László (1927–2016)

Dezső László alsó- és középfokú tanulmányait Hódmezővásárhelyen végezte (tanárai közt volt Németh László is); Budapesten szerzett magyar–oroszmagyar–angol szakos tanári diplomát. A diploma megszerzése után először az Idegennyelvek Főiskoláján (1956–1958), majd az ELTE orosz és szláv tanszékén oktat. 1958–1964 között az ELTE Egyetemi Könyvtárában, 1964–1972 között pedig az MTA Nyelvtudományi Intézetében dolgozik (közben óraadó az ELTE-n). Sikeres pályázás eredményeként a debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem Általános Nyelvészeti Tanszékének tanszékvezető professzora lesz (1972–1985). Nemzetközi ismertségének köszönhető, hogy pályáját a Padovai Egyetem Nyelvtudományi Intézetének nyilvános rendes tanáraként zárja (1985–2002).

Dezső László annak a nagy nyelvész-nemzedéknek a tagja, akik a 20. század második felében részben megújítják, részben megteremtik a magyar nyelvtudomány több fontos ágát, területét. Antal László a deskriptív nyelvleírás elveit és módszereit gyökereztetni meg. Herman József nemzetközileg elismert romanistaként a modern magyar nyelvészeti interdiszciplínák megteremtője. Papp Ferenc nemcsak nemzetközileg számon tartott russzista, hanem a mai magyar alkalmazott nyelvtudomány megalapozója; Szépe György személyében pedig nemcsak kiemelkedő szociolingvistát veszítettünk, hanem a nyelvi jogok és nyelvpolitika nemzetközi dimenzióinak magyar viszonyokra való adaptálóját is.

Dezső László veti meg a modern magyar nyelvtipológiai kutatások alapjait elsősorban kontrasztív nyelvészeti munkáival (magyar–angol, magyar–szerbhorvát, magyar–olasz). A magyar nyelv strukturalista szellemű feldolgozásában időről időre álló a jelzős főnévi csoportok leírása. A magyar nyelv szórendi sajátosságairól írott munkái komolyan hozzájárulnak a téma-réma kérdéskör tisztázásához (is). Az utóbbiak (különösen a szórendi kérdések) szépen példázzák: Dezső László érdemi kapcsolatot tudott teremteni a hagyomány és a modernitás között (mondattani munkáiban kiválóan ötvözi Brassai Sámuel és Greenberg eredményeit). Munkásságában tekintettel van a „hasznosíthatóságra”. Ezért kapja (akadémiai) feladatul az 1970-es, 1980-as években az iskolai idegen nyelvek oktatásának azt a megújítási lehetőségét, amely a szóban forgó tevékenységet a nyelvtudomány eredményeire támaszkodva igyekszik végezni (ún. 6-os kutatási főirány).

Halála nem csak a magyar, hanem a nemzetközi nyelvészet pótolhatatlan vesztesége is.

LENGYEL ZSOLT

Pannon Egyetem

lengyel.zsolt@uni-pannon.hu