

MÁRIA BAKTI¹ – MÓNIKA KUSZTOR²

Department of Modern Languages and Cultures
Faculty of Education
University of Szeged
Hungary¹
Ulmenstrasse 13,
Frankfurt am Main
Germany²
bakti@jgypk.szte.hu
kusztor@yahoo.de

Mária Bakti–Mónika Kusztor: Speech errors in simultaneously interpreted German target language texts. A descriptive analysis
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.001>

Speech errors in simultaneously interpreted German target language texts. A descriptive analysis

A tanulmány célja egy angolról németre szinkrontolmácsolt korpuszban, az ICSB-korpuszban előforduló megakadások feltérképezése, illetve ezeknek összehasonlítása a spontán német beszédben (Kettemann, 2010; Marx, 1999) és a németről angolra szinkrontolmácsolt szövegekben előforduló megakadásokkal.

Eredményeink azt mutatják, hogy a vizsgált korpuszban előforduló szinkrontolmácsolt szövegek megakadás-mintázatát nem csak a szinkrontolmácsolás specifikus beszédprodukciós körülményei, hanem a célnyelv is meghatározza.

1. Introduction

Speech errors are seen as natural windows to the speaker's mind, in other words they reveal speech planning and execution regularities that are otherwise not accessible for observation (Shattuck-Hufnagel, 1979). Gósy defines the somewhat broader category of speech disfluencies as unintentional “phenomena that interrupt the flow of speech and do not add prepositional content to an utterance” (2007: 93).

The following categories are used to describe *error-type disfluencies* or speech errors: false word, grammar errors, blends, false starts, TOT (tip-of-the-tongue), ordering problems (perseveration, anticipation, metathesis), simple slips (addition, deletion, exchange) and errors that might have multiple causes (Gósy et al., 2009; Gyarmathy, 2015). In addition to these categories, there are disfluencies that are related to the *uncertainty* of the speaker, which include pauses, filled pauses, repetitions, fillers, lengthening, and restarts (Gyarmathy, 2015). Speech disfluencies can be linked to the malfunctions at a given level of the speech production process (Levelt, 1989) and have contributed to a better understanding of monolingual and bilingual speech planning and speech

production. The analysis of speech disfluencies is a useful tool in investigating speech production in various languages and various settings, and although speech disfluencies “might differ across languages, across individuals, and across occasions, error mechanisms ought to be both speaker – and language universal” (Cutler, 1981: 56).

In a comparison of slips occurring in German and English, Berg identifies *universal* phonological, morphological, and lexical characteristics (Berg, 1987). On phoneme level, slips related to consonants are more frequent than slips related to vowels. In addition, plosives occur in slips more frequently than fricatives. Most of the slips occur in word or syllable initial position and slips mostly occur in open word classes (Berg, 1987). On morphological level, word stems and suffixes do not mix in slips (Berg, 1987). From a lexical perspective, the sources and targets of slips belong to the same word class, nouns being the most frequent word class involved in slips, followed by verbs and adjectives (Berg, 1987).

Berg also lists some *language-specific differences* between slips occurring in the two languages. In German slips there is dissociation between vowel length and the vowel, while in English there is not. Second, there are differences in voicing in English and German slips. Third, in English a common error type is the loss of an inflectional ending; this error type does not occur in the German corpora. Last, syllable deletion errors in a word-initial position are more frequent in German than in English (Berg, 1987).

Gender and errors related to gender encoding are of particular importance in psycholinguistic research, as these errors can provide information on open questions related to the degree of interaction between lexical selection mechanisms, syntactic processing mechanisms and phonological encoding (Kormos, 2006; Levelt, 1989).

Empirical evidence has shown that the grammatical gender of a word is accessed 40 ms earlier than its phonological form (van Turennout, Hagoort and Brown, 1998). This suggests that the gender information of a noun should become available during lemma access, before the phonological properties of a noun are retrieved.

Berg (1992) found that in noun substitution speech errors in spontaneous German, intended and uttered nouns have the same grammatical gender more often than can be explained by chance. Marx (1999) also examined the “gender identical effect” in German speech errors. Her findings are similar to those of Berg (1992), namely that in German noun substitution errors intended and intruding nouns were more often of the same grammatical gender than could be expected by chance. She also found that gender agreement between nouns and preceding articles depends on the processing level at which the noun error occurs, in other words errors related to the first stage of lexical access, lemma selection, are corrected more often than errors related to the second stage of

lexical access, word form processing. Marx states that her results are consistent with the two-stage models of lexical retrieval and speech production, according to which the syntactic information, including the gender of a noun, is represented during the first stage of lexical access (Marx, 1999).

During simultaneous interpreting (SI), lexical selection happens differently from spontaneous monolingual speech. During SI, speech macroplanning is dependent on the source language (SL) message, and lemma selection is also determined by the SL message. Lemma selection is not speaker-driven, as lemmas are selected on the basis of the SL message. However, the road from lemma to lexeme or word form selection is the same during spontaneous speech and SI.

In contrast to Levelt's (1989) model, in SI the place of the Conceptualizer, which creates the preverbal message, is replaced by the whole apparatus of comprehension (Setton, 1999). As for target language (TL) formulation (Microplanning and Encoding), Setton states that the main processing route in professional translation is via conceptual and intentional representation, but points to the existence of several partial short cuts, in other words in these cases "the Executive may take uncontextualised fragments from the Assembler to feed Formulation" (Setton, 1999:94). Sometimes even a bare phonetic string is repeated and inserted consciously into a corresponding syntactic slot in the TL output (Setton, 1999). During SI, selection and formulation are limited by the TL proficiency of the simultaneous interpreter (Setton, 1999).

The process of speech production and the resulting slips have received limited research attention to date in Interpreting Studies. The question of speech errors in interpreting was raised by Pöchhacker (1995). He looks at two major classes of text-surface disruptions, *slips of the tongue* and *structure shifts*, in the ICSB corpus. The former class comprises of corrected and uncorrected slips, the second one of false starts, lexical blends and syntactic blends (1995). In his corpus, Pöchhacker compares and contrasts data for the five types of text-surface disruptions in terms of text producers (original- interpretation), language (English-German), and language use (native- non-native) (Pöchhacker, 1995: 79). The results show that the most frequent text-surface disruptions were false starts, which include lexical items, phrases or clauses which were unfinished as the interpreter or the speaker decided to change the utterance (Pöchhacker, 1995).

Pöchhacker acknowledges that "this categorization scheme is rather coarse" (Pöchhacker, 1995: 76), but also stresses that his investigation was not undertaken from a psycholinguistic perspective, instead, his aim was to provide a "product-oriented approach to the comparative examination of speech output in the specific context of SI" (Pöchhacker, 1995: 77).

In a pilot study Kusztor and Bakti examined speech errors in four English and four German TL texts from the ICSB Corpus (2007). Their hypothesis that

simultaneously interpreted target language texts have a specific speech error pattern as a result of the circumstances under which simultaneous interpreting is performed, was only partially confirmed by their results. As a consequence, the authors then decided to revisit the corpus and analyze speech errors in the English and German TL texts from a psycholinguistic perspective.

In this paper, our intention was twofold. First, we wished to provide a psycholinguistic analysis of the speech errors in the German TL texts of the ICSB corpus. Second, in order to put the results in context, we compare the results with the speech error pattern of spontaneous German and also with the speech error pattern of simultaneously interpreted English TL texts.

Our research questions were the following:

- 1) What is the speech error pattern of the German TL texts in the ICSB corpus?
- 2) In what ways is this pattern comparable to the speech error pattern of spontaneous German and the speech error pattern of simultaneously interpreted English TL texts?

We worked with the following hypothesis:

There will be mix of language-universal, and SI-specific and language-specific speech error pattern in the simultaneously interpreted TL texts. Restarts characterize speech production in speech noise and attention sharing, (Delayed Auditory Feedback condition) and these errors will be present in the German TL texts, as they are characteristics of simultaneously interpreted texts (Bakti, 2009b, Spiller-Bostara and Daró, 1992). However, because of the complex morphology of German, and its fixed word order, the speech error pattern will be also be characterized by a high incidence of grammar errors.

2. Methodology

Researching the ICSB corpus is a valuable contribution to the literature on disfluencies in SI, as this corpus was recorded in an authentic conference setting, thus it is ecologically valid, but does not allow the controlled examination of different variables (Shlesinger, 2000; Gile, 1997, 1998, 2000). However, this material is more extensive than recordings made in a language lab.

The ICSB Corpus contains 145 English and German texts from the 36th World Congress of the International Council for Small Businesses (ICSB), which was held between June 24 and 26 1991, in Vienna.

The direction of interpretation in the texts analyzed is English into German and German into English; three conference interpreters provided simultaneous interpreting services for these language pairs, the German into English interpretation was produced by one of these interpreters (Pöchhacker, 1994, 1995). Unfortunately there is no more information available about the interpreters in the monograph (Pöchhacker, 1994) that gives a detailed analysis of the corpus from a functionalist point of view.

In our investigation, we analyzed 105 TL texts from the corpus, these included 8 English TL texts, their length varied between 111 and 3295 words.

Out of the 97 German TL texts we analyzed 22 contained no speech errors. These TL texts were relatively short, the shortest was 4 words, the longest one 236 words, these were mostly short comments from the Chairman of the conference. Speech errors in the remaining 75 German TL texts were analyzed. The longest German TL text contained 3554 words, and the shortest one 12 words.

In our text analysis we used the taxonomy of Gósy et al. (2009), adding the categories of restarts and repetitions. After the first round of analysis some additional categories were added to the original taxonomy to describe speech errors in the TL texts. The results of our text analysis are presented with the modified taxonomy.

One of these additional categories is what Petite refers to as *post-articulatory appropriateness repairs* (2005). Heltai refers to this strategy, also used by translators, as the *use of doublets* (Heltai, 2003), where translators use two synonyms to translate one SL word. Heltai finds that this strategy is resorted to as translators feel that there is no fully equivalent word in the TL, and the synonym is used to cover the residual meaning the first TL word does not cover (Heltai, 2003). Although in a strict sense these errors might be considered as false word errors, in this analysis they are considered as a separate category. This decision was based on evidence from retrospective interviews with interpreters (Bakti, 2009a) and the Effort Models in interpreting (Gile, 1995), according to which extra effort is needed during SI to carry out these repairs.

Petite found that interpreters repair the appropriateness of their utterances by giving a more precise term, thus improving the contextual effect of the utterance for the listener, and also reinforce the content of the utterance (2005). In other words, the interpreter is looking for a word that would be the most appropriate in a given context, even at the cost of significant processing effort. In a strict sense, these repairs are not seen as speech errors, but they signal the decisions the interpreters make under time pressure in order to take into consideration the audience, and also signal a change to the original speech plan. In our analysis, we referred to this phenomenon as *appropriateness repair*. Example (1) shows an appropriateness repair in a German TL text, where the interpreter changes the expression '*durch die Achtung*' to '*auf der Grundlage der Achtung*'. Both expressions would be equally acceptable, maybe the second one is more sophisticated.

(1) *SL: Creation of small business on those places in the world where they are insufficiently rooted, together with developing small business through partnerships by using and developing business cooperation programs in all direction, and **respecting the variety of culture** gives a unique possibility to make this decade the decade of development by cooperation.*

*TL: Die Reaktion der Wirtschaft in jenen Teilen der Welt, wo die Klein- und Mittelbetriebe zu wenig verwurzelt sind, und die Entwicklung des Mittelstandes durch die Nutzung des Instrumentariums der EG und **durch die Achtung auf der Grundlage der Achtung der kulturellen Differenzen** gibt uns eine einmalige Chance, dieses Jahrzehnt zum Jahrzehnt des Wachstums für die Unternehmen zu machen.*

Another category that is not included in the original taxonomy is the category of *disfluency chains*. These are speech errors that are a combination of several errors due to some planning, performance or execution difficulty. They have been described in spontaneous speech (Gósy, 2012), and also characterize SI. These phenomena signal activation spreading and are defined as “two or more disfluencies on the surface following one another, or having a maximum of two content words in between the two disfluencies” (Gósy, 2012: 109).

In Example (2) in the German TL text the interpreter corrects the preposition *aus* to the definite article *den* without repeating the names of the countries, then repeats the definite article *den*.

(2) *SL: but there's some very interesting now possibilities of taking your products from one of these countries like Hungary an-and Poland*

*TL: und es gibt hier interessante Möglichkeiten, die Produkte **aus Ländern wie Polen und_und Ungarn abzunehmen den den Ländern abzunehmen***

Following the analysis of the German target language texts, we compared the results with the speech error patterns of spontaneous German. One of the most important problems in comparing speech error patterns and frequencies is that in many cases researchers use different taxonomies and there seems to be little agreement regarding a unified taxonomy, thus it is difficult to compare research results (Bakti, 2015). The relevant parts of the result are compared with the results of the Kettemann corpus of German speech errors (Kettemann, 2010) and the results of Marx (1999).

The observational method for collecting speech errors has received some criticism as there might be some distortions during data collection and categories are sometimes ambiguous. In addition, the perception and noting down of disfluencies might also be incorrect (Magyari, 2014). This should be kept in mind as both the Ketteman and Marx corpora were collected through observation. Marx collected her examples from conversations, speeches, radio and TV broadcasts lectures and seminars (Marx, 1999).

In addition, our results are compared with the speech error pattern of simultaneously interpreted English TL texts from the ICBS corpus.

3. Results

3.1 The ICSB corpus

In our text analysis, we identified 865 speech errors in the 48,314 words of the ICSB Corpus' English and German TL texts, which is one speech error for every 55.8 words.

In the texts analyzed, the most frequent speech errors were grammar and morphology errors followed by multiple cause errors. Restarts ranked third, followed by simple slips. Table 1 shows the distribution of speech errors in the TL texts.

Table 1. Distribution of speech errors in the TL texts

Speech errors	%
grammar	33
multiple cause	15.1
restart	12.9
slip	9.8
false start	7.8
chain	6.3
repetition	5
appropriateness repair	4
false word	3.1
lexical blend	1.6
ordering problem	1.4
total	100

3.2 Speech errors in the German TL texts

The 75 German TL texts contained 38,724 words and 667 speech errors, which means one speech error for 58.05 words of the German TL texts, or 1.72 speech errors for 100 words of the TL texts. Table 2 shows the distribution of speech errors in the German TL texts.

Table 2. The distribution of speech errors in the German TL texts

Speech errors in the German TL texts	%
grammar	38.7
multiple cause	17
slip	11.4
restart	8.7
false start	6.6
chain	4.8
appropriateness repair	3.6
false word	3
repetition	2.4
lexical blend	2
ordering problem	1.8
total	100

The most frequent slips in the German TL texts were grammar errors (38.7%), followed by multiple cause errors (17%). Simple slips (11.4%) ranked third, followed by restarts (8.7%).

The German TL texts include a wide variety of grammar errors, among others errors related to the use of the definite article, conjugation, and word order. Example (3) shows a case of using an incorrect article, which is then corrected. Maybe the interpreter has already activated the noun *Verhandlungen*, and that is why the plural article was first used.

SL: especially because it all owed to anticipate on the conclusion of the global negotiation between the EFTA country and the EC on the European economic space.

*TL: denn dadurch ist es möglich, .. **die das** Ende der globalen Verhandlungen zwischen EG und EFTA über die Schaffung eines europäischen Wirtschaftsraums bereits vorwegzunehmen.*

The next example is related to separable verbs. Here the interpreter starts uttering the separable prefix of the verb, after which the interpreter repairs the utterance.

(3) *SL: This result is also in line with one of the more general STRATOS findings that the old hypothesis of John Maynard Keynes, among others, I mean, 'applying ethical principles in management may not only be unnecessary but even an impediment to success,*

*TL: Dieses Ergebnis' **ü stimmt ebenfalls überein** mit ei der allgemeinen Befunde im Bereich der STRATUS-Studie, dass die alte Hypothese von John Maynard Keynes' hinsichtlich der Anwendung ethischer Prinzipien im Management nicht nur unnötig ist, sondern sogar eine Behinderung für den Erfolg.*

Some of the grammar/morphology errors were related to word order. In the following example, the word order should have been *sicher näher darauf eingehen*.

(4) *SL: and I'm sure he will make some introductory remarks,*

*TL: und er wird in seinen einleitenden Bemerkungen **sicher darauf' näher** eingehen. ..*

The third most frequent type of speech errors in the German TL was simple slips. In the following example, a consonant is changed in the expression *zueinanderfinden lassen*.

(5) *They play as well a part in the process of bringing businesspeople together.*

*TL: und können auch Partner **zueinanderfinden** lassen,*

The fourth most frequent type of speech errors was restarts. In the next example, the first sound of the word *fortdauern* is started, followed by a pause, followed by the restart of the activated word.

(6) *SL: These extensions will go on.*

*TL: Und diese Erweiterung wird **f**fortdauern,*

In summary it can be stated that as a result of language specific factors, in other words, the rich morphology of the TL, grammar errors were the most frequent errors in the German TL texts, followed by multiple cause errors and slips, which are related to TL execution.

3.3 Comparison with the Kettemann corpus

In this section we compare speech errors from the ICBS corpus with research results for spontaneous German from the Kettemann corpus. The Kettemann corpus includes 467 speech errors, out of which 451 were comparable with our taxonomy. The following speech error categories are used in their description by Kettemann (2010): associations, contamination of at least two units concerning a semantic category, anticipation, metathesis, elision/omissions and repetitions (2010: 101-105). We selected speech errors from the ICBS corpus that matched the categories used in the analysis of the Kettemann corpus. We found 70 speech errors that fit these categories and, following Kettemann's analysis, categorized the German TL speech errors (n=70). Table 3 shows the results.

Table 3. A comparison of the speech errors in the Kettemann corpus (n=451) and the ICBS corpus (n=70)

	Errors of Morphemes Kettemann	Errors of Morphemes ICBS	Errors of Consonants Kettemann	Errors of Consonants ICBS	Errors of Vowels Kettemann	Errors of Vowels ICBS
Blends	33 7.3 %	13 18.6%	0	0 0	0	0 0
Repetitions	3 0.7%	15 21.4%	73 16.2%	0 0	30 6.6%	0 0
Anticipations	7 1.5%	1 1.5%	162 35.9%	4 5.7%	41 9.1	2 2.8%
Metathesis	3 0.7%	0 0	36 8	2 2.8%	11 2.4%	0 0
Elision / omission	3 0.7%	2 2.8%	41 9.1	18 25.8%	8 1.8%	13 18.6%
TOTAL	49 10.9 %	31 44.3 %	312 69.2	24 34.3%	90 19.9%	15 21.4%

It is important to note that in the ICBS corpus morpheme repetitions involved the repetitions of function words only (for example *ein, gibt es, hier, oder*). In the case of consonants in the ICBS corpus, none of the consonant exchanges were corrected (there is no information whether they were detected). In the case of vowels in the ICBS corpus, out of the simple slip/vowel exchanges only three (16.6 %) were corrected.

The data show that morpheme errors were more frequent in the corpus of simultaneously interpreted TL corpus, whereas consonant errors were more frequent in the corpus of spontaneous speech errors. Vowel errors had similar frequencies in both corpora.

3.4 Comparison with the results of Marx (1999)

In her analysis of gender processing in speech production, Marx (1999) uses the following classification for noun errors: blends, meaning-related noun substitutions, word exchanges and form-related substitutions (Marx, 1999: 608-609). In the ICSB corpus, 28 slips matched the categories used by Marx. Table 4 shows the quantitative comparison of data from the two corpora.

Table 4. A comparison of the speech errors in the Marx corpus (n=636) and the ICBS corpus (n=28)

Error type	Marx (1999)	ICSB corpus
substitution	553 86.95%	27 96.4%
blend	34 15.35%	0
exchange	49 17.7%	1 3.6%
total	636	28

It can be seen from the data that in both corpora substitutions were the most frequently occurring error.

We also examined whether the identical gender effect can be observed in the speech errors from the simultaneously interpreted TL texts. Table 5 summarizes the results, showing that the majority of the errors (67.8%) in the ICBS corpus were gender-identical.

Table 5. Gender-identical and gender-nonidentical errors

Error type	Marx (n=636)		ICSB (n=28)	
	Gender-identical	gender-nonidentical	gender-identical	gender-nonidentical
Substitution	403	150	18	9
Blend	29	5	0	0
Exchange	18	31	1	0
Total	450	186	19	9

3.5 Errors of grammatical processing

In the TL texts of the ICBS corpus the majority of errors were categorized as grammar errors, which are connected to morphological and syntactic planning processes during speech production. These are errors of performance rather than

competence, and they signal lack of monitoring or a lack of mental energy available for monitoring during SI.

Among the grammar errors, we detected 50 cases when the definite article was uttered, followed by error detection, which in turn was followed either by a corrected definite article or no correction at all. Out of the 50 cases, in 33 cases there was a correction of the definite article, in 17 cases there was no correction, the errors were left uncorrected.

3.6 Comparison of the speech error patterns of the English and German TL texts

The eight English TL texts contained 9,590 words and 198 speech errors, one speech error for every 48.4 word of the English TL texts. The 75 German TL texts contained 38,724 words and 667 speech errors, which is one speech error for 58.05 words of the German TL texts. In other words, speech errors occurred more frequently in the English TL texts.

Table 6 shows the distribution of speech errors in the English TL texts.

Table 6. The distribution of speech errors in the English TL texts

Speech errors in the English TL texts	%
restart	27.3
repetition	14.2
grammar	12.1
false start	12.1
chain	11.6
multiple cause	9.1
appropriateness repair	5.6
slip	4.5
false word	3.5
total	100

The most frequent slips in the English TL texts were restarts (27.3%), followed by repetitions (14.2%). Grammar errors and false starts ranked third, both with 12.1% of the speech errors in the English TL texts.

Example (7) is an example of a restart, where the first sound of the target word is uttered, followed by a pause, and then the activated word is uttered again.

- (7) *SL: ...was jedoch für Ihre Kinder nicht mehr attraktiv ist.*
*TL: But the **ch**_children very often don't want to have these.*

Example (8) is an example of a repetition in the English TL text, where the definite article is repeated.

(8) *SL: Und die Tendenzen sind ja eigentlich auf der ganzen Welt ganz ähnlich.*

*TL: Of course M **the the** trends are similar the world over*

Example (9) illustrates a grammar error related to agreement between determiner and noun. In this case the determiner *these* is used in the plural, followed by the singular noun *directive*.

(9) *SL: Danach ist die technische Spezifikation von verlangten Leistungen primär nach harmonisierten Normen, primär nach europäischen Normen vorzunehmen.*

*TL: And we have **these directive** as an example.*

False starts were as frequent as grammar errors in the English TL texts. The next example shows a false start where the interpreter first activates the word *implement*, but before finishing the utterance repairs it to *imply*.

(10) *SL: Die Bestimmte, wie im Gesetz genannte Voraussetzungen determiniert erfüllen muss. Dem Verein Österreichisches Normungsinstitut wurde diese Befugnis mit Bescheid übertragen.*

*TL: The by-laws of the Austrian Standards Institute M contain several provisions m **implem implying** that when*

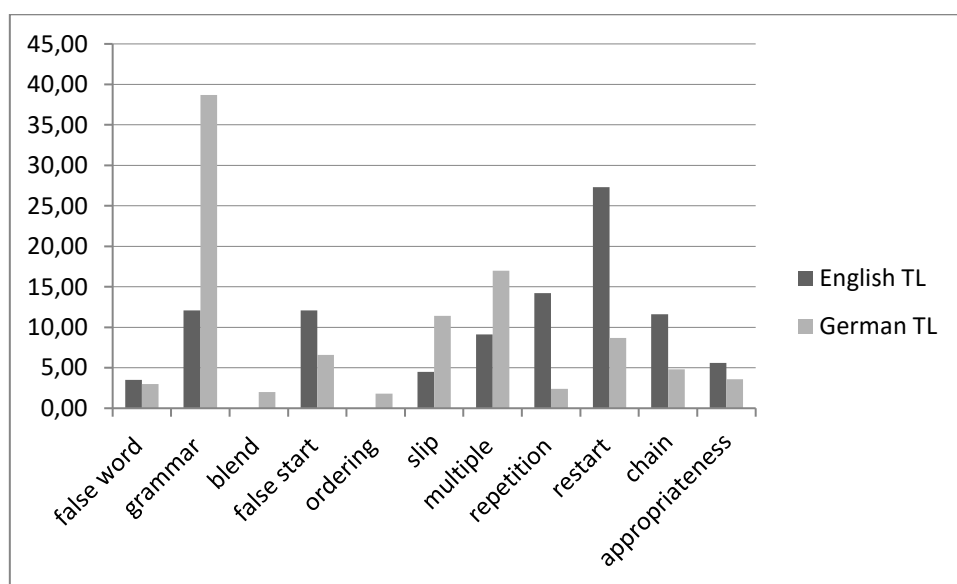


Figure 1. Comparison of speech error patterns of the English and German TL texts

Figure 1. provides a comparison concerning the TL speech error pattern of the English and German TL texts.

The most important differences are the following.

a) The frequency of incidence of *grammar errors* in the German TL texts is 38.7% in contrast to 12.1 % in the English TL texts.

- b) The frequency of *false starts* is 12.1 % in the English TL texts, and 6.6 % in the German TL texts.
- c) The frequency of *slips* in the German TL texts is 11.4%, in the English TL texts it is 4.5%.
- d) *Repetitions* are more frequent in the English TL texts (14.2%) than in the German TL texts (2.4%).
- e) *Restarts* are more frequent in the English TL texts (27.3%) than in the German TL texts (8.7%).

3.7 Results related to cross-linguistic influence (CLI)

A category of SI-specific speech errors in the corpus can be linked to cross-linguistic influence (CLI), in other words the insufficient inhibition of the SL during TL speech production (see Table 7). In most of the cases these errors are not corrected. CLI in the TL texts was found in false word, grammar and false start errors. Their proportion, however, is rather small, it is below 1 % in the case of grammar and false word errors, and is slightly above 1 % in the case of false start errors.

Table 7. The proportion of errors related to CLI

	All TL texts in the ICBS corpus	English TL texts	German TL texts
false word	3.1 %	3.5%	3%
CLI in false word errors	0.35%	0%	0.45%
grammar errors	33%	12.1%	38.7%
CLI in grammar errors	0.23%	0%	0.31%
false start	7.8%	12.1%	6.6%
CLI in false start errors	1.4%	1.01%	1.5%

Example (11) shows a case where lexical activation is influenced by interference. The interpreter first activates the word *Papierbeschwerer*, then corrects it to *Briefbeschwerer*. Both expressions are correct in German, although 'Briefbeschwerer' might be slightly more frequent.

- (11) *SL: IT'S A PAPERWEIGHT WITH THE :-) ICBS SIGNET,*
TL: Sie sehen das hier, ein Papier Briefbeschwerer

Example (12) illustrates a case of CLI in a false word start. In this case the interpreter started the first syllable of the SL word, and then repaired it to the German equivalent.

(12) *SL: I'm sure that everybody agrees with me that you brought us to the fundamental roots of **the whole system** we have to discuss about this afternoon.*

*TL: Ich glaube, alle sind mit mir einer Meinung, dass Sie uns auf die Wurzeln **des hol ganzen Systems'**, um das wir hier diskutieren, verwiesen haben. ..*

The small proportion of these errors indicate that even though CLI is present in the TL texts, professional interpreters have the ability to inhibit interference, in other words they have mental energy available to monitor their output for signs of CLI, and to repair any errors of this kind.

4. Discussion

The results indicate some similarities between the speech error pattern of spontaneous German and the TL texts in the ICSB corpus, and some differences between the German and the English TL speech errors. Comparison with the Kettemann corpus reveals that there are similarities between the spontaneous and the simultaneously interpreted corpora only in the case of vowel errors, morpheme errors were more frequent in the corpus of simultaneously interpreted German, whereas consonant errors were more frequent in the corpus of spontaneous German. The comparison with the Marx corpus shows similar tendencies in the two speech production settings; substitutions are the most frequent noun errors in both corpora, and the identical gender effect can be detected in both the spontaneous and the simultaneously interpreted German texts. A comparison between the English and the German TL texts reveals some differences between the speech error patterns of the two corpora. These might signal that, in addition to the specific conditions of speech production, language-specific factors can also influence the speech error pattern of simultaneously interpreted TL texts.

This means that our hypotheses were only partially conformed. We predicted a high incidence of restarts, which characterized both corpora, and we found a high incidence of grammar errors in the German TL texts. However the comparison between the simultaneously interpreted and the spontaneous German corpora did not always signal clear differences.

Although monolingual spontaneous speech and simultaneous interpreting both involve parallel and incremental processing, speech production during SI differs from monolingual speech production in the following. Setton, in his comprehensive model of SI, which he sees as “a hybrid of best available theories” (Setton 1999:63), states that in speech production during SI the interpreter doesn't conceive an intention to convey a message, and the interpreter's discourse plan follows that of the SL speaker. Also, a simultaneous interpreter can either form an autonomous TL sentence plan, or can follow the

sentence plan of the SL speaker. Another important difference is that the interpreter forms plans for sentence constituents before they come up with a sentence plan, in other words, they work based on an incomplete input. Sometimes interpreters have to start articulation of sentence parts before they have a complete complete phonetic plan for the whole sentence or the given sentence part (Setton 1999).

Setton's model incorporates Levelt's speech production model. During SI, the macroplanning of speech is carried out by the SL Speaker, and the interpreter works based on an incomplete input. The first stage of speech planning is conceptual planning (Levelt 1989), a part of which is pragmatic planning. Speech errors reveal how pragmatic planning leaves its mark on the TL output of simultaneous interpreters in the form of appropriateness repairs or doublets, irrespective of SL or TL.

The next stage of speech planning is grammatical encoding (Levelt 1989). We found that one language-specific difference in the speech error pattern of simultaneously interpreted TL text relates to grammar errors in the corpus. Given the complex morphology and syntax of German compared to English, it seems that grammatical planning is more complex and is probably more difficult to carry out during SI, under time pressure, based on incomplete SL input.

The results of Turenout and colleagues (1998) might shed some light on grammatical encoding in languages where determiners in NPs are marked for gender and case. They found that during grammatical encoding in Dutch the gender of a noun is known to the speaker 40 ms before the first phonological segment of the noun. Our results are in line with the findings of Marx (1999), signaling that gender information is only available during lemma selection.

The next stage of speech planning is lexical access (Levelt 1989). False word starts signal problems related to lexical access, in other words selecting items from the mental lexicon. These errors were about twice as frequent in the English TL texts as in the German ones. It has to be noted that as a result of the specific conditions of SI, lexical access can be hindered by cross-linguistic influence. Speech errors both in the English and German TL show evidence of this.

Ordering problems signal malfunctions at the level of articulatory encoding, while simple slips are speech errors related to a lack of coordination between articulatory encoding and speech execution (Gósy 2005). Errors of this type seem to occur more frequently in the German TL texts.

Repetitions and restarts are errors rooted in the uncertainty of the speaker. In most cases speakers tend to repeat short function words in order to gain time for the speech planning process. The incidence of restarts might be explained by DAF (delayed auditory feedback) effects (Spiller-Bosatra and Daró 1992), as the conditions of speech production during SI slightly resemble the conditions of speech production in speech noise. In both cases speech production is hindered

by some auditory input, in the case of simultaneous interpreting this input is the target language production of the interpreter.

An explanation to speech errors related to CLI can be found in Setton (1999), according to him although “the main processing route in professional translation is to be via conceptual and intentional representations, there must be also several partial short cuts” (1999:95), some of these short cuts could be unwanted and /or unconscious. These short cuts could lead to interference via cross-linguistic connections.

5. Summary

This paper looked at speech errors in the ICBS corpus, our aim was to investigate the speech error pattern of simultaneously interpreted German target language texts.

Our results indicated that there were some similarities between the speech error pattern of spontaneous German and the German TL texts in the ICBS corpus, and some differences between the German and the English TL speech errors. This might signal that, in addition to the specific conditions of speech production, language-specific factors also influence the speech error pattern of simultaneously interpreted TL texts.

The limitations of this investigation should also be noted, namely the small size of the English TL corpus, which was produced by one interpreter, and the small size of the German TL sub-corpora that were used in the comparisons with the Kettemann and the Marx corpora. These limitations do not allow generalizations about the results, however, the data from this authentic conference setting allow us valuable insights into speech planning and execution processes during SI.

References

- Bakti M.** (2009a) Speech disfluencies and retrospection in simultaneous interpreting. In: Váradi T. (szerk.) *Válogatás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktorandusz Konferencia előadásából.* Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet, 12–21.
- Bakti M.** (2009b) Speech disfluencies in simultaneous interpretation. In: De Crom, D. (Ed.) *Translation and the (Trans)formation of Identities. Selected Papers of the CETRA Research Seminar in Translation Studies 2008.* www.arts.kuleuven.be/cetra/papers
- Bakti M.** (2015) Slips. In: Pöchhacker, F. (ed.) *The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies.* London: Routledge. 386–387.
- Berg, T.** (1987) *A Cross-Linguistic Comparison of Slips of the Tongue.* Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Berg, T.** (1992) Prelexical and postlexical features in language production. *Applied Psycholinguistics*, 13, 199–235.
- Cutler, A.** (1981) The reliability of speech error data. *Linguistics* 19 (7/8), 561–582.
- Gile, D.** (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training.* Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

- Gile, D.** (1997) Interpretation Research: Realistic Expectations. In K. Klaudy and J. Kohn (Eds.), *Transfere necesse est*. Budapest: Scholastica, 43–52.
- Gile, D.** (1998) Observational Studies and Experimental Studies in the Investigation of Conference Interpreting. *Target* 10 (1), 69–93.
- Gile, D.** (2000) Issues in Interdisciplinary Research into Conference Interpreting. In B. Englund-Dimitrova and K. Hyllensstam (Eds.), *Language Processing and Simultaneous Interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, 89–106.
- Gósy M.** (2005) *Pszicholingvisztika*. [Psycholinguistics] Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M.** (2007) Disfluencies and Self-Monitoring. *Govor* 24 (2), 91–110.
- Gósy M., Bóna J., Grácsi T., Gyarmathy D., Horváth V., Imre A., Markó A., Neuberger T.** (szerk.) (2009) “Nyelvbottlás”-korpusz 6.rész. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédkutatás 2009*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 257–267.
- Gósy M.** (2012) Sorozatmegakadások mintázata a spontán beszédben. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédkutatás 2012*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 107–131.
- Gyarmathy D.** (2015) Diszharmóniás jelenségek, megakadások a beszédben. In: Gósy M. (szerk.) *Diszharmóniás jelenségek a beszédben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 9–47.
- Heltai P.** (2003) Az explicitáció egyes kérdései angol-magyar szakfordításban. In M. Feketéné Silye (Ed.) *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen: DE ATC, 173–198.
- Kettemann, B.** (2010) On the Kettemann Corpus of German Speech Errors. LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation. Volume 1, Issue 1, 99–107.
- Kormos J.** (2006) *Speech Production and Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kusztor M., Bakti M.** (2007) Megakadásjelenségek németre és angolra szinkrontolmácsolt szövegekben. *Beszédkutatás 2007*. 121–133.
- Levelt, W.** (1989) *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Magyari L.** (2014) A beszédprodukción In Pléh Cs. and Lukács A. (Eds.), *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 371–410.
- Marx, E.** (1999) Gender Processing in Speech Production: Evidence from German Speech Errors. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol. 28, No. 6. 601–621.
- Petite, C.** (2005) Evidence of repair mechanisms in simultaneous interpreting: A corpus-based analysis. *Interpreting* 7 (1), 27–49.
- Pöschhacker, F.** (1994) *Simulatandolmetschen als komplexes Handeln*. Tübingen: Günther Narr.
- Pöschhacker, F.** (1995) Slips and Shift sin Simultaneous Interpreting. In J. Tommola (Ed.) *Topics in Interpreting Research*. Turku: The University of Turku, Centre for Translation and Interpreting, 73–90.
- Shattuck-Hufnagel, S.** (1979) Speech Errors as Evidence for a Serial-Ordering Mechanism in Sentence Production. In: W. Cooper and E. Walker (Eds.) *Sentence Processing: Psycholinguistic Studies Presented to Merrill Garrett*. Hilldale NJ: Lawrence Earlbaum.
- Setton, R.** (1999) *Simultaneous Interpretation. A cognitive-pragmatic analysis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Shlesinger, M.** (2000) Interpreting as a Cognitive Process: How can we know what really happens? In: S. Tirkonnen-Condit and R. Jääskeläinen (Eds.), *Tapping and Mapping the Processes of Translation and interpreting*. Amsterdam: John Benjamins, 3–15.
- Spiller-Bosatira, E. and Daró, V.** (1992) Delayed auditory feedback effects on simultaneous interpreters. *The Interpreters' Newsletter* Number 4. 8–14.
- van Turenhout, M., Hagoort, P., Brown, C.** (1998) Brain Activity During Speaking: From syntax to phonology in 40 Milliseconds. *Science* 280. 572–574.

SVEN STEPHAN¹ – LARS BÜLOW²Universität Passau¹
Universität Passau/Universität Salzburg²
Sven.stephan@uni-passau.de
lars.buelow@sbg.ac.atSven Stephan–Lars Bülow: On the Pragmatics of ‘In-Game’ Chat Communication
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.002>

On the Pragmatics of ‘In-Game’ Chat Communication

Der Beitrag widmet sich der Chat-Sprache im sogenannten Massive Multiplayer Online Role-Playing Game *World of Warcraft*. Wir zeigen mithilfe korpuspragmatischer Analyseverfahren, dass die WoW-internen Chat-Räume Interaktionsräume darstellen, in denen Spieler spezifische sprachliche Form-Funktions-Dispositionen aushandeln. Unser Korpus umfasst ca. 147,5 Tausend Token aus fünf Chat-Räumen. Die Form-Funktions-Analysen verdeutlichen, dass sich die Sprachverwendung in den spielinternen Chat-Räumen deutlich voneinander unterscheidet. Die verwendeten Konstruktionen sind in der Interaktion ausgehandelte Lösungen für pragmatische Aufgaben, die sich durch die Funktionen und Kontexte der verschiedenen Chat-Räume ergeben. Wir arbeiten anhand Keyword- und Kollokationsanalysen heraus, dass sich die verschiedenen Chat-Räume in klare Sprachhandlungsräume gliedern lassen. Des Weiteren können wir in den untersuchten Chat-Räumen eine starke Tendenz zum ökonomischen Schreibverhalten feststellen. Außerdem arbeiten wir anhand von qualitativ-quantitativen Beleganalysen heraus, dass die Pronominalverwendung auf Prozesse der Etablierung und Stabilisierung sozialer Gruppen hindeuten.

1 Introduction

Today, a significant part of everyday communication is computer-mediated. Social networks such as Facebook or Twitter and their tools for entering chats and writing commentaries are an integral part of the communication routines of many people. Even in online computer games, these tools are used intensively to communicate with other players. The particular technological framework conditions of computer-mediated communication (CMC) undoubtedly influence linguistic behaviour (Beißwenger, 2016; Barton/Lee, 2013; Androutsopoulos, 2010, 2007), as keyboard-to-screen communication (KSC) (Jucker/Dürscheid, 2012) differs in many respects from other forms of written communication.

CMC is of increasing interest to applied linguistic research. A shift in applied linguistics towards online communication took place around the turn of the 21st century (Herring, 1996; Crystal, 2001). A key focus of CMC research is on chat language. Chat communication is a superb example of quasi-synchronous written computer-mediated interaction (see Dürscheid, 2016), and it has been relatively well studied from an interactional perspective (among others, Herring 1999; Storrer, 2013, 2001; Beißwenger, 2016, 2007). Furthermore, previous studies have found that chat language tends to be heterogeneous (Androutsopoulos, 2007). Online chatting is considered an abstract form of

communication rather than a homogeneous text type that can be defined by a consistent form and/or function. Dürscheid (2016: 380) has highlighted different types of chat, such as class-chats and advice-chats, in which people tend to write differently.

This paper considers the pragmatics of chat language in the massive multiplayer online roleplay game (MMORPG) World of Warcraft (WoW) (Blizzard Entertainment/Activision Blizzard, 2004). WoW is a highly popular MMORPG, and it had 8.5 million subscribers worldwide from 2005 to 2015. Thus, the high number of players guarantees to provide a representative sample of social and linguistic interaction online. Chatting is a necessary and significant component of playing WoW. Such communication in the context of MMORPGs in general and in WoW in particular has to date not been investigated in great detail. This paper aims to fill this research gap by focusing on the linguistic differences in WoW's internal chat-rooms.

Communication in WoW can take place in one of various chat-rooms, each of which are typified by specific parameters. We will investigate whether these parameters can – and should – be operationalized as influencing variables on WoW's chat language. We must take into account the fact that language can have various effects in WoW's chat-rooms. On the one hand, linguistic structures in chat-rooms might mirror individual socio-pragmatic parameters. On the other hand, language is the medium through which these chat spaces are constructed. We assume here that chat space can be defined by linguistic practices.

The main question of this article is whether we can find differences in the pragmatics of language usage in selected WoW chat-rooms. For this reason, we are less interested in carrying out a purely qualitative analysis of chat interactions. Rather, we are concerned with capturing the form-function correlations typical to each analysed chat-room. Therefore, we use a large corpus of chat utterances gathered from game. Form-function correlations, or dispositions, are methodological solutions to pragmatic tasks in that they organize items into a sequential order. These dispositions can be identified by repetitions in the data (Beißwenger, 2016: 305). To discover and analyse the specific form-function-relationships of each chat-room we use the corpus pragmatic approach, which combines quantitative and qualitative data analyses. This procedure was first applied to WoW data by Bülow/Stephan (2017). Some of the results we show in this article are based on this prior study.

This article first defines chat-rooms as social spaces (section 2.1) and clarifies the Communities of Practice (CofP) concept, the latter of which is well established in the area of interactional linguistics. The CofP concept is then applied to language interaction in MMORPG chat-rooms (section 2.2). The influencing factors of chat language in WoW are discussed in section 3. Section 4's methodology presents and explains the authorial understanding of corpus

pragmatics, as well as this research’s analysis tools and corpus compilation. In section 5, the study’s results are presented, first by illustrating the relationship between dominant speech acts and the keywords of each chat channel (5.1), then by comparing the dominant form-function correlations in different chat-rooms (5.2), and finally by addressing identity formation through processes of external and self-reference in chat-rooms (5.3). Finally, the results are summarized and discussed (section 6).

2 Theory

So far, we have used the compound word ‘chat-room’ relatively naively. The word ‘room’ might be particularly misleading: When used in a literal sense, the concept of room is relatively narrow in that it denotes an absolute and tangible size. A room is “a part of a building that has its own walls [...] and is usually used for a particular purpose” (*Oxford Learner’s Dictionaries*, 2017), as in ‘living room’, ‘dining room’ or ‘bedroom’. In contrast, the term chat-room uses the word room in a metaphorical sense, which is more commonly expressed by ‘space’ (as in ‘social space’).

2.1 Chat-room as social space

It is not unusual to consider online communication platforms as social spaces. One of the premises of Internet research in the human and social sciences regards new media and their communication tools not only as technologies, but also (even, primarily), as social spaces that are constructed by written communication. A chat-room is therefore a social space that has been created by human interaction and language use. The relationship between human interaction, language, and social space is best captured by Certeau (1988), who comprehends space as a dynamic network of relations. Space is “actuated by the ensemble of movements deployed within it”, and it is “the effect produced by the operations that orient it, situate it, temporalize it, and make it function in a polyvalent unity of conflictual programs or contractual proximities (Certeau, 1988: 117). In a nutshell, “*space is a practiced place*” (Certeau, 1988: 117). Interestingly, Certeau (1988: 119f.) also refers to the work of Labov and Lotman. Lotman’s theory makes clear that semantic spaces cannot occur without the formation of defined boundaries (Lotman, 2005). For Labov, however, it is evident that social space is constructed by the practice of drawing semantic and pragmatic boundaries. We believe social space and language use to be interrelated.

In merging these two aspects, we define chat-rooms as social spaces that are shaped by linguistic practices. However, it is also important to acknowledge that the chat-room as a social space has an influence on language usage, in particular, on the pragmatics of language usage.

2.2 Communities of Practice

The concept of linguistic practices is deeply interwoven with the research program of third wave sociolinguistics (Eckert, 2012). “Whereas the first two waves viewed meaning of variation as incidental fallout from social space, the third wave views it as an essential feature of language. Variation constitutes a social semiotic system capable of expressing the full range of a community’s social concerns.” (Eckert, 2012: 94) Instead of using technological determinism, which tries to construe a causation between (media)-technology and linguistic innovation (Hutchby, 2001: 14), our approach is in line with the research program of third wave sociolinguistics.

Language is commonly understood as a semiotic resource “by which speakers construct, maintain, or contest the boundaries of social categories and their membership in or exclusion from those categories” (Meyerhoff/Strycharz, 2013: 428). The representatives of third wave sociolinguistics criticize notions of homogenous speech communities (Eckert, 2001; Bucholtz, 1999), believing that the focus should instead be on Communities of Practice (CofP). The CofP concept was developed as an ethnographic research program, specifically to observe and analyse spoken language (Bucholtz, 1999; Eckert/McConnell-Ginet, 1992). However, it can also be applied to written chat communication. CofPs are smaller social groups whose members have the same interests and engage in personal exchanges, thereby developing a shared communicative repertoire and strategies of appropriate language usage (Meyerhoff/Strycharz, 2013: 429–432; Wenger, 1998; Eckert/McConnell-Ginet, 1992: 464). The CofP concept also elucidates that people can identify themselves with different groups simultaneously, groups that do not have geographic or historical connections but that rather have overlapping and shared interests. The language of a CofP is characterized by a specific linguistic repertoire and conventional implications¹ which can be easily understood by group members but not by outsiders.

All of these characteristics are true for the WoW player community. WoW players enter into a mutual engagement via chat. What this means is that they need to be in the same digital space in order to engage in shared practices. In this sense, they share a jointly negotiated enterprise. The WoW community works together in the chat-rooms to solve game challenges. They must therefore develop shared communicative strategies in order to solve recurring communicative tasks. “These resources (linguistic or otherwise) are the cumulative result of internal negotiations.” (Meyerhoff/Strycharz, 2013: 430) These linguistic resources are not necessarily created in the CofP but are certainly adapted and further developed there for the respective needs (Wenger, 1998: 126).

2.3 Immersion

This article does not identify the different CofPs in WoW with their avatars but instead with their players, who identify necessarily with their onscreen self. However deeply or superficially they are engaged with the game world, it is the WoW players rather than their avatars that communicate in the game's chat-rooms.

The real draw of the online game is its immersive qualities. Immersion is “a psychological state of the user, similar to concepts such as flow [...], presence [...] and cognitive absorption” (Valtin et al., 2014: 51). Since this article primarily considers the socio-pragmatic structures of linguistic usage and not the game-studies aspect, we can restrict ourselves to a specifically social type of immersion; the “shift of attention to the other players as social actors and the relationship between them, and the construction of a situation model of the social space that is constituted through the communication and social interaction between the players” (Thon, 2008: 39). Linguistic practices within the game can thus considerably contribute to social immersion in that they are crucial in shaping both social interaction and social space. It is important to note that the degree of immersion depends on the authenticity of communication (Valtin et al., 2014: 52). However, by assuming that chat-rooms in MMORPGs are highly social spaces, any abstractions derived from the corpus can at least in part be transferred to other social spaces.

3 Factors of influence in WoW's internal chat communication

In addition to the above-mentioned interactional aspects it is necessary to distinguish three classes of factors that affect chat language structure, namely medial factors, situational-contextual factors, and intralinguistic factors. Since we are working with the data on a language level, the intralinguistic factors are included in all our processes. The linguistic form in relation to its function is our dependent variable.

For the purpose of clarity, we will first briefly explain what is meant by construction, a term which will be important when answering this article's central question. First and foremost, within the context of construction grammar, constructions are form-meaning-pairs (Goldberg, 1995). Constructions are therefore relevant for linguistic practices, as their patterns can be prototypical for certain forms of communication, situations, or medialities, the latter of which we will detail here.

3.1 Medial Factors

Mediality is a prominent parameter in German discourse on chat communication (Beißwenger, 2016: 279; Storrer, 2013; Jucker/Dürscheid, 2012; Androutsopoulos, 2007) in two respects. One view focuses on the medium itself as a channel for communication. The other view is strongly influenced by the

works of Koch/Oesterreicher (2011; 1985), who define mediality as the dichotomous opposition between graphic (written language) and phonic (spoken language) codes. These two codes can be projected onto a continuum of communicative immediacy on the one hand and distance on the other. Spoken language is associated with immediacy, while communicative distance is associated with written language.

As Jucker/Dürscheid (2012: 44) point out, “these are only prototypical expectations, communicative immediacy can also be found in the graphic code and communicative distance in the phonic one”. Factors that influence written language are the temporal and spatial distances of its production and reception (Koch/Oesterreicher, 1985: 20). The less temporal disruption there is between two speakers, the more their written communication can be interpreted as conceptually spoken (Dürscheid, 2004: 155). Conceptual spoken language can be defined by categories known in pragmatics such as privacy, familiarity, communications direction, cooperation, and spontaneity.² Androutsopoulos (2007: 80) restricts his notion of immediacy to its active construction in online communication.

Mediality could also refer to the possibilities and restrictions of the medium through which communication is transported. In keyboard-to-screen communication (KSC), these restrictions can for example be a lack of phonological information and a slight delay in-between the production of language input.³ WoW extends these restrictions further by the fact that in-game activity proceeds quasi-simultaneously to its written communication in the chat-rooms. Collocutors must therefore split their attention not only between the keyboard, the already sent onscreen messages, and the onscreen input window, but also between the actions with which the game world presents players onscreen. Due to this subdivision of players’ attentions, we can expect them to use language more economically in the chat-rooms than they may do in other forms of KSC. We expect that these medial and situational-contextual factors play a role in online chat language, particularly in WoW.

3.2 Situational-contextual factors

We opted to research WoW because it has a predefined set of chat-rooms which can be described in terms of access authority and scope. These are the key situational-contextual factors on which we focus.

Access authority refers to chat-rooms that require a specific social interaction or invitation to join before communication is possible. We distinguish between personal and public chat-rooms; these are not absolute aspects but rather two extremes at opposite ends of a continuum.⁴

Local and global chat-rooms can also be differentiated in terms of their scope. Some chat-rooms such as the Say-Chat are only readable by players who are

within a certain range of the communicating avatar, while others like the Guild-Chat can be read wherever players’ avatars are in the game world.

Table 1. Scope and Access Authority of WoW’s Chats

Chat-Room	Scope	Access authority
Trade	Server-wide (only capitals of the different fractions)	Very public (automatic accendence)
General	Server-wide	Very public (automatic accendence)
Guild	Server-wide	Very personal (only if the avatar is invited to a permanent social group)
Group	Semi server-wide (restricted by the group’s activity)	Slightly personal (two to five avatars joining together for an activity 30 minutes on average)
Raid	Semi server-wide (restricted by the groups activity)	Slightly personal (six to 40 avatars joining together for an acitivity of two hours average)

There are a number of hidden variables for chat-room characteristics, and it is not possible to collect data for some of these variables, such as age, gender, education level and other socio-economic aspects. Easily quantifiable variables such as time are included in the database, but we suggest that due to the corpus’ already considerable size, their influence on the language structure is marginal.

4 Method

To identify chat-room-specific form-function correlations, we need a mixed approach of both quantitative and qualitative methods. Therefore, the investigation carried out here is based on a corpus pragmatic approach.

4.1 Corpus pragmatics

Corpus pragmatics is a relatively new approach within the field of pragmatics, which is currently enjoying great popularity (among others, see Müller, 2015; Rühlemann/Aijmer, 2014; Jucker/Taavitsainen, 2014; Felder et al., 2012). It is a combination of pragmatics and corpus linguistics (Rühlemann/Aijmer, 2014: 9), both of which are normally concerned with naturally-occurring linguistic data. While corpus linguistic studies tend to be large-scale quantitative analyses of written text, pragmatic studies are relatively small-scale qualitative analyses that focus on spoken data. This is why Rühlemann/Aijmer (2014: 12) state that “corpus pragmatic research is more than just pragmatic research and it is more than just corpus-linguistic analysis in that it integrates the horizontal (qualitative) methodology typical of pragmatics with the vertical (quantitative) methodology predominant in corpus linguistics”. Archer et al. (2008: 620)

emphasize that “[c]orpus pragmatics is so named because, like corpus linguistics in general, it involves analysing actual patterns of language use, using a collection of natural texts. Increasingly, these texts tend to be in an electronic form, which means that researchers are able to make use of computers when analysing their data”.

Felder et al. (2012) define the goals of corpus pragmatics as identifying dominant form-function relationships on the level of language structure, and as identifying meaning, speech acts, and argumentation patterns with the help of corpus analysis tools. The corpus analysis tools used for the purpose of this research are suitable for capturing directions both from form to function and from function to form (Rühlemann/Aijmer, 2014: 9–10).

The quantitative and qualitative analyses were carried out using Anthony’s concordance software AntConc, which is available as freeware online. The corpus linguistic methods used for this article have been validated and illustrated by the existing literature on the subject (cf. Müller, 2015). We use the following tools: frequency analysis (word list), keyword analysis, concordance analysis, collocation analysis, and exemplary analysis. Our approach can be described as both corpus-based and corpus-driven.

4.2 Corpus and data collection

The data were collected on the German speaking PVE server Arygos in the period between 25.07.2016 and 24.10.2016. Data were automatically generated by player avatars via the game’s internal chat logging tool (chatlog) on a daily basis. Since this chatlog records all text in the game, i.e. both player-generated and computer-generated data, the original data set was initially adjusted to investigate only player-generated communication. After these adjustments were made, a corpus comprising more than 147,500 tokens was generated, consisting of five sub corpora: General-, Group-, Guild-, Raid-, and Trade-Chat.

When focusing on the collected data’s inter-chat-specific aspects of one sub corpus, we use the others as reference corpora.

5 Results

There are various ways to analyse linguistic data by means of pragmatics. Therefore, in this section we present only the most interesting findings from the data. We start on a macro level by looking at the predominant ‘speech acts’ in WoW’s chat communication. Although speech acts are usually hard to grasp quantitatively, we show that our data connects the chat-room’s dominant keywords to its speech acts (5.1). After we have explained this, we spotlight the data and give an example of a typical construction formed by frequently used N-grams on the structural side. We show that different variations of one basic construction can be adjusted to aid different situational necessities (5.2). In addition to situational factors, we show how contextual premises are used by the

player community to handle a specific task, namely welcoming each other. In a last step, we demonstrate that the WoW player community does not exist as a single entity but rather as a combination of different groups. These CofP will be pointed out when we analyse the patterns of pronoun use by player groups who make self and external references (5.3). Our results show that the factors of scope and access authority are relevant to communication in WoW as well as being a part of one specific CofP.

5.1 Keywords and speech acts

On first looking at the data, we were surprised by the highest rated keywords for each chat. Firstly, the five words with the highest Keynes⁵ factors differ for all of the examined chat-rooms. Secondly, these keywords can be connected to speech acts, which also differ from chat-room to chat-room. This supports our hypothesis that scope and access authority are situational-contextual factors that influence language usage.

To further illustrate this, we can compare the keywords of two chat-rooms that have completely different parameters (cf. table 1). The keywords for the Group-Chat make clear that the speech acts of salutation and saying goodbye are predominant. Furthermore, we can see a trend towards greater economization in language use, as reflected in the second keyword *bb* ($N = 36$; $K = 81694$). The meaning of this digraph can be described as ‘see you soon’ or ‘bye bye’.

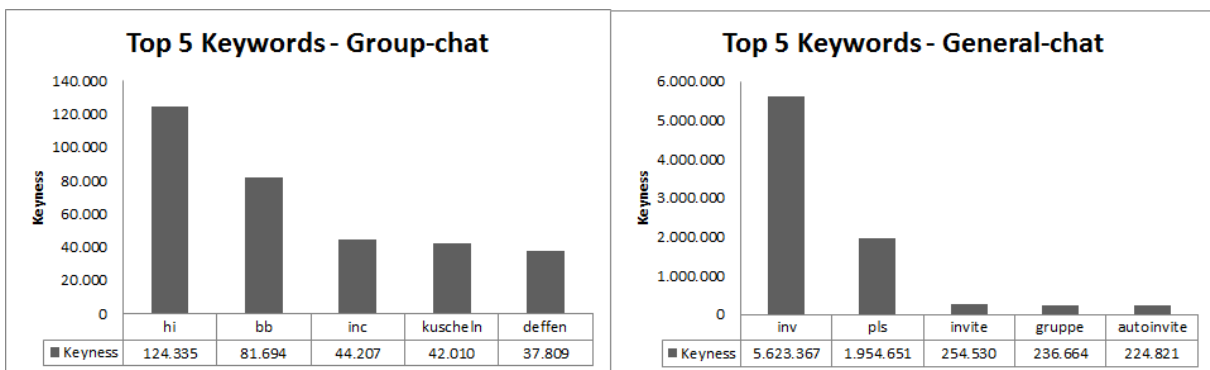


Figure 1. Keywords in General and Group-Chat

The other three keywords represent the speech acts of warning and of calls to action. Warnings are signalled by *inc* (= incoming; $N = 17$; $K = 44207$), and calls to action by both *kuscheln* (= the avatars should stand as close as possible to fulfil certain game mechanics; $N = 10$; $K = 42010$) and *deffen* (= defending strategically relevant positions; $N = 9$; $K = 37809$). At first glance, they are exclusively autosemantic, which is a good indication of economical language use.

What is particularly striking are the keywords in the General-Chat. Here, the top keyword *inv* (= invite) appears with a frequency of 1445 tokens ($K =$

5632367), which is about three times more than any other keyword. This observation is interesting because the corpus of the General-Chat is the second smallest WoW sub-corpus, producing only about 13% of the total data. Taken all sub-corpora together *inv* appears with a frequency of 1451 tokens. The remaining six occurrences of *inv* appear in the Guild-Chat (n=2), Raid-Chat (n=1), and Trade-Chat (n=3).

The keyword analysis shows that the two chats differ significantly in terms of their speech acts; this is also indicated by the quantitative values. While the Group-Chat has a total of 160 salutation formulae, there are only 17 in the General-Chat. The practice of salutation therefore seems to be much more realized in the Group-Chat than it is in the General-Chat. The difference can be explained by the different communicative requirements of each chat. The Group-Chat is only created when several players get together to tackle a common task, while the General-Chat is a chat-room that players automatically enter. Therefore, the need for a welcome is much more apparent in the Group-Chat.

5.2 Collocations and constructions

In order to shed light on the linguistic practices connected to the above-mentioned speech acts, we must search for form-meaning co-occurrences, as to a certain degree they define such practices of communication. By defining the linguistic practices that are used in a given community, we can gain a better understanding of the underlying CofP as defined by their shared communicative repertoire and strategies of appropriate language use. To identify the apparent form-function-relationships, we look at the collocations of the top three keywords of the General-Chat. Interestingly, *pls* (= please) is frequently connected to *inv* and *invite*, which enforces the significance form-function correspondence of these expressions as constructions. *pls* is 565 times collocate to *inv*, of which it appears 556 times on the right side (*inv* appears 1445 times in the General-Chat and *pls* 589 times). *pls* is only 24 times not a collocate to *inv*. Variants of *pls* – both *plz* (53 times out of 56 times in the sub-corpus) and *please* (3 times out of 5 times in the sub-corpus) – are also noticeable collocations to *inv* (see Figure 2).

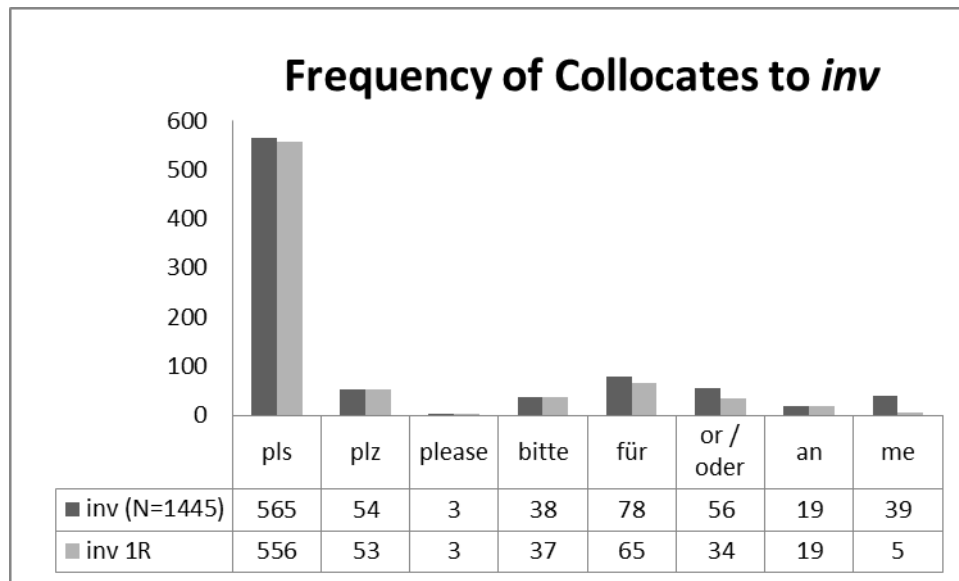


Figure 1.

The most important language construction within this chat is: *inv pls/ plz/ please* + ‘context’, where context is information which chat-room participants must derive from the situational context of the onscreen action in the game world. Specifically, this will inform chat-room users as to which activity the participant (here, the speaker) would like to be invited. This context is not verbalized in the construction of *inv pls / plz / please*. While *plz* and *please* are written variants of *pls*, combinations with the German *bitte* are often used in a slightly different construction types. Unlike in *pls / please / plz* where the context is not verbalized, the construction *inv bitte* always has a verbalized specification of the context as in *inv bitte nur Gruppe* (= inv please only group).

Another strong collocate to *inv* is the preposition *für* (meaning ‘for’), which appears 65 times in 78 cases as the right collocate (*für* appears 248 times in the General-Chat). The collocation *inv für* is related to two form function types. First, *inv für* represents cases that have a specific demand, as in *inv für Gruppe* (= invite for group). Second, *inv für* is found in explanatory phrases like *Whisper mit “inv” für invite* (= whisper with “inv” for invite).

The form-function-differentiations between the speech acts of making demands and elucidating are clearly shown by the collocate *me*, which occurs in just 5 of 39 cases as a right-hand collocate to *inv* (*me* appears 88 times in the General-Chat). If *me* is a collocate on the right side of a two-word phrase, it is always a demand for an invitation, as in *inv me* + ‘context’. If *me* is on the left side of a two-word phrase, the construction is an explanation, which is often also indicated by the fact that *inv* is enclosed within quotation marks, as in *w me “inv” or “+” for autoinvite*. Furthermore, the use of highly lexical reduced constructions that are only understandable to regular chat-room participants is

evident. This strengthens the assumption that WoW player groups show evidence of CofP.

5.3 Identification through personal pronouns

We have shown above that the participants in WoW chat-rooms are not only engaged in the mutual activity of playing the game but also use a shared repertoire of constructions. Furthermore, we can assume that all players have at least one shared interest: in playing the game.

These factors suggest that all of WoW's players on the server represent just one CofP. However, CofP are also defined as small social groups; the specific WoW server observed has around 16,000 players. Since all these players have access to at least the chat-rooms with little to no access authority, the CofP cannot be attributed to the individual chat-rooms. Instead, we must assume that there are various small social groups with slight differences between them, and that these social groups constitute a bigger unit which uses a jointly negotiated repertoire. To identify these basic CofP, we must look at how these groups further distinguish themselves. We use the pragmatic aspect of Person deixis as indicator for this. In particular we use personal pronouns to identify CofPs because they allow us to derive information of how members construct and maintain the social identity of their group as well as how they exclude others through constructing an opposition of speaker and addressee.

Personal pronouns have two distinct aspects. First, they either refer to the self (I, we) or the other (you, he, she, it, they). Second, they refer to either an individual (the singular) or to a group (the plural).

Person	Singular	Plural
<i>I / we</i>	Self; Individual	Self; Group
<i>you / you</i>	External; Individual	External; Group
<i>He, she, it / they</i>	External; Individual	External; Group

Figure 2.

When looking at personal pronouns in the WoW dataset, the relative low frequency of both the third person singular and the plural is apparent. Although it varies from chat-room to chat-room, only 12% to 33% of all pronouns in a chat-room are either in the third person singular or in the plural.

Since we are interested in social groups, the plural pronouns are of more interest to us than the singular. After sorting the pronouns relative to the amount of all pronouns used in the respective sub corpora from high to low frequency, we find the following:

High Frequency			Low Frequency		
1. Ps.Pl.	Group 17.73 % (n=36)	Trade 13.70% (n=143)	General 12.20% (n=41)	Raid 7.14% (n=9)	Guild 3.88% (n=36)
2.&3.Ps.Pl.	Group 22.17 % (n=45)	General 15.77% (n=53)	Trade 11.01% (n=115)	Raid 7.94% (n=10)	Guild 6.67% (n=62)

Figure 3.

Interestingly, both rows show the Guild- and the Raid-Chats as having low relative frequencies of pronoun use. It is useful to bear in mind that guilds and raids are social groups that frequently play together (see table 1) and that hence offer more stable communities than groups that do not come together as often. Guild and raid groups therefore do not need to distinguish themselves within the group on a linguistic level. Nevertheless, there is a tendency for individuals to enforce their position in these communities, as use of the first person singular is over 20 percent higher than in all other channels combined (see figure 5).

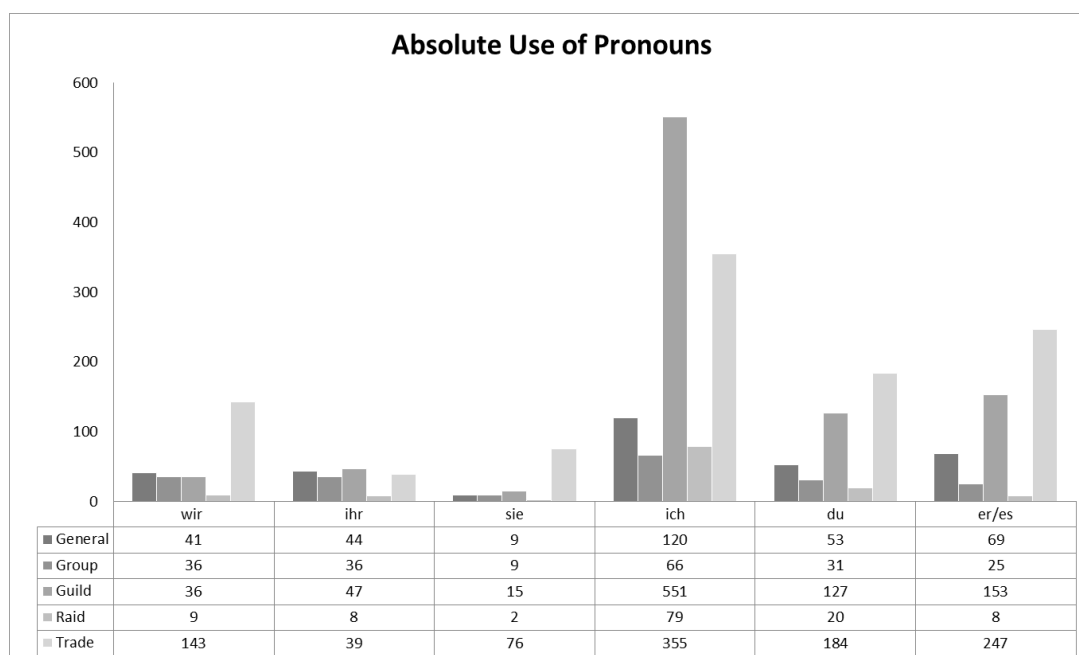


Figure 4.

The first person plural in the other three chat-rooms (Group-, Trade-, and General-Chat) is used in two distinct ways:

1) The pronoun can be used to refer to a group of players playing at the time of the message, as it is used in such phrases as *müssen wir echt alle mobs machen o.O* (= do we really have to kill all enemies [astonished smiley]). This is the dominant use of pronouns in the Group-Chat, which has the highest relative frequency of 1.ps.pl. compared to the other chat-rooms. We refer to this variant

as context-bound. As it is necessary to know the exact context of the phrase in order to fully understand it, the use of *wir* can be identified as a conversational implicature, with the addressee having to derive who is involved, and to whom it refers.

2) The first person plural is the dominant form of promoting the social group in the Trade- and General-Chat, both of which are defined as public chats. This is most easily seen when analysing the one-right-collocates to *wir* in the Trade-Chat. The top five most frequent collocates can be considered as effectively being recruitment tools.

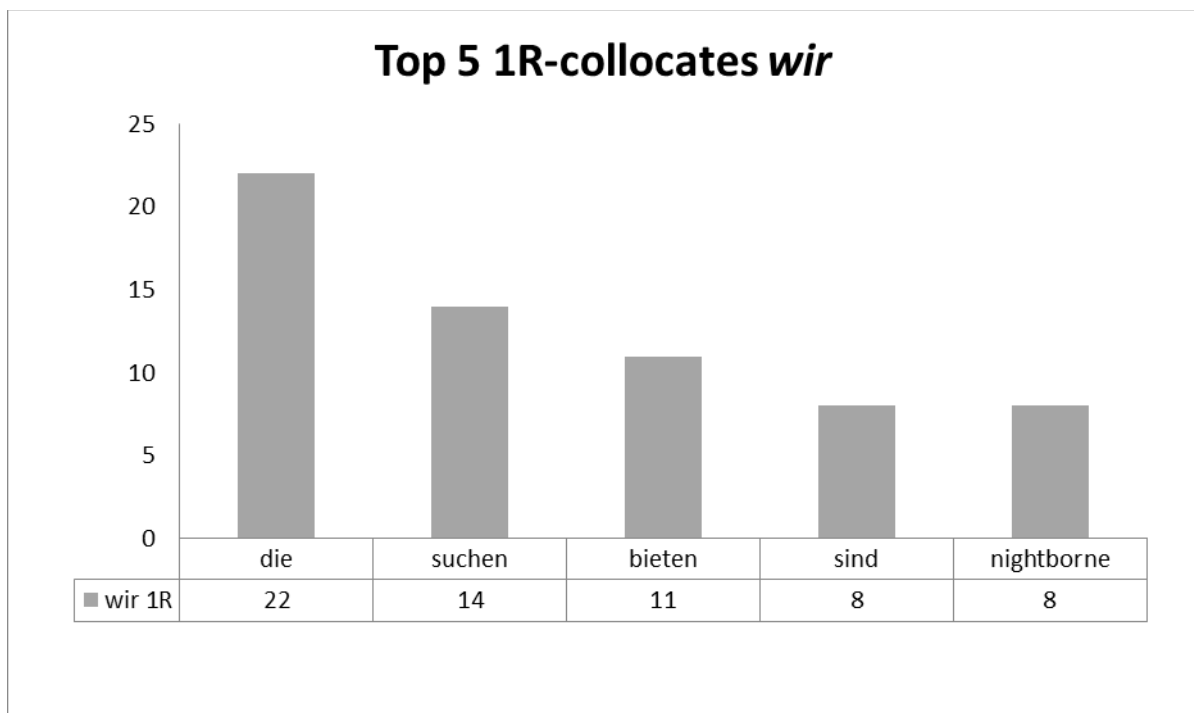


Figure 5.

Even if the article *die* does not belong to this recruitment toolset, it is re-semanticized because it is solemnly used in specific constructions within this toolset. All of the 22 instances for *die* use the construction *wir, die* + ‘specification’, such as, the ‘name of the guild or group’ + *suchen* (= look for) or + *bieten* (= offer). There is a conventional phrase that all the groups use to recruit new members. The combination *wir suchen* (= we are looking for) would need cotextual specification in standard language use. In WoW chat-rooms, such a verbalized specification is not given. Rather, the interested player has to deduce what traits and skills or avatar classes may be useful to the group from the game’s situational context.

As the construction *wir suchen* is used very frequently, it is not only defined as a conversational but also as a conventional implicature. For example, in *Wir die wiedervereinte Gilde sucht noch zum Aufbau des 20m Raids, RDDS jeglicher*

Specs (= we the reunited guild is still searching for their 20-person raid group, range damage dealers of any class') is not understandable to a participant without prior knowledge of the game's chat-room vocabulary. Furthermore, even if all words are independently decodable, the main clause does not specify what exactly the guild is looking for in players. WoW novices must therefore understand this information within its situational context, as only General-Chat veterans will be familiar with this language construction that is specific to the WoW environment.

6 Conclusion

As we have seen, there is a perceptible difference in chat-room's language structure and use based on the factors scope and access authority. Not only have we shown that keywords differ from chat to chat, but also that they actually represent the dominant speech acts. The communication in WoW chat-rooms is thus very action oriented and is characterized by its economical use of phrases, since none of the most significant lexemes for each chat is functional only in terms of standard language. When relating to a specific activity, the majority of players use such chat-room related lexemes or phrases as *inv* or *inv + pls* in a conventional manner.

These types of constructions are frequently used to further economize language. Due to the synchronicity of players moving through the game world and writing in the chat-rooms, certain constructions become re-semanticized, where phrases must be understood within their context rather than as a sum of individual words. This process seems to be jointly negotiated within the WoW community, as a broad majority of players use them. We define these as conventional implicatures. In addition to their efficiency in communication, they also help to construct and maintain the social community fostered by (veteran) WoW players in that they exclude novices unable to decode the message. Nevertheless, we have also found evidence of more seasoned players explaining the function and use of the implicature *inv + plz* to others, so the community is not a completely closed system.

Lastly, we showed that although all players mutually engage in the chat-rooms, share interests and the basic repertoire, a single WoW's server population nevertheless cannot be described as one CofP. Instead, the server comprises many smaller social constructs that define themselves as communities by referring to themselves as collective while distancing themselves from other social constructs. The most frequent occurrence of this phenomenon was in guilds trying to recruit new members.

References

Androutsopoulos, J. K. (2007) Neue Medien – neue Schriftlichkeit? *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 1. pp. 72–97.

- Androutsopoulos, J. K.** (2010): Multimodal – intertextuell – heteroglossisch: Sprach Gestalten in "Web 2.0"-Umgebungen. In: Deppermann, A. & Linke, A. (eds.) *Sprache intermedial. Stimme und Schrift, Bild und Ton*. Berlin: de Gruyter. 419–446.
- Anthony, L.** (2017) *Laurence Anthony's Website*. URL: <http://www.laurenceanthony.net/software/antconc/releases/AntConc344/help.pdf> (20.03.2017).
- Archer, D., Culpeper, J., Davies, M.** (2008) Pragmatic Annotation. In: Lüdeling, A. & Kytö, M. (eds.) *Corpus Linguistics. An International Handbook*. Vol. 1. Berlin: de Gruyter. 613–642.
- Barton, D., Lee, C.** (2013) *Language Online. Investigating Digital Texts and Practices*. London: Routledge.
- Beißwenger, M.** (2007) *Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation*. Berlin: de Gruyter.
- Beißwenger, M.** (2016) Praktiken in der internetbasierten Kommunikation. In: Deppermann, A., Feilke, H. & Linke, A. (eds.) *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. Berlin: de Gruyter. 279–310.
- Bucholtz, M.** (1999) Why be normal? Language and Identity Practices in a Community of Nerd Girls. *Language in Society* 28. pp. 203–223.
- Bülow, L., Stephan, S.** (2017) WoW-Chat-Räume als Sprachräume. Eine pragmlinguistische Analyse. In: Hennig, M. & Krah, H. (eds.) *Spielzeichen II*. Schüren: Marburg.
- Bussmann, H.** (1996) *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. London: Routledge.
- Certeau, M. de** (1988) *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- Crystal, D.** (2001) *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dürscheid, C.** (2004) Netzsprache. Ein neuer Mythos. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie* 68. pp. 141–157.
- Dürscheid, C.** (2007) Private, nicht-öffentliche und öffentliche Kommunikation im Internet. *Neue Beiträge zur Germanistik* 6/4. pp. 22–41.
- Dürscheid, C.** (2016) Nähe, Distanz und neue Medien. In: Feilke, H. & Hennig, M. (eds.) *Zur Karriere von ‚Nähe und Distanz‘. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin: de Gruyter. 357–385.
- Eckert, P.** (2000) *Linguistic Variation as Social Practice. The Linguistic Construction of Identity in Belten High*. Malden Mass: Blackwell.
- Eckert, P.** (2001) Style and Social Meaning. In: Eckert, P. & Rickford, J. R. (eds.): *Style and Sociolinguistic Variation*. Cambridge: Cambridge University Press. 119–126.
- Eckert, P.** (2012) Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology* 41. pp. 87–100.
- Eckert, P., McConnell-Ginet, S.** (1992) Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice. *Annual Review of Anthropology* 21. pp. 461–490.
- Felder, E., Müller, M., Vogel, F.** (2012) Korpuspragmatik. Paradigma zwischen Handlung, Gesellschaft und Kognition. In: Felder, E., Müller, M. & Vogel, F. (eds.) *Korpuspragmatik. Thematische Korpora als Basis diskurslinguistischer Analysen*. Berlin: de Gruyter. 3–30.
- Goldberg, A. E.** (1995) *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Herring, S. C.** (1996) Two Variants of an Electronic Message Schema. In: Herring, S. C. (ed.) *Computer-Mediated Communication: Linguistic, Social and Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. 81–108.
- Herring, S. C.** (1999) Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication* 4/4. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1999.tb00106.x/full>
- Hutchby, I.** (2001) *Conversation and Technology. From the Telephone to the Internet*. New Jersey: Wiley.
- Jucker, A. H., Dürscheid, C.** (2012) The Linguistics of Keyboard-to-screen Communication: A New Terminological Framework. *Linguistik Online* 56/6. pp. 39–64.
- Jucker, A. H., Taavitsainen, I.** (2014) Diachronic Corpus Pragmatics: Intersections and Interactions. In: Taavitsainen, I., Jucker, A. H. & Tuominen, J. (eds.) *Diachronic Corpus Pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins. 3–26.

- Koch, P., Oesterreicher, W.** (1985) Sprache der Nähe – Sprache der Distanz: Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch* 36. pp. 15–43.
- Koch, P., Oesterreicher, W.** (2011) *Gesprochene Sprache in der Romania*. Berlin: de Gruyter.
- Landert, D., Jucker, A. H.** (2011) Private and Public in Mass Media Communication: From Letters to the Editor to Online Commentaries. *Journal of Pragmatics* 43. 1422–1434.
- Lave, J., Wenger, E.** (1991) *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lotman, Y. M.** (2005) On the semiosphere. In: Kull, K et al. (eds.) *Sign System Studies* 33 (1). Tartu: University of Tartu Press. 205–229.
- Meyerhoff, M., Strycharz, A.** (2013) Communities of Practice. In: Chambers, J. K. & Schilling, N. (eds.) *The Handbook of Language Variation and Change*. New Jersey: Wiley-Blackwell. 428–447.
- Müller, M.** (2015) *Sprachliches Rollenverhalten: Korpuspragmatische Studien zu divergenten Kontextualisierungen in Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. Berlin: de Gruyter.
- Oxford Learners Dictionaries** (2017) *room*.
http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/room_1?q=room 22.09.2017
- Rühlemann, C., Aijmer, K.** (2014) Introduction. Corpus Pragmatics: Laying the Foundations. In: Aijmer, K. & Rühlemann, C. (eds.) *Corpus Pragmatics. A Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press. 1–26.
- Storrer, A.** (2000) Schriftverkehr auf der Datenautobahn. Besonderheiten der schriftlichen Kommunikation im Internet. In: Voß, G., Holly, W. & Boehnke, K. (eds.) *Neue Medien im Alltag: Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes*. Opladen: Leske + Budrich. 153–177.
- Storrer, A.** (2001) Sprachliche Besonderheiten getippter Gespräche: Sprecherwechsel und sprachliches Zeigen in der Chat-Kommunikation. In: Beißwenger, M. (ed.): *Chat-Kommunikation. Sprache, Interaktion, Sozialität und Identität in synchroner computervermittelter Kommunikation*. Stuttgart: ibidem. 3–24.
- Storrer, A.** (2013) Sprachstil und Sprachvariation in sozialen Netzwerken. In: Frank-Job, B., Mehler, A. & Sutter, T. (eds.) *Die Dynamik sozialer und sprachlicher Netzwerke. Konzepte, Methoden und empirische Untersuchungen an Beispielen des WWW*. Wiesbaden: Springer. 331–366.
- Thon, J.** (2008) Immersion Revisited: On the Value of a Contested Concept. In: Leino, O., Wirmann, H. & Fernandez, A. (eds.) *Extending Experiences: Structure, Analysis and Design of Computer Game Player Experience*. Vaajakoski: Gummerus. 29–43.
- UCREL** (2017) *Log-likelihood and effect size calculator*. Lancaster University.
<http://ucrel.lancs.ac.uk/llwizard.html>.
- Valtin, G., Pietschmann, D., Liebold, B., Ohler, P.** (2014) Methodology of Measuring Social Immersion in Online Role-Playing Games. Exemplary Experimental Research on Social Interactions in Virtual Worlds. In: Quandt, T. & Kröger, S. (eds.) *Multiplayer: The Social Aspects of Digital Gaming*. London: Routledge. 49–57.
- Wenger, E.** (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

¹ “In uttering a Sentence *S*, a speaker implies that *p* is the case, if by having been uttered, *S* suggests as its conclusion *p*, without *p* having been literally said. If the conclusion rests exclusively on the conventional meaning of the words and grammatical constructions that occur in *S*, then the conclusion is called a ‘conventional implicature’.” (Bussmann 1996: 221)

² See Storrer (2001, 2000) for a detailed discussion of these categories.

³ For a broader explanation of keyboard-to-screen possibilities and restriction, see Jucker/Dürscheid (2012).

⁴ Another concept of the dichotomy between private and public is used by Landert/Jucker (2011).

⁵ Keyness is a value gained from a log likelihood calculation. For detailed information, see Anthony (2017) or UCREL (2017).

FALUDI ANDREA

LEG Zrt. és KRE TERMIK
faludiandi@gmail.com

Faludi Andrea: A dokumentáció mint információtudomány és a terminológia kapcsolata
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.003>

A dokumentáció mint információtudomány és a terminológia kapcsolata

Relationship between Documentation (as Information Science) and Terminology. Traditionally, information acquisition, storage and retrieval were exclusive to Information Science. Today, however, Terminology is increasingly participating in these areas and activities. Information science tools (thesauri, industrial applications and ontologies) and documentation and terminology are equally working with and categorizing the texts based on terminological units. The aim of the study is to map out and present the connections between documentation as information science and terminology based on the relevant literature of these fields.

1. Bevezetés

A tanulmány célja a dokumentáció mint információtudomány és a terminológia kapcsolatának feltérképezése és bemutatása, elsősorban a releváns (információtudományi, dokumentációs, terminológiai) szakirodalomra támaszkodva. Ha a dokumentáció szakirodalma után érdeklődünk, legelőször a könyvtártudomány, újabb nevén az információtudomány területéről kapunk találatokat. Az információk kinyerésével, gyűjtésével, tárolásával és újrafelhasználásával hagyományosan az információtudomány foglalkozik. A szakirodalmat tanulmányozva rögtön szembetűnik, hogy a terminológia kulcsszerepet játszik a dokumentációban. A terminológia és a dokumentáció egymással szoros összefüggésben álló, több szinten együttműködő területek. A dokumentáció a dokumentumokból kinyert információkat terminológiai egységek segítségével rendezi, az információtudománnyal foglalkozó szakemberek pedig mind az információkinyerés, mind a visszakeresés folyamatában terminológiai egységekkel dolgoznak.

A szakterület alapfogalmait az UNESCO által 1976-ban kiadott négy nyelvű terminológiai szótár a *Terminology of documentation* (a továbbiakban: Tod) gyűjti össze. A szótár **a dokumentáció** fogalmát az alábbiak szerint összegzi: Dokumentumok és adatok folyamatos és rendszerezett kezelése, beleértve az elhelyezést, azonosítást, feltárást, elemzést, tárolást, visszakeresést, újrafelhasználást és megőrzést a szakemberek számára.¹

Tehát – ellentétben a műszaki dokumentáció készítésével – elsősorban **a tárolást és a visszakereshetőséget**, nem pedig a dokumentáció írását, létrehozását jelöli meg saját céljaként.

Az információtudomány szakirodalmával némileg ellentétben Cabré a műszaki dokumentáció és a fordítás irányából közelít a terminológia és dokumentáció kapcsolatához, és a terminológia dokumentációs célú felhasználására vonatkozóan három területet különböztet meg: (1) a szakírást, (2) szakszövegek fordítását és tolmácsolását és (3) a műszaki dokumentációt (1999: 50). (Erről, a terminológiához szintén szorosan kapcsolódó műszaki dokumentációs és dokumentum-menedzsment irányzatról részletesebben l. Fóris–Faludi, 2017.)

Az információ sokféle megközelítésével kapcsolatos nézőpontokat, tudományágakat fogja össze az International Society for Knowledge Organization (ISKO, <http://www.isko.org/>) 1989-ben alapított nemzetközi szervezete, mely rendszeresen szervez konferenciákat, tudományos folyóirata *Knowledge Organization* címmel 1973 óta jelenik meg.

2. A dokumentáció rövid története

A **dokumentáció tudományának** létrejöttét legalább két dátumhoz kötik. Az első dátum a *Pharmazeutisches Zentralblatt* című referáló folyóirat (EN abstracting journal) első megjelenése (1830), amely a gyógyszerkémia szakirodalmát fogta össze, és ugyan más néven, de 1945-ig folyamatosan megjelent. A dokumentáció második születésnapjának 1895-öt tekintik, amikor megszületett az úgynevezett IIB (Institut International de Bibliographie), amely céljául nem kisebb feladatot választott, mint az egyetemes bibliográfia elkészítését. A szervezet 1931-ben az International Institute for Documentation, 1937-ben pedig az International Federation for Documentation nevet vette fel. 1988-ban keresztelték a maival megegyező International Federation for Information and Documentation (FID) névre. A dokumentumok leírásának és elérhetővé tételének új szempontjai – mint a tartalomorientáltság, aktualitás, gyorsaság stb. – a dokumentáció tevékenységét már szükségszerűen a könyvtáron kívülre helyezték. (A könyvtárak folyamataikban lassúnak, lomhának bizonyultak erre az új típusú feladatra.) A dokumentáció fogalma is meglehetősen dinamikusan változott a 19. század első felében. A fogalmi változást a FID maga is figyelemmel követte, és az alábbi definíciókat tette közzé: „A dokumentáció bármely fajta **dokumentum** gyűjtése, osztályozása és terjesztése az emberi tevékenység bármely területéről.”², illetve később, 1953-ban: „A dokumentáció bármely fajta **információ** gyűjtése és megőrzése, osztályozása és válogatása, terjesztése és hasznosítása.”³ (Polzovics, 1959: 327). A FID számtalan kiadványt jelentetett meg, legutolsó szakfolyóirata a *FID Review* volt. A FID 2001-ben súlyos pénzügyi problémák miatt megszűnt (web 2).

Maga Paul Otlet (az IIB, és egyben a dokumentációtudomány atyja) még ennél is szélesebb értelmű definíciót alkotott, szerinte a dokumentáció

„tudomást szerez mindarról, ami valamely kérdés szempontjából eredeti vagy fontos” (Otlet, 1934: 317)⁴. A későbbiek során előtérbe került a dokumentációs nyelv fontossága is. Polzovics Iván (1962) fontosnak tartotta, hogy a dokumentáció egységes nyelven valósuljon meg, hiszen maga a dokumentáció az, ami képes elhárítani a nyelvi akadályokat (Verók, 2011).

A tényleges dokumentációs munka kezdete Magyarországon 1947-re tehető. [E]kkor megalakul egy műszaki dokumentációs központ, amely Műszaki Dokumentációs Intézet (Hungarian Technical Documentation Institute) néven nemzeti tagként belép a FID-be (Balázs, 1960: 59).

Két év múlva, 1949-ben hivatalos, állami feladattá vált a dokumentáció ügye. Ez az eredmény a Magyar Tudományos Tanácsnak köszönhető, amely felismerte, hogy szükség van az egymástól függetlenül létrejött és működő dokumentációs műhelyek összefogására, központi irányítására. Így jött létre az Országos Dokumentációs Központ, mely 16 hónapnyi működés után meg is szűnt, ám a szakmai dokumentációs központok tovább működtek. Egy 1949-ben hozott kormányrendelet lehetővé tette, hogy az előírtakon túl más szakterületi dokumentációs központok is létesüljenek, így az 1950-es évek elején több szakmai dokumentációs szervezet is létrejött, többek között például a földrajz, az irodalomtörténet és a jog területén (Kégli, 2009).

Körülbelül az 1970-es évektől az úgynevezett információs (vagy tudásalapú) társadalom kialakulásával, illetve az információrobbanás után, az információ előállítás, elosztása, terjesztése, használata és kezelése jelentős gazdasági, politikai és kulturális tevékenységgé vált. Egyre több intézmény, szervezet kezdett dokumentációval foglalkozni, sőt az információt érintő tevékenységek is egyre több szakterületre diverzifikálódtak.

Tehát a szakterület dinamikus fejlődése egyben a szétfejlődését is jelentette. Mára a dokumentáció átszövi a mindennapjainkat, nemcsak szervezeti szinteken, de gyakorlatilag magánéletünk nagy részét is dokumentációval töltjük. Szervezeti formában mindenfajta könyvtár, információs ügynökség, dokumentációs szervezet foglalkozik dokumentációs feladatokkal. Dokumentációs rendszerek kiépítésével, karbantartásával az informatikus, könyvtáros szakembereken túl nagyon sokan foglalkoznak, ugyanis minden szervezetben szükséges ezeknek a munkáknak az elvégzése.

Ez a fajta robbanásszerű fejlődés a dokumentációs rendszerek sokszínűségében is megmutatkozik, melyeket gyakran tudásmenedzsment megoldásoknak is neveznek. Ide sorolhatók például a *vezetői információs rendszerek (VIR)*, az *adattárház*, az *adatbányászati rendszerek*, a *dokumentumkezelő megoldások*, a *tartalomkezelő megoldások*, a *csoportmunkát támogató megoldások* vagy a *komplex tudásmenedzsment rendszerek*.

3. A dokumentáció mint információtudomány

A **dokumentáció** és az **információ tudománya** (avagy könyvtártudomány) szoros kapcsolatban állnak egymással. Verók szerint a könyvtár és a dokumentáció tulajdonképpen ugyanazt a tevékenységet jelöli: „Nem eltérő intézményekről van szó, hanem eltérő nézőpontokról. Az egyik megelégszik a hordozók fizikai rendjével, a másik nézőpont a tartalmakra orientál” (2011: 55). Verók értelmezésével némiképp szembemegy, hogy Polzovics már 1959-ben is úgy látta, hogy „az információ fogalmának teljes elkülönítése a dokumentációtól kevésbé megokolt és (...) gyakorlati célra nem is szükséges, sőt kontraindikált” (1959: 330). Polzovics 1961-ben terminológiai vitába keveredett Josef Koblitzcal, a berlini Institut für Dokumentation helyettes igazgatójával is. Vitájuk „A dokumentáció, az információ és a tájékoztatás fogalma. Terminológiai vita” című kiadványban követhető nyomon magyar nyelven (Polzovics, 1961). A vita elindítója Koblitz „Dokumentation und Information. Eine Terminologische Untersuchung” című tanulmánya volt (Koblitz, 1959), mely szerint az addig a dokumentáció egyik funkciójának tekintett tevékenységi kör **információ** elnevezéssel már önálló, a dokumentációtól elkülönült ismeretággá nőtte ki magát. Polzovics szerint viszont a megjelölt tevékenységi kör jelentős fejlődése ugyan indokolttá teheti külön fogalmi megjelölését, de úgy tartja, hogy ez idő szerint sem elvi, sem gyakorlati szempontok nem szólnak amellett, hogy az és a rávonatkozó ismeretek összessége mint ismeretág a dokumentáció fogalmi köréből kirekesztődjék (Polzovics, 1961: 5).

3.1. A dokumentáció és az információ fogalmának viszonya

A fogalmak körül kialakult vita oka a könyvtártudomány fejlődésében, elméleti változásában keresendő. Koltay és Prókai (2010) tisztázzák, hogy a könyvtártudományi terminusok változása nagyjából 50 éves ciklusokban nyomon követhető. Ahogyan a 19. század végén és a századfordulón a könyvtári tevékenység kulcsfogalma a **bibliográfia** volt, a 20. század közepére a **dokumentáció** lépett a helyére, majd napjainkra az **információ** fogalma került a középpontba (Koltay–Prókai, 2010: 270). Az egyes fogalmak közkeletűvé válása az alábbi dátumokhoz köthető: 1885: bibliográfia, 1934: dokumentáció, 1988: információ (Koltay–Prókai, 2010: 271). Érdekesség, hogy 1988-ban – amikor az információ fogalma uralkodóvá válik a szakterületen – az UNESCO az **alkalmazott nyelvtudomány** alá sorolta a dokumentációs tevékenységeket (Horváth, 1999: 19). A dokumentációval kapcsolatos tevékenységeket az UNESCO tudományfelosztási nomenklatúrájában ma is az alkalmazott nyelvészet részdiszciplínáiként találjuk meg. Ezek a következők: *referálás (abstracting)*, *automatizált dokumentáció (automated documentation)*, *információkereső nyelvek (documentary languages)*, és maga a *dokumentáció (documentation)* (Koltay–Prókai, 2010: 277).

A dokumentáció mint tudományterület az alkalmazott nyelvtudomány körébe való sorolása nem új keletű: Szépe György 1967-ben a következőképpen fogalmazott:

Az alkalmazott nyelvészet a társadalom által feladott feladatokat kíván a nyelvészet segítségével – vagy azzal is! – megoldani. Ezek a feladatok a társadalmi gyakorlat különféle területéről származhatnak: ilyen a közvetlen termelés, a dokumentálás, a távközlés, az oktatás, a kultúra stb. Ennek megfelelően beszélhetünk pl. dokumentációs vagy oktatási stb. alkalmazott nyelvészetről (Szépe, 1967: 3).

A dokumentáció alkalmazott nyelvészetbe sorolását az is indokolja, hogy a dokumentumok többsége nyelvi közlés terméke, a használt nyelv pedig valamely természetes nyelv. Ezért nem célszerű ezt a nyelvészettel párhuzamos diszciplínát külön felépíteni, hanem fel kell használni a nyelvészet idevágó eszközeit, módszereit és eredményeit (Szépe, 1967).

3.2. A dokumentáció mint információtudományi szolgáltatás

Az információtudományi értelemben vett dokumentáció szolgáltatásai közül a legfontosabb az úgynevezett *referáló szolgáltatás*. A referáló szolgáltatás az eredeti tartalom kb. tizedére tömörített tartalmi összefoglalókat (referátumokat) kínál. A referátum leküzdi a nyelvi korlátokat (mindig egy nyelven történik, napjainkban természetesen az angol nyelvű referátum a legelterjedtebb), és az eredeti szöveg lehető legobjektívebb leírását adja. Minden referátumnak öt fontos kritériumnak kell megfelelnie, ezek a teljesség, pontosság, objektivitás, rövidség és érthetőség. A referáló szolgáltatás során a referátum mellett rendszerint megadják még az eredeti tanulmány bibliográfiai leírását indexelő kifejezéseket, tárgyszavakat, deskriptorokat (Verók, 2011).

Mára elérhetővé vált az automatizált referáló szolgáltatás is. Angol nyelvterületen már régóta automatizálták a referátumok készítését, ám Magyarországon ez még mindig nem jellemző gyakorlat. Lengyelné Molnár Tünde (2008) nevéhez köthető a magyar nyelvű offline kivonatoló program elkészítése. Az automatikus kivonatolás alapja, hogy szövegstatistikai eljárásokkal fontosságuk szerint súlyozzák az eredeti szöveg mondatait, majd a „legfontosabb” mondatokat az eredeti szövegben való előfordulásuk sorrendjébe helyezik. A mondatok előfordulásának gyakoriságán túl szerepet kap a releváns szakszavak előfordulásának gyakorisága is (Lengyelné, 2008).

A referátumok magyar nyelven történő automatizálásának elsődleges problémája, hogy magyar nyelven hiányoznak az úgynevezett szakterületekre jellemző gyakorisági szótárak, amelyek egy-egy szakterület szókincsét gyakorisági mutatókkal ellátva közölnék. Ezekre azért lenne szükség, hogy egy adott témájú szakszöveg automatizált kivonatolását valódi, az adott szaknyelvre valóban jellemző gyakorisági adatok mentén végezhesék el.

4. A dokumentáció mint információtudomány és a terminológia kapcsolata

4.1. Documentary language, azaz információkereső nyelvek

Az olyan nyelveket, amelyeket a „dokumentációs rendszerek indexelés, tárolás és visszakeresés céljára használnak”⁵, „documentary language”-nek nevezzük. (A Tod valójában több angol nyelvű terminust is kínál ennek a fogalomnak a megnevezésére: *documentation language, information storage and retrieval language, information language*; franciául: *langage documentaire*; németül: *Dokumentationssprache*). Ennek a fogalomnak a magyar szakirodalomban elterjedt megnevezése: *információkereső nyelvek*.

Az információkereső nyelvek olyan mesterséges nyelvek, amelyek az információk megtalálásában a természetes nyelvből a szakmai nyelvekbe átöröklődő spontán használat okozta nehézségeket hivatottak kiküszöbölni (Ungváry–Vajda, 2002: 8).

Többek között jelentéstani problémákat (szinonímia, homonímia, poliszémia stb.). Ezért a dokumentumok leírásához, indexálásához szabványosított nyelveket alkalmaznak, kulcsszavakat vagy deszkriptorokat használnak, amelyek szakszövegek esetében a terminusok.

A dokumentumok indexálásához használt szabványosított terminológia lehetővé teszi, hogy a dokumentáció szisztematikus és egyértelmű legyen. A terminológia a teauruszok készítéséhez és felhasználásához is hozzájárul, olyan lépésekben, mint a fogalmi osztályozás tervezése, a fogalmak kiválasztása és a közöttük lévő kapcsolatok meghatározása, illetve a szinonimák, homonimák kezelése (Cabré, 1999: 51). **Összességében elmondhatjuk, hogy az információkereső nyelvek (szerencsés esetben) szabványosított terminológiai rendszerek.**

Koltay és Prókai (2010) is figyelemreméltónak tartja a szemiotika, a könyvtár- (vagy információ-) tudomány és a terminológia kapcsolatát, mivel mindegyik tudományterület érdeklődése kiterjed a tartalom és reprezentációi, a jelölt és a jelölő, a hivatkozott tárgy és a hivatkozás közötti kapcsolatok vizsgálatára.

4.1.1. Könyvtári osztályozás – az információkereső nyelvek egy alfaja?

A magyar nyelvű szakirodalom alapján az **osztályozás és információkereső nyelvek** kifejezéssel jelölt fogalmak értelmezése körül is bonyodalmakba kerülünk.

Utóbbi kialakulási körülményei folytán és nyelviségéből eredően is általánosabbnak, s eltérő célúnak is felfogható lenne, de a továbbiakban egymás szinonimáinak tekintjük őket (B. Hajdu–Babiczy, 1998: 38).

Így ebben az értelmezésben az osztályozási rendszer és az információkereső nyelvek feladata egyaránt „az információk tartalmának leírása, tárolása és a

lehetőleg több szempontú visszakeresés biztosítása” (B. Hajdu–Babiczky, 1998: 38).

A Tod alapján azonban az *osztályozás az információkereső nyelvek (documentary language)* egy alfaja, amely a fogalmakat osztályokba rendezi, a közöttük lévő kapcsolatokat pedig leggyakrabban hierarchikus viszonyokkal fejezi ki⁶. (Tehát nem minden esetben hierarchikus kapcsolatokkal dolgoznak, hiszen *a kifejezetten csak hierarchikus kapcsolatokat alkalmazó osztályozást* nevezzük **hierarchikus osztályozás**-nak (EN *hierarchical classification*).

Az információkereső nyelvek a felhasználás célját tekintve is többfélék lehetnek: például tudományokat osztályozók, ismeretközvetítők és ismeretszervezők (B. Hajdu–Babiczky, 1998: 43).

Az **osztályozás** a könyvtártudományban a tartalmi feltárás egy módszere, illetve szintje. (Az öt feltárási szint: *bibliográfiai leírás, osztályozás, referálás, tömörítvény és szemle*). Ez az eljárás a dokumentumról megállapított tartalmi ismereteket fogalmi láncsal fejezi ki, ezáltal alkalmas az információk átfogó tartalmi csoportosítására. Az ismérvek több formában jelenhetnek meg, pl. összefoglaló táblázatokban, tárgyszójegyzékekben (B. Hajdu–Babiczky, 1998: 10). Az osztályozás során „a tárgyakat hasonlóságuk mértéke alapján egybegyűjtjük, és különbségeik mértéke alapján elkülönítjük egymástól” (B. Hajdu–Babiczky, 1998: 21). Ez az eljárás alapvetően megegyezik a tudományos osztályozással, azonban a gyakorlatban rendszerint eltér tőle, amelynek oka például, hogy a könyvtári osztályozásnak a dokumentumok fizikai oldalát, megjelenési formáját is ki kell fejeznie. Így a könyvtári osztályozás számára „a tudományok osztályának tükrözése csak másodlagos, eszköz szerepet játszik” (B. Hajdu–Babiczky, 1998: 24).

A könyvtári osztályozással kapcsolatos kutatások az 1950-es években oda jutottak, hogy az addig kialakult és domináns hierarchikus – nem-faj, egész-rész összefüggések – túl merevek, elégtelenek és képtelenek a sokrétű valóság-, illetve tudattartalmak összefüggéseinek leképezésére (Pálvölgyi, 2011b).

Hatékonyabb információkereső rendszerek kidolgozásához szükségessé vált az összefüggések világában való több szempontú megközelítés és eligazodás biztosítása, ahogyan az elsinore-i konferencián (1964) elhangzott: „az osztályozás a fogalmi egységek közötti relációk kialakításának módszere” (Pálvölgyi, 2011b). Jason E. L. Farradane kidolgozta a *relációs indexelés*-t, majd elméleti modelljére alapozva számos fejlesztés kezdődött a sokrétű összefüggések ábrázolására. Ennek köszönhetően az 1960-as évektől világszerte és Magyarországon is teauruszok építésébe kezdtek, melyekben az összefüggések ábrázolása már elemi értékű volt. Az összefüggések (relációk) ábrázolásának „diadalmenete” azóta is folytonos (Pálvölgyi, 2011b).

4.1.2. Osztályozás: a fogalmak leírása és elhelyezésük a fogalmi rendszerben

Mára elmondható, hogy a könyvtári osztályozás mindig a fogalom szintjén zajlik (B. Hajdu–Babiczky, 1998: 24), azonban a fogalmak „leírása” – Ranganathan alapján – legalább három szinten történik. Először kinyerik/meghatározzák a fogalmat, majd ezt egy nyelvi jelölővel látják el, majd ezen jelölő alapján meghatározzák annak helyét a már kialakított osztályozási rendszerben, és hozzárendelnek egy „újabb” jelölőt, az adott osztályozási rendszer jelkészletéből (*jelzetelés*) (B. Hajdu–Babiczky, 1998: 24). Az első lépés a szemantika egyik alapvetéséből adódik, miszerint a fogalmak absztrahált ismeretek, ezeket pedig címkékkel látjuk el, hogy a nyelvi kommunikációban használhassuk őket.

A fogalom és jelölő közötti kapcsolatok leírásával a *terminológia* foglalkozik. A terminológiai vizsgálatok abból indulnak ki, hogy a nyelv feladata a világi környezetből származó ismeretek pontos megfogalmazása, rendszerezett tárolása és továbbítása, vagyis a fogalmakban absztrahált ismereteket kell a nyelvnek mint kommunikációs rendszernek közvetítenie. Ezért a fogalmat, valamint a fogalom és a jelölő viszonyát, a jelentést állítják a kérdéskör középpontjába. A fogalmak nyelvi megjelenítése a terminusokkal történik (Fóris, 2014: 29).

A terminusok rendszerbeli helyének meghatározása a jelölőtől függetlenül, a fogalom alapján történik, az úgynevezett „fogalomazonosító” segítségével. Utóbbi lehetővé teszi a fogalom nyelvi jelölő nélküli kezelését, így nincs szükség „jelzetelésre”, továbbá kikerülhetjük a nyelvi jelölők „csapdáját”, amely magával hozná a szinonímia és homonímia jelenségének problémáit is.

Fóris szerint a nyelvi hálózat, és azon belül a domének terminológiai hálózata skálafüggetlen hálózatokként modellezhetők. Fóris terminológiai hálózatok modellje Cabré terminológiai modelljén és a hálózatelméleten nyugszik. A modell alapja, hogy a terminológiai megközelítés három összetevője – a kognitív, a nyelvi és a kommunikációs – maguk is skálafüggetlen hálózatokat alkotnak, és a kommunikációs folyamat ezek összekapcsolásával írható le. Ezért elengedhetetlen, hogy mindhárom tényezőt együttesen vizsgáljuk (Fóris, 2012).

4.2. Többnyelvű információkeresés

A több nyelven történő dokumentáció szükségsszerűvé teszi a *többnyelvű információkeresés*-t (EN Cross-Language Information Retrieval – CLIR), amely annyiban különbözik a hagyományos, saját nyelven történő kereséstől, hogy az úgynevezett nyelvi és kulturális akadályokat is át kell hidalnunk valamilyen eszközzel. Alapvetően két megoldás lehetséges: az egyik, hogy a lekérdezéseket lefordítjuk a célnyelvre, a másik, hogy magukat a dokumentumokat fordítjuk le

a forrásnyelvre. Ez három úton valósulhat meg: gépi fordítási technikák útján, tudásalapú technikákkal, illetve korpuszalapú technikákkal (Peters, 1997).

A többnyelvű információkeresés problémájával könyvtártudományi oldalról magyar nyelven Vig Dániel foglalkozott részletesebben előadásában. Ahogy elmondta, többnyelvű információkeresés során az egyik fő feladat, hogy olyan eszközöket fejlesszünk ki, melyek összepárosítják a különböző nyelvű, megegyező kifejezéseket, illetve a legközelebbi hasonló jelentésű szavakkal kapcsolják őket össze (Vig, 2015).

Tehát a könyvtár- illetve információtudomány is felismerte, hogy ez nem egyszerű, gépiesíthető, a nyelvi „felszint” érintő feladat, hanem annál sokkalta bonyolultabb, ha úgy tetszik fordítási, ha úgy tetszik terminológiai, szemantikai, szemiotikai feladat.

A mai kutatások a dokumentumfordítás iránya helyett inkább a lekérdezőfordításra koncentrálnak, annak nagyobb flexibilitása miatt (Nie, 2010: 20). A lekérdezőfordítás legnagyobb bizonytalanságát az jelenti, hogy a lekérdezők általában nem állnak két vagy három szónál többől. Ezért nehéz megtalálni a megfelelő célnyelvi kifejezéseket, terminusokat. Továbbá az információkeresés velejárója, hogy a lekérdező „teljességéhez” kívánatos, hogy a lefordított lekérdező az összes lehetséges jelentést magában hordozza. Ez már az egyszerű egynyelvű információkeresés során is lényegi momentum, de a többnyelvű információkeresésnél még hangsúlyosabb. Tehát a többnyelvű információkeresés nemcsak egy egyszerű fordítási feladat, hanem egy olyan művelet, mely mélyen beépült a keresésbe (Nie, 2010: 22).

4.2.1. Szótáralapú technológiák

A szótáralapú lekérdező-fordítás, amelyekben minden kifejezést és fogalmat a másik nyelvben lévő megfelelőjével összepárosítanak – vagy ha ez nem lehetséges, akkor annak egy értelmében legközelebb álló, releváns szóval kapcsolják össze –, megfelelő első kísérlet a többnyelvű információkeresésre (Vig, 2015).

Ezek a megoldások azonban mindig gyengébben teljesítenek, mint az egynyelvű keresések. A kutatások szerint a gép által olvasható automata lekérdezőfordítás az egynyelvű keresés pontosságának csupán negyven–hatvan százalékát éri el (Hull–Grefenstette, 1996). Hull és Grefenstette azt is modellezte, mennyivel jobb eredmények érhetők el, ha a lekérdezőfordítás nem kizárólag szóalapú, hanem a többszavas kifejezések nem gépi fordítását is tartalmazza. Így közel 90 százalékos eredmény is elérhető.

Az automatikus lekérdezőfordítás sikertelenségének első és legfontosabb oka, hogy az általános szótárakban nem találjuk meg a szaknyelvi kifejezéseket, esetleg téves, nem naprakész vagy nem kifejezetten célnyelvi megfelelőket találunk, illetve, hogy a többszavas kifejezések nem lefordíthatók kizárólag

általános szótárak használatával. Továbbá némely kifejezést azért sem lehet csak szótári alapon gépesítve lefordítani, mivel a szótár nem fedheti le az összes lehetséges előfordulást. Tehát a kétnyelvű szótárak használatának fő problémái, hogy a fordítás pontossága bizonytalan, nehezen tud megbirkózni a ragozással, a vegyületek neveivel, a kifejezésekkel, a tulajdonnevekkel, a különböző helyesírási változatokhoz tartozó és egyéb különleges szavakkal. Összefoglalva: az általános bizonytalanság és a hiányosság azok a problémák, amelyek a szótáralapú lekérdezésfordítás esetén szinte elkerülhetetlenek. A fordítási bizonytalanságot többféle eszközzel próbálták csökkenteni, többek között többnyelvű ontológiák használatával (l. pl. Abusalah et al., 2009).

4.2.2. Tudásalapú technológiák

A tudásalapú technológiák a többnyelvű információkeresés céljából többnyelvű szótárakat, teauruszokat és ontológiákat alkalmaznak. Ezek a technológiák segíthetik áthidalni a nyelvi jel és jelentés között lévő szakadékot. Abusalah et al. (2009) például egy kétnyelvű ontológiát hoztak létre, mivel az ontológia mint általános ismeretgyűjtemény alkalmas arra, hogy kontextust adjon a lekérdezéseknek, így téve lehetővé a szavak fordításának pontosítását. A rendszer átlagos pontosságát is mérték, eredményük szerint a kétnyelvű ontológiák rendszere jelentősen meghaladja a szótári rendszer precizitását: utóbbi negyvenkét százalékos találati pontosságot ért el, míg az ontológiai rendszer hatvanhárom százalékot (Abusalah et al., 2009: 16). Mégis – egyelőre – **a teauruszalapú rendszerek rendelkeznek az egyik legjobb pontossági aránnyal a többnyelvű információkeresés területén.** A teaurusz egy olyan ontológia, amely terminológiákra specializálódik, és fogalmi kapcsolatokat biztosít. Az ISO 25964-1-es szabványa írja le, hogy hogyan építhető be egy tárgykör tartalma egy többnyelvű teauruszba. A teauruszoknak azon fajtáját, amelynek feladata, hogy egy-egy tudományterületen segítse az információfeldolgozást és az információkeresést, *információs* vagy *információkereső teaurusz*-nak nevezzük (Pálvölgyi, 2011a: 122). Az információkereső teaurusz olyan összetett szótár, mely egy-egy szakterület fogalmait írja le természetes nyelven, továbbá feltárja és feltünteti a legfontosabb logikai kapcsolatokat (Pálvölgyi, 2011a: 123). Kiemelendő, hogy „az osztályozás, indexelés és visszakereshetőség mellett a teauruszok egyben egy szakterület terminológiáját is egyöntetűsítik” (Horváth–Papp, 2001: 97). Ugyanakkor a szakmai fogalmak jelölői, épp úgy, mint a köznyelvi lexikai egységek, folyamatosan változnak, ezért a teauruszcikkek folyamatos ellenőrzésére, nyomon követésére van szükség. Hasznos lenne más, új nézőpontok bevonása is a fejlesztésükbe, ugyanis hosszú távon a teauruszok egyik gyengeségének tekinthető, hogy az egyes fogalmakat lexikai egységekkel

jelölik (szemben például a terminológiai adatbázisokkal, ahol fogalmi azonosítókat használnak).

Az ontológiák lényegében speciális taxonómiák, amelyek amellet, hogy megmutatják a fogalmak egymáshoz képesti fogalmi hierarchiáját, a formális logikai szabályok megjelenítésével még többre is képesek az emberi gondolkodás reprezentálásában (Berners-Lee et al., 2001, idézi Tóth, 2010: 192–193).

Az ontológiák építésének társadalmi motivációi között első helyen áll a tartalmak kereshetőségének, megjelenítési és kreatív újrahasznosítási lehetőségeinek növelése. Ez olyan szótárak fejlesztését teszi szükségessé, amelyek a világ létezőinek lehető legteljesebb szabványos leírására vállalkoznak. Minden ontológia a világ tudásának egy-egy fontos szegmensét reprezentálja, amelyek együttesen egy globális hálózati metaadat-infrastruktúra kiépítésének a lehetőségét hordozza magában (Tóth–Kovács, 2013: 5).

A modern számítógépes ontológiák fejlesztése és különböző területeken való sikeres alkalmazásuk azon a felismerésen alapul, hogy a tudás megszerzése nem elegendő: „ismereteinket csak akkor alkalmazhatjuk a gyakorlatban, ha ismerjük a különböző elemek közötti összefüggéseket és képesek vagyunk leírni azokat”⁷ (Fóris, 2013: 422).

A teaurusz és az ontológia közötti különbség – kivált felhasználásukban (információkeresés, tartalomkinyerés, feldolgozás) – nem igazán szembetűnő. Azonban amíg „a teauruszokat és osztályozási rendszereket hagyományosan a dokumentumok (források) tartalmi feltárásához és kereséséhez használják” (Ungváry, 2004), addig „[A]z ontológiákat a szakértői rendszerekben és ismeretbázisokban használják, az információkeresés szemantikailag automatizáltabb támogatására” (Ungváry, 2004). Emellet mindenképpen megemlítendő, hogy míg az ontológiák az általános, alapfogalmak közötti relációkkal foglalkoznak, a teauruszok szűk szakterületek lexikai egységei közötti kapcsolatok megjelenítésére specializálódtak. A lényegi különbség továbbá abban ragadható meg, hogy a teauruszok egyes szakterületre specializált különféle kapcsolatokat (eredmény, ok, hatás-ellenhatás stb.) is definiálnak expliciten.

Kissé leegyszerűsítve, **az ontológia és a teaurusz két fontos dologban tér el: a relációk típusaiban, és a későbbi felhasználásukban**, vagyis hogy szeparáltan, egy szűk terület terminológiájának építését tűzzük ki célul, vagy a szemantikus webbe tervezzük implementálni, és összefűzzük egy általános, csúcsontológiával, esetleg információkinyerésre vagy dokumentumklaszterezésre használjuk.

A teauruszok és az ontológiák közös hátránya, hogy kialakításuk, fenntartásuk és fejlesztésük rendkívül költséges, valamint megfelelő alkalmazásuk alapos szaktudást igényel.

Napjaink fejlesztései a hibrid technológiák irányába mutatnak, ennek a tendenciának köszönhető az úgynevezett **ontoterminológia** megjelenése is. Az ontoterminológia azért jöhetett létre, mert az ontológia és a terminológia célja egyaránt az információ és tartalom közvetítése, kommunikáció az ember és ember vagy ember és gép között (Roche, 2012). Az ontoterminológia elméletének kidolgozásával Christopher Roche a terminológiai adatbázisok készítésének módszertani alapelveit is új alapokra helyezte.

Roche élesen elhatárolja a terminológiai és a fogalmi rendszert (Roche, 2006, 2009, 2012). A fogalom és terminus éles elválasztása együtt jár a fogalom- és terminusdefiníció megkülönböztetésével, így Roche, a maga által fejlesztett ontoterminológiai adatbázisában, egyszerre kétféle definíciót is használ, úgymond egyet a géppel, és egyet az emberrel való kommunikációhoz. Ennek szemléltetésére a klasszikus szemantikai háromszög helyett bevezet egy úgynevezett dupla szemantikai háromszöget is (lásd részletesen Roche, 2006, 2009, 2012).

A jelentés és a kapcsolatszerkezet azonosításához adott a *jelölt* (*signified*), amely nem feleltethető meg a *fogalomnak* (*concept*), azonban kapcsolódnak egymáshoz, ahogy a *jelölő* (*signifier*) és az *azonosító* (*identifier*) is. A fogalmat magát a fogalom logikai specifikációja identifikálja (Roche et al., 2009 [2011]), azaz a hierarchikus kapcsolatok; tehát egy fogalom egy rendszer egészében létezik, önmagában nem. Utóbbi megegyezik a terminológia nézőpontjával, miszerint a terminusoknak különböző környezetekben (kontextusban, doménben) különböző szemémái, azaz fogalmi jegyei lehetnek. „Egy terminus összes jegye a terminológiai háló különböző helyein való előfordulása alapján adható meg” (Fóris, 2005: 39).

Látszólagos bonyolultságuk ellenére már az 1990-es évek legelején elkezdődött a vegyes (és tudásalapú) technológiák alkalmazása a többnyelvű információkeresésben, amelynek egyik leghíresebb példája az EMIR (European Multilingual Information Retrieval, azaz Európai Többnyelvű Információkeresés) projekt. Az EMIR céljairól a projekt weboldalán kaphatunk részletes információkat. Az 1990 novemberétől 1993 novemberéig tartó projektben egy olyan indexálási rendszer kidolgozását tűzték ki célul, amely lehetőséget ad a felhasználóknak arra, hogy különböző nyelvű szövegeken saját nyelvű lekérdezéseket futassanak, illetve, hogy egy bizonyos nyelvű szöveget több különböző nyelven is lekérdezhessenek.

Az EMIR bizonyítja a többnyelvű adatbázisokban tett többnyelvű lekérdezések megvalósíthatóságát, beleértve a többnyelvű dokumentumokat is (Peters 1997). A kísérlet rangsorolásos Boole-i műveleteket használ különböző típusú (pl. idióma) szótárakkal együtt. Fontos kiemelni, hogy ehhez természetesen szükségesek a tárgykörhöz tartozó fogalomtárak, és az alapos manuális szerkesztés is.

5. Összegzés

A releváns (információtudományi, dokumentációs, terminológiai) szakirodalomra támaszkodva megállapítottuk, hogy az információtudomány feltárási eszközei (tezauruszok, ipari alkalmazások, ontológiák) és a terminológia tudománya is az információk feltárásával, tárolásával és újrafelhasználásával foglalkoznak. A dokumentumok indexálásához használt szabványosított terminológia lehetővé teszi, hogy a dokumentáció szisztematikus és egyértelmű legyen. Az információkereső nyelvek (szerencsés esetben) szabványosított terminológiai rendszerek.

A tudásalapú technológiák segíthetnek áthidalni a nyelvi jel és jelentés között lévő szakadékot. Az információkinyerés automatizálásának továbbra is elsődleges problémája, hogy magyar nyelven hiányoznak az úgynevezett szakterületekre jellemző gyakorisági szótárak, amelyek egy-egy szakterület szókincsét gyakorisági mutatókkal ellátva közölnék.

Az egyes tudományágak közötti szorosabb együttműködés elősegíthetné a minél sikeresebb „hibrid” technológiák kidolgozását. A továbbiakban célszerű lenne annak vizsgálata is, hogy az egyes területek hogyan tudják szolgálni egymást akár a többnyelvű dokumentációkezelés (illetve fordítás) vagy akár a mesterséges intelligencia kutatásának területén.

A többnyelvű dokumentáció a mindennapokban is szükségszerűvé teszi az ezen rendszereken belüli folyamatos terminológiai munkát, terminológiai harmonizációt is (erről részletesen I. Fóris–Sermann, 2010).

Irodalom

- Abusalah, M., Oakes, M., Tait, J.** (2009) Cross language information retrieval using multilingual ontology translation and query expansion base. *Polibits* 2/40. pp. 13–16. Web: <http://www.scielo.org.mx/pdf/poli/n40/n40a3.pdf>
- B. Hajdu Á., Babiczky B.** (1998) *Bevezetés az információkereső nyelvek elméletébe és gyakorlatába.* Budapest: Universitas Kiadó.
- Balázs S.** (1960) Magyarország képviselője és szerepe a FID-ben. *Magyar könyvszemle* 1960/1. 58–64. Web: http://epa.oszk.hu/00000/00021/00239/pdf/MKSZ_EPA00021_1960_76_01_054-064.pdf#page=5 (Megtekintés: 2017. 06. 29.)
- Cabré, M. T.** (1999) *Terminology: Theory, Methods and Applications.* Amsterdam: John Benjamins.
- Fóris Á., Faludi A.** (2017) A dokumentáció és a dokumentum-menedzsment kapcsolatai, összefüggései a terminológiával és a fordítói gyakorlattal. *Fordítástudomány*, megjelenés alatt.
- Fóris, Á., Sermann, E.** (2010) A terminológiai szabványosítás és a terminológiai harmonizáció. *Magyar Terminológia* 3/1. 41–54.
- Fóris Á.** (2005) *Hat terminológia lecke.* Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Fóris Á.** (2013) Network Theory and Terminology. *Knowledge Organization* (International Journal) 40/6. pp. 422–429.
- Fóris Á.** (2014) A szaknyelvek terminológiai szempontú megközelítése. In: Veszelszky Á. és Lengyel K. (szerk.) *Tudomány, technolektus, terminológia – a tudományok, szakmák nyelve.* Budapest: Éghajlat Könyvkiadó. 27–36.
- Horváth T., Papp I.** (szerk.) (2001) *Könyvtárosok kézikönyve* 2. kötet. Feltárás és visszakeresés. Budapest: Osiris.

- Horváth T.** (1999) A könyvtártudomány és információtudomány alapjai. In: Horváth T. és Papp I. (szerk.) *Könyvtárosok kézikönyve*. 1. kötet. Alapvetés. Budapest: Osiris. 17–75.
- Hull, D., Grefenstette, G.** (1996) Query across languages: A dictionary-based approach to multilingual information retrieval. In: *Proceedings of the 19th ACM SIGIR Conference*. pp. 49–57. Web: https://www.academia.edu/25198572/Querying_across_languages (Megtekintés: 2017. 07. 23.)
- Kéglí F.** (2009) Hatvan éve alakultak meg a szakmai dokumentációs központok. *Könyvtári Figyelő* 55/3. 445–457. Web: <http://ki.oszk.hu/kf/2010/10/hatvan-eve-alakultak-meg-a-szakmai-dokumentacios-kozpontok> (Megtekintés: 2017. 07. 23.)
- Koblitz, J.** (1959) Dokumentation und Information. Eine Terminologische Untersuchung. *Dokumentation* 6/1. pp. 3–10.
- Koltay T., Prókai M.** (2010) Terminológiai változások a XX-XXI. századi könyvtártudományban. *Magyar Terminológia* 3/2. 269–284.
- Lengyelne Molnár T.** (2008) *Automatikus referátumkészítés*. Doktori disszertáció. ELTE BTK IKT.
- Nie, J.-Y.** (2010) *Cross-language information retrieval*. San Rafael, Calif: Morgan & Claypool. Web: <http://disi.unitn.it/~bernardi/Courses/DL/clir.pdf> (Megtekintés: 2017. 07. 23.)
- Otlet, P.** (1934) *Traité de documentation, le livre sur le livre. Théorie et Pratique, Vol. I*. Bruxelles: Editiones Mundaneum, Palais Mondial.
- Pálvölgyi M.** (2011a) *Információkereső nyelvek I*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. Web: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_11_infkereso_nyelvek_i_scorm_03/adatok.html. (Megtekintés: 2017. 07. 23.)
- Pálvölgyi M.** (2011b) *Információkereső nyelvek II*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Peters, C.** (1997) Across languages, across cultures – Issues in multilinguality and digital libraries. *D-Lib magazine* 3/5. Web: <http://www.dlib.org/dlib/may97/peters/05peters.html> (Megtekintés: 2017. 07. 23.)
- Polzovics I.** (1959) Dokumentáció és információ. *Magyar Könyvszemle* 75/4. 325–332.
- Polzovics I.** (1961) *A dokumentáció, az információ és a tájékoztatás fogalma. Terminológiai vita*. Budapest: OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központ.
- Polzovics I.** (1962) *Bevezetés a szakirodalmi dokumentációba a műszaki és természettudományok terén*. Budapest: OMKDK.
- Roche, Ch.** (2006) Lexical and Conceptual Structures in Ontology. In: *Proceedings of Advances in Applied Artificial Intelligence, 19th International Conference on Industrial, Engineering and Other Applications of Applied Intelligent Systems, IEA/AIE 2006*. Annecy, France, June 27–30, 1034–1041.
- Roche, Ch.** (2012) Ontoterminology: How to unify terminology and ontology into a single paradigm. In: Calzolari, N. & Choukri, K. & Declerck T. & Uğur Doğan, M. & Maegaard, B. & Mariani, J. & Odijk, J. & Piperidis, S. (eds.). *Proceedings of the Eight International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12) 2012*. May 23–25, Istanbul, Turkey. European Language Resources Association (ELRA). 2626–2630. Web: http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/567_Paper.pdf. (Megtekintés: 2017. 07. 23.)
- Roche, Ch., Calberg-Challot, M., Damas, L., Rouard, Ph.** 2009 (2011) Ontoterminology – A New Paradigm for Terminology. In: *KEOD 2009 – Proceedings of the International Conference on Knowledge Engineering and Ontology Development*. Funchal–Madeira, Portugal, 2009. October 6–8, 321–326. Web: http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/62/21/32/PDF/Proceedings_KEOD_2009_128_CR.pdf. (Megtekintés: 2017. 07. 23.)
- Szépe Gy.** (szerk.) (1967) *A Tudományos Tájékoztatás Elmélete és Gyakorlata II. Nyelvfeldolgozás és dokumentáció*. Budapest: Országos Műszaki Könyvtár és Dokumentációs Központ.
- Tod = Wersig, G., Neveling, U.** (1967) *Terminology of documentation*. Paris: The Unesco Press.
- Tóth M.** 2010. A szintaktikai és szemantikai paradigma. Egy globális hálózati metaadat-infrastruktúra felé. *Magyar Terminológia*. 3/2. 183–213.

- Tóth M., Kovács Z. Cs.** (2013) *Az ontológiaépítés módszertana*. Egyetemi tankönyv. Debrecen. Web: <http://docplayer.hu/1361325-Az-ontologiaepites-modszer-tana-toth-mate-es-kovacs-zoltan-csaba.html>. (Megtekintés: 2017. 07. 23.)
- Ungváry R.** (2004) Tezaurusz és ontológia, avagy a fogalmi ismertetőjegyek generikus öröklődésének formalizálása. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás Könyvtár- és Információtudományi szakfolyóirat*. 51/4. Web: http://tmt.omikk.bme.hu/show_news.html?id=3615&issue_id=450. (Megtekintés: 2017. 07. 23.)
- Ungváry R., Vajda E.** (2002) *Könyvtári információkeresés*. Budapest: Typotex.
- Verók A.** (2011) A dokumentáció. In: Ottovay L. (átdolgozó: Verók A.): *Az általános tájékoztatás eszközei*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Vig D.** (2015) *Nyelveken és kultúrákon átívelő többnyelvű információkeresés*. Elhangzott: XXXII. Országos Tudományos Diákköri Konferencia. Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekció. Debreceni Egyetem. Debrecen, 2015. 04. 15.

Internetes források

web1: searchsoftwarequality.techtarget.com/definition/documentation

web2: http://konyvtar.hu/wiki/Fédération_Internationale_de_Documentation#cite_note-0

EMIR (European Multilingual Information Retrieval).

http://cordis.europa.eu/project/rcn/8780_en.html

Jegyzetek

¹ Eredeti szöveg: „The continuous and systematic processing of documents or data, including e.g. location, identification, 'acquisition', analysis, storage, retrieval, circulation and preservation for the specialized information of users.” (Ford.: F. A.)

² Eredeti szöveg: „Documentation c'est réunir, classer et distribuer des documents de tout genre dans tous les domaines de l'activité humaine.” (Ford.: Verók 2011)

³ Eredeti szöveg: „Collection et conservation, classification et sélection, dissémination et utilisation de toute information.” (Ford.: F. A.)

⁴ Eredeti szöveg: „La documentation consiste à prendre connaissance de ce qui a été dit d'original ou d'important, sur une question.” (Ford.: Verók 2011.)

⁵ Eredeti szöveg: „An 'artificial language' used by documentation systems for purposes of indexing, storage and retrieval.” (Ford.: F. A.)

⁶ Eredeti szöveg: „A documentary language which groups concepts into classes, uses mostly hierarchical relations for arrangement of classes, and reflects the structure of arrangement by notation.” (Ford.: F. A.)

⁷ Eredeti szöveg: „The development of modern computerized ontology and its successful practical application in various fields is based on the recognition that obtaining knowledge is not enough: we can apply our knowledge in practice only if we know the connections among its various elements and are able to describe them.” (Ford.: F.A.)

ANDREA GÖTZ

ELTE Doctoral School of Translation Studies
gotzandrea@caesar.elte.hu

Andrea Götz: Are translations more explicit? A corpus investigation of marked interrogative polarity in translated and non-translated Hungarian
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.004>

Are translations more explicit? A corpus investigation of marked interrogative polarity in translated and non-translated Hungarian¹

A jelen tanulmány az explicitáció fordítási univerzáléját kutatja a magyar fordítási nyelvben. A tanulmány ehhez az *-e* kérdőpartikula használatát vizsgálja meg két angolból fordított és egy nem fordított magyar szövegekből összeállított korpuszban. A két különböző regiszterű magyar fordítási korpusz használata a jelenség pontosabb vizsgálatát teszi lehetővé. Az explicitáció alapján elvárható, hogy a fordított szövegek explicitebbek az azonos nyelvű, nem fordított szövegeknél. A kutatás eredményei azonban nem igazolják ezt a feltételezést, mivel a fordítások nem mutatnak egységesen explicitebb nyelvhasználatot a nem fordított magyar szövegeknél.

1. Introduction

Explicitation can be broadly defined as “the verbalization of information that the addressee might be able to infer” that results in a rise “in explicitness in translation” (Becher, 2011: 26). Furthermore, explicitation can be defined as a textual translation operation, and explicitness as a textual property. As a result, explicitation relates both to the process and the product of translation. Although explicitation is widely regarded as a property of translated texts, its status as a translation universal (Baker, 1993, Klaudy, 2008, Laviosa, 2008) is contested (Becher, 2010, 2011). Indeed, the very concept of translation universals has come under criticism (House, 2008).

The concept of explicitation has undergone some changes since its inception. It was originally formulated by Blum-Kulka (1986) as a hypothesis about the increased level of cohesive explicitness in translated texts as opposed to their sources. The concept nevertheless has been extended to include the investigation of explicit language in translations as opposed to non-translations (Baker 1993). As a consequence, many studies explored explicitation in a lexicogrammatical or lexicosemantic sense (e.g. Klaudy, 1996, Øverås, 1998, Olohan and Baker, 2000, Klaudy and Károly, 2005, Becher, 2011). It has also been shown that individual translators’ personal translation theories can influence explicitation as

well (Saldanha, 2008), while other scholars emphasise the role of cross-linguistic norms in explicit language use (House, 2008, Becher, 2009, Bisiada, 2016), the level of explicitness in translated texts must be interpreted with reference to the usual level of explicitness in the target language in question (Séguinot, 1988).

Despite the controversy, explicitation remains a central topic in translation studies. Whether it is considered a translation universal or not, exploring the differences in the language use of translated and non-translated texts, i.e. texts originally produced in the target language, is essential to translation research.

This study examines explicitation in terms of interrogative polarity. The object of this investigation is to compare the levels of explicit marking of interrogative polarity through the frequency and distribution of the Hungarian polar marker (*-e*). The study uses three fiction corpora: two Hungarian translation corpora, with English source texts, and a reference corpus compiled of authentic Hungarian texts, meaning that these texts were originally composed in the target language. In this paper, these are referred to as non-translated texts.

First, a brief overview is presented with regard to the most relevant issues of the polar marker, explicitation, and Hungarian explicitation research in Section 2. Section 3 describes the methods and material of this study. Section 4 discusses and interprets the findings. Section 5 concludes the paper by examining the hypotheses and commenting on the results.

2. Explicitation and interrogative polarity in Hungarian

2.1 Marking Hungarian and English polar clauses

The interrogative polar marker *-e* has been described either as a particle (Keszler, 2000) or as an interrogative marker (É. Kiss, 2002). Although the use of the marker is thought to be compulsory in dependent interrogative polar clauses (Fábricz, 1983, É. Kiss, 2002, Gyuris, 2016), its use in independent clauses does not influence grammaticality and is thought to be optional. In addition, there is a pragmatic motivation for the use of this marker as well (see Schirm, 2011). In the following, two issues are examined which are important to classifying language as explicit in translations: cross-linguistic differences and source text motivation.

Sentences (1) and (2) illustrate the use and position of the Hungarian polar marker. As a clitic, it is attached to sentential predicates. Cross-linguistically, it has no counterpart in English in independent clauses as demonstrated by examples (1) to (3), which are inspired by (3) taken from Schirm (2011: 121).

(1) Nem akarod megtenni?

(2) Nem akarod-e megtenni?

Do you not want to do it?

(3) Azon gondolkozom, (hogy) meg akarod-e tenni.

I've been wondering if/whether you wanted to do it.

Example (1) demonstrates the case when the marker *-e* is not present (1), and (2) when it is present in independent polar questions. Although the two are equally grammatical, (2) offers the possibility of different readings than (1). The presence of *-e* could suggest that the speaker does not suspect and/or imply a positive answer. Though the participants surveyed in Schirm's (2011) comprehension test did not supply a definite answer to the function of *-e* as compared between (1) and (2), *-e* is known to influence the interpretation of questions (Gyuris, 2016). This means that translators could use *-e* to disambiguate implicatures, thus make target texts pragmatically more explicit. In independent clauses, there is no English parallel for the particle *-e*.

Example (3) demonstrates the case when without the use of *-e* the clause is thought to be ungrammatical. In this scenario, the marker *-e* corresponds to a polar conjunction (*if, whether*) in English. There might be a distinction between *if* and *whether* that goes beyond the distinction of formal language use (*whether* being more formal). Eckardt (2007) proposes that *if* and *whether* differ in the readings they suggest as relevant. In (3), this would mean that using *if* would imply that the speaker does not assume the hearer is committed to the content of the proposition, while *whether* leaves both possibilities open. Another optional element of subordinate Hungarian clauses is the complementizer *hogy*. As a subordinating operator (É. Kiss, 2002: 262), it can be brought into connection with *that*.

To sum up, English independent interrogative clauses cannot display a lexical marker for polarity, and cannot motivate the use of the polar marker in Hungarian translations by a specific lexical input. Hungarian independent polar marker clauses translated from independent English polar clauses are therefore considered to be unmotivated and more explicit than their source clauses. Independent polar marker clauses are also more explicit than clauses without the polar marker.

Dependent English clauses, however, are introduced by conjunctions (e.g. *if, whether*) that indicate polarity. Hungarian dependent polar marker clauses translated from English dependent polar clauses are considered to be motivated and not to be more explicit than their source clauses. However, they are more explicit than dependent Hungarian polar clauses which do not exhibit the marker.

In general, the use of the polar marker in translated Hungarian can be interpreted within the framework of explication, as it makes the polarity of interrogative clauses explicit, as well possibly utterance comprehension. Beyond whether Hungarian translations mark this category more explicitly than their

sources, or other, non-translated Hungarian texts, it is also worthwhile to investigate how different translations use the polar marker compared to each other. For this reason, this study uses two translation corpora representing different but related registers.

2.2 The concept of explicitation and explicitness

Though passing references are found to the concept of explicitation, the explicitation hypothesis was originally formulated by Blum-Kulka (1986), as a hypothesis about the increased level of cohesive explicitness in translated texts as opposed to their sources. The concept of explicitation has been expanded to include the investigation of the potentially higher level of general explicitness observed in translated texts as opposed to non-translated texts (Baker, 1993: 243). It has garnered a considerable amount of support and criticism since its introduction (see Becher, 2010, 2011).

Blum-Kulka (1986) investigated cohesion and coherence in relation to target text redundancy. She described explicitation as “a universal strategy inherent in the process of language mediation” (Blum-Kulka, 1986/2000: 302) and as such, it is better understood as a tendency which may or may not occur when the translator is presented with an opportunity to explicitate. As is the case with other universals, explicitation too has been re-interpreted as a tendency, since the explicitation hypothesis in its “most general form,” meaning that it applies to all translated texts, is considered falsified (Chesterman, 2010: 41). To a degree, the way in which the concept of explicitation has been interpreted contributes to the controversy surrounding it. Firstly, it can be interpreted as a linguistic tendency as observed between source texts and their target texts, and between translated texts and non-translated texts in the same language. Using Chesterman’s (2004) categories of S-universals (S for source, relating to the former scenario), and T-universals (T for target, describing the latter comparison), it is possible to describe S-explicitation and T-explicitation (Krüger, 2014). Furthermore, it is possible to distinguish norm-governed and strategic explicitation (Englund Dimitrova 2005: 236). Norm-governed explicitations are carried out with “such a frequency and regularity” (Englund Dimitrova, 2005: 236), with respect to translation between a language pair or of a specific text type, that they form a regular part of translator behaviour. Such regular linguistic behaviour to explicitate should manifest itself in textual-linguistic norms in translation, which “govern the selection of linguistic material for the formulation of the target text” (Toury, 2012: 83). What these descriptive concepts of explicitation are not capable of capturing is whether it has a translation-specific cause (i.e. it is translation-inherent, contested by Becher

2010), or whether they can be traced back to cross-linguistic differences, as some critics suspect (House, 2008; Becher, 2011).

It has been contested how explicitation is related to redundancy, i.e. the redundant marking of a linguistic property, or disambiguation, both mentioned by Blum-Kulka: redundancy can be created by a property being “marking twice”, such as gender (Blum-Kulka, 1986/2000: 300), and disambiguation is caused by making implicit “meaning potential” explicit (Blum-Kulka, 1986/2000: 299). This warrants closer examination as Heltai (2005: 47) cautions that researchers too readily assume that explicitation always results in greater explicitness, especially in corpus-based research. Ultimately, the questions of redundancy and disambiguation relate to the issues of the translation product and process, as well as processability. It cannot be maintained that the “sheer addition” of items necessarily increase clarity of meaning or aid comprehension, on the contrary they might obstruct it (Heltai, 2005: 49, 51). Redundancy of marking linguistic categories also varies greatly with languages, creating obligatory or optional redundancy (Heltai, 2005: 57–59), though neither type must be perceived as redundant. Optional redundancy, in which case more or less redundant linguistic options are available, could potentially help or hinder successful processing (Heltai, 2005: 62). While redundancy and explicitness are related concepts, they cannot be treated as one and the same. Explicitation as a textual operation could cause increased redundancy, but not all redundancy could be considered to produce more explicitness, and similarly, not all examples of explicitness could be regarded as redundant, as linguistic and true explicitness do not always match (Heltai, 2005: 66–67).

The use of the polar marker could only be regarded as redundant in independent questions since these are grammatical without it, and should also be marked by a rise and fall in intonation in speech, as word order offers no clear clue. Dependent polar clauses contain no other marker than *-e*, however, clauses which introduce them could contain verbs which render dependent polar clauses as questions. Example (3), on the other hand, contains a cognitive verb, and without the presence of *-e*, the dependent clause would be interpreted as a declarative. In writing, the reader also relies on clues from punctuation. In addition, since the use of the polar marker can also modify utterance comprehension, even in an independent polar question which is marked by intonation or punctuation, the marker could signal non-redundant information. On balance, the polar marker can be discussed under the category of explicitation, and could only be viewed as contributing to redundancy in a limited way, either in an obligatory, or optional sense.

The issue of obligatory versus optional is also relevant in a methodological sense for studying explicitation, as many researchers exclude examples of

optional cases when examining explicitation (Blum-Kulka, 1986/2000: 312). Obligatory explicitation is necessitated by the differences between the grammatical systems of the source and the target language, meaning “the translator has no choice” (Klaudy and Károly, 2005: 16) but to perform a shift of explicitation in translation. One frequently cited example is the case of gendered personal pronouns in Indo-European languages which have no parallel in Hungarian. By contrast, in the case of optional explicitation, translators do have a choice, as they “may produce a well-formed target language sentence even without carrying out explicitation” (Klaudy and Károly, 2005: 17).

However, there are slight differences in how scholars conceptualise optional explicitation (Murtisari, 2014: 276). Blum-Kulka (1986/2000: 312) attributes cases of optional explicitation to the “stylistic preferences” of individual languages. Klaudy (2008) views those examples of explicitation to be optional which are due to “differences in text-building strategies” and “stylistic preferences between languages” (Klaudy, 2008: 83). Although these explicating shifts are linked to norm-compliance, and not to grammar, they cannot be freely omitted without the risk of producing cumbersome texts. Notwithstanding the theoretical considerations discussed above, this paper does not intend to take a stance with regard to either the interpretation or the causes of explicitation. Explicitation is increasingly re-framed in line with the re-conceptualization of translation universals. Explicitation is no longer ubiquitously granted the status of a universal of translation, but rather a tendency or strategy of communication, specifically of interpretive language use (Heltai, 2011: 140), or more generally, linguistic communication (Becher, 2011: 44) that includes translation.

The present paper uses the concept of explicitness, limited to polar explicitness as marked by the polar marker *-e*, which may or may not change in translation, resulting in translated Hungarian target texts that may or may not be more explicit in this regard than their sources and non-translated Hungarian texts. For measuring this, the tallying up of “sheer additions” (Heltai, 2005: 49) of instances of the polar marker would not be satisfactory. Rather, with reference to target texts as well, it must be investigated whether the polar marker *-e* is indeed deployed or not when there is a possibility for its use.

2.3 Research on explicitation in translated Hungarian

To date, we find few comprehensive studies dedicated to the investigation of explicitation in translated Hungarian. The complaint levelled by Becher (2010) that findings on explicitation are hard to compare because the studies they are derived from are theoretically and methodologically too disparate, holds true for research on explicitation in translated Hungarian as well.

Klaudy (1996) found evidence for operational asymmetry between trainee and professional translation in the translation direction of Hungarian to English and vice versa. The main observation of Klaudy (1996) is that the explicitation shifts carried out by the professional translator working from Hungarian to English were preserved by the students translating the text back into Hungarian, even when implicitation would have been appropriate. This means that trainees failed to carry out implicitating shifts.

Heltai and Juhász (2002) found in texts translated from English into Hungarian, and vice versa, that personal pronouns show implicitation in the English to Hungarian direction, while in the opposite direction explicitation was dominant. These differences are due to grammatical contrasts between the referential systems of the two languages and are thus compulsory. Heltai's (2003) qualitative analysis, which looked at explicitation operations in a single text translated from English into Hungarian, lent support to the explicitation hypothesis, as explicitation was frequently deployed, increasing especially cohesive explicitness. Heltai (2009), examining the translation of different types of technical texts, concludes the explicitation varies from subject matter to subject matter, both in type and frequency, which can be explained by register, by how professionally-oriented the text is, and by translatorial choices. In technical translation, based on Heltai (2003, 2009), the main function of explicitating operations in the English to Hungarian translation direction is the clarification of anaphoric reference and the elimination of semantic or pragmatic ellipsis (Heltai, 2009: 275).

Pápai (2004) investigated a small corpus (45,000 words) of text excerpts taken from translated and non-translated Hungarian fiction and non-fiction. Pápai (2004) catalogued and counted shifts producing explicitation and items thought to perform it. Based on frequency, Pápai (2004) confirmed that translated Hungarian texts display a higher level of explicitness, and also found Hungarian translations to have a lower type/token ratio than non-translations. Nevertheless, these conclusions were reached based on a handful of items. In addition, the low word count of the corpora should caution against over-generalisations. Pápai (2004) did not examine whether explicitation was influenced by contrastive differences and motivated by the source language, which further compounds the difficulty of generalizing the results.

Klaudy and Károly (2005), while testing the asymmetry hypothesis, examined the lexical variety in translated and non-translated Hungarian. Type/token ratios of reporting verbs were measured in texts translated from Hungarian into English and vice versa. Their results show that type/token ratio increases when translating from English into Hungarian. In the opposite translation direction,

contrary to expectations, results are more varied, but overall, the Hungarian lexical variety in reporting verbs was preserved in translation.

3. Research design

3.1 Aims, research questions and hypotheses

The present study's aim is to investigate the level of explicit polarity, i.e. polarity marked with the polar marker in translated and authentic Hungarian texts. The fundamental questions of this study concern (1) whether translated texts are more explicit, i.e. more marked for interrogative polarity than non-translated texts, (2) whether polar clauses are marked differently in the corpora, and lastly (3) whether independent polar clauses, which cannot be motivated by the source, are more explicitly marked in translations.

Consequently, the study's specific aims can be defined as follows: to establish and contrast the polar marker's (1) frequency and (2) distribution patterns, and (3) the levels of marked polarity in the three corpora. On this basis, the following hypotheses were formulated:

1. The translation corpora will show a higher average usage frequency than the reference corpus.
2. The translation corpora will display more marked as opposed to unmarked polar clauses.
3. The translation corpora will also show a higher marking of independent clauses.

3.2 Corpora

The present study uses three corpora, with two being translation corpora containing parallel texts translated from English into Hungarian, and a reference corpus of non-translated Hungarian texts. Table 1 shows the word count of the individual texts in the corpora, and the total word count of each corpus. (All texts can be found in the Appendix according to their identification number.) The three corpora are almost identical in size, however, they do not contain the same number of texts. The translation corpora, the YAC (Young Adult Corpus) and the BAC (Brontë and Austen Corpus), are composed of Hungarian target and English source texts. The two translation corpora, although they both represent fiction, are of different registers, as well as of different periods.

Table 1. The word count of the corpora and their individual texts

	Translation corpora		Reference corpus
	YAC (HU)	BAC (HU)	HRC
Text #1	105,437	126,711	51,757
Text #2	99,893	95,407	98,569
Text #3	104,592	129,744	46,948
Text #4	71,678	180,803	50,299
Text #5	131,881	96,211	151,950
Text #6	55,793	68,013	91,449
Text #7	63,771		64,472
Text #8	64,782		37,414
Text #9			85,096
Total	697,827	696,889	675,186

The YAC contains contemporary novels and their translations of the young adult genre, while the BAC consists of somewhat older translations of 19th century novels by the Brontë sisters and Jane Austen. The texts of the BAC are in the public domain, available on various websites (gutenberg.org, mek.niif.hu). The YAC represents a selection from the Pannonia Corpus (see Robin et al., 2016). Since neither genre has a truly comparable counterpart in Hungarian fiction, a Hungarian reference corpus (HRC) was assembled comprising contemporary non-translated Hungarian novels. High-brow and low-brow texts for the HRC were selected to reflect the prestige of both the YAC and the BAC. The contemporary texts in the HRC constitute high-brow as well as low-brow novels. The HRC's high-brow portion stems from an online repository of modern Hungarian literature (dia.hu), the low-brow section also comes from the Pannonia Corpus. A list of all the texts used in this study can be found in the Appendix.

The relatively recent young adult genre rose to popularity in the past two decades, but some trace its origins back to post-war American youth culture, and name such highly regarded novels as *The Catcher in the Rye* as a predecessor (Gaffney, 2017: 9). The novels included in the YAC enjoy a much lower prestige, which is in sharp contrast to the high esteem in which texts in the BAC are held. Understanding register in Martin's (2001) sense, the novels share further similarities. Register is a composite of (a) tenor, (b) mode, (c) field (Martin, 2001: 46). Tenor encompasses social relations and relates to interpersonal meaning, mode is linked to textual meaning and information flow, while field constructs institutional activity and relates to ideational meaning. In this case, mode is narrative prose, tenor expresses the interaction of the young heroes of the novels with their peers and the grown-up authority figures, and field represents the coming-of-age events and the overcoming of obstacles in the young characters' lives.

Register is also used in a functional linguistic meaning, i.e. denoting the specific language use in certain contexts, creating such categories of register as legal English and academic English (Biber and Conrad, 2001: 175; Halliday and Matthiessen, 2014: 4). Register is used in this sense in Heltai (2009) as well. In this view, registers are “named varieties within a culture, such as novels, memos, book reviews, and lectures” (Biber and Conrad, 2001: 176). Registers can be broad or specific, for example “academic prose” is general, but “methodology sections in experimental psychology articles” is a specific one (Biber and Conrad, 2001: 176). Accordingly, the register of fiction can be further specified, either according to larger subgenres of novels (e.g. romance, crime, horror novels, or bildungsroman), or more specific ones such as YA novels, which could be further divided up. However, since the purpose of this paper is not to give a descriptive account of the translation of different registers, but rather to examine the use of a specific marker in texts of different (sub)genres and (sub)registers, in order to gauge whether translated texts of varying kinds can be described as more explicit than non-translated texts, such minute differences and fastidious categorisation is not within the scope of this study. Nevertheless, some justification for the selections of texts is necessary.

The similarity in the topics that some romanticism era novels and Regency era romance novels deal with have lead to certain parallels being drawn between them beyond the youth of its heroes and target audience: YA novels address social issues and provide social commentary, and depict turbulent relationships, this could be said of the works of Austen and the Brontës (Cart, 2010).

There is no clear Hungarian parallel for the profoundly American genre of YA, and no 19th century Hungarian novels could truly be thought of as comparable to the novels included in the BAC. However, what is possible, is to compile a reference corpus that consists of high and low prestige novels. The low-prestige section of the HRC can be described as mainly oriented at young readers. In some of the backgrounds they use for their narrative worlds further similarities emerge (e.g. fantastical creatures appear in YA novels, though ghosts and haunting are topics in some Brontë novels, i.e. *Wuthering Heights*). This comparison is no doubt far from perfect, which is why the corpus is labelled as a reference, and not as a comparable corpus. It, however, provides a useful basis for contrasting the use of the polar marker. Practical considerations analysis played a role in the compilation of the corpora as well. Sourcing contemporary, low and high prestige literature can be a challenge, as publishers may not be keen to or capable of providing texts due to concerns of a financial or legal nature. In the Hungarian National Corpus (MNSZ) only high literary texts can be found in the fiction register (e.g. with the specification of “regényirodalom”), which are sourced from the same repository (dia.hu) that

was used for the HRC as well, though they are considerable older than the texts chosen for the HRC.

Editing practices are implicitly believed to have declined over the past thirty odd years (Pápa, 2004:). Comparing the language between high literature translated and edited to a high standard (BAC), and recently translated and published texts (YAC) could enlighten this issue. However, the purpose of this investigation is not a deep exploration of the Hungarian translation of different registers, genres, the effect of literary prestige in a synchronic or diachronic sense. The purpose of the selecting such diverse texts is to provide a variety in which specific markers could potentially be diversely used, showing variation. This variation could provide evidence for the universal higher explicitness of translated texts, or undermine it. As only through comparing the language of translated texts to translated texts “can we arrive at any kind of generalization about textual feature that might be specific to translation as such” (Chesterman, 2010: 39).

3.3 Methods

This paper investigates the frequency and distribution of the polar marker *-e* in three semi-machine readable corpora. The corpora are used in two different ways. First, a corpus-level investigation of the frequency and distribution of the polar marker is carried out. Secondly, the corpora serve as data pools from which a smaller data set of interrogative polar clauses is extracted to examine marked polarity with the help of the interrogative pragmatic marker *vajon* (‘I wonder) as a test for interrogative clauses. These data sets are referred to as samples since they were extracted with marker *vajon*. Extracting a sample of interrogatives this way was necessary as even computerized corpora are not tagged for clause types the same they are annotated for parts of speech. Although the texts can be searched for punctuation, this could only distinguish between declaratives and interrogatives that display standard punctuation, and would still not offer a way to separate *wh* and polar clauses automatically, making extensive manual filtering necessary. For instance, dependent interrogatives and declaratives both receive a period, searching for *wh* interrogatives requires several searches, searching for question marks would exclude examples of non-standard marking. Non-standard marking refers to cases where interrogatives are, for example, incorporated into exclamations, as in *Még hogy nem zavarnak-e!* ([they have the nerve to ask] *If they are disturbing me!* — HRC Text 1). Ultimately, processing the search results yielded by punctuation-based queries would be too inefficient, time-consuming, and would leave too much up for interpretation. Whereas interrogative markers can be reasonably thought to appear only in interrogatives.

In the first investigation, all Hungarian texts were searched for the polar marker *-e*, all tokens were counted and labelled for clause type, i.e. whether the tokens occurred in dependent or independent clauses. Normalized usage frequencies were established based on the token count per ten thousand words. This analysis enables a comparison between translated and non-translated Hungarian, as well as translated Hungarian texts of a different register. The polar marker's token counts, frequencies, and distribution are presented in relation to the corpora, and in individual texts.

The second analysis presents the ratio of marked and unmarked clauses as observed in the samples, also with a view to the syntactic properties of these clauses. The third examination investigates the role of translation shifts in marking polarity, i.e. whether translation shifts impact polarity. Shifts, for example, could change the type of source clause interrogatives (e.g. turn *wh*-interrogatives into polar interrogatives and vice versa), or their syntax (e.g. shift dependent clauses into independent clauses). It is important to explore translation shifts because varying tendencies of translation shifts between the corpora could fundamentally impact the use of the polar marker by increasing or reducing the number of grammatical contexts in which it can be used.

These three analyses serve as a basis for identifying and contrasting the usage patterns of the polar marker in translated and non-translated Hungarian, yielding results which could accommodate conclusions about explicitation in translated Hungarian.

4. Results and discussion

4.1 Frequency and distribution of the polar marker in the corpora

Table 2 shows the frequency and distributional patterns of the polar marker in the corpora. Although the BAC contains more tokens of the marker than the YAC by 132, it is the HRC that shows both the highest token count, as well as the highest normalised frequency for the polar marker. Based on this result, it cannot be said the marker is more frequent in translated Hungarian.

Table 2. The distribution of the polar marker in the corpora

	YAC	BAC	HRC
Total no. of the polar marker tokens	508	640	668
Frequency of the polar marker	7.28	9.18	9.85
Average no. of polar marker per text	63.5	106.67	74.22
No. of dependent marked polar clauses	431	482	587
No. of independent marked polar clauses	77	158	81
Ratio (%) of dependent to independent clauses	84.84 to 15.16	75.31 to 24.69	87.87 to 12.13

Both in terms of frequency and token count, the BAC and the HRC resemble each other more than the YAC. The BAC displays a frequency of 9.18 for the polar marker, while this is 9.85 for the HRC, and 7.28 for the YAC. However, due to the uneven number of texts within each corpus, the average number of polar marker tokens per text varies considerably between the corpora. Texts in the BAC have on average nearly 40.47% more tokens of the polar marker than texts in the YAC, and 30.42% more than in the HRC. As such, the YAC shows the lowest values for the polar marker from the three corpora on all measures.

There is also a difference between the corpora in the ratio of marked dependent as opposed to marked independent polar clauses. In this regard, it is the YAC and the HRC which show similarities. While the BAC has the highest ratio for marked independent clauses as 24.69% of the BAC's polar marker tokens are found in independent clauses, this value for the YAC is 15.16%, and for the HRC it is somewhat lower at 12.13%. This finding indicates that the BAC has a higher propensity for marking independent polar clauses with the polar marker compared to the other corpora. This could possibly be a result of the overall nature of the properties of the texts in the BAC themselves. It could be speculated that the characteristically witty conversations of Austen, or the more jarring tone of the Brontës might motivate the use of items that communicate the characters' intention to chide, taunt and ridicule. It is also possible that the BAC contains more independent polar clauses to begin with, and thus offers more opportunities for this category to be marked than does the YAC. Since the BAC and the HRC show similar values, it is also possible that texts in the BAC were translated more in mind with the regular Hungarian usage of the marker *-e*, meaning that the YAC diverges from the Hungarian norm. It could be another explanation that the YAC's texts were translated under more time pressure and since English source clauses do not suggest the use of a lexical marker explicitly, and the use of *-e* is not grammatically obligatory in independent clauses, marking independent polar clauses requires more

processing and is not as automatic in independent clauses as it is in dependent clauses. At this point, however, this is speculation.

4.2 Overview of marked polarity in the samples

Table 3 demonstrates the markedness of polar interrogative clauses in the samples.

Table 3. Number and percentage of marked and unmarked polar clauses in the samples

	YAC (HU)		BAC (HU)		HRC	
	No.	%	No.	%	No.	%
No. of polar clauses	186		109		93	
Dependent	82	44.09	67	61.47	66	70.97
Independent	102	54.84	42	38.53	27	28.72
Marked clauses	102	54.84	94	86.24	69	74.19
Unmarked clauses	84	45.16	15	13.76	24	25.80
Marked dependent	77	93.90	63	94.03	61	92.42
Unmarked dependent	5	6.10	4	5.97	5	5.38
Marked independent	25	24.51	31	73.81	8	29.63
Unmarked independent	77	75.49	11	26.19	19	70.37

The most marked sample came from the BAC, which marked 86.24% of its polar clauses, followed by the HRC with 74.19%, meaning that both the reference corpus and the BAC were more marked than the YAC. Overall, although the YAC contained the most polar clauses, with only 54.84% of its polar interrogative clauses being marked for polarity, it is the least marked from all samples.

In light of this finding, it cannot be said, at least for the corpora under investigation, that translations are more marked in terms of polarity than authentic texts. This point is made particularly poignant by the fact that the YAC contained the highest number polar clauses, nevertheless, the lowest level of marking. When we take a closer look at the syntax of the polar clauses, it becomes clear that they are not marked uniformly, which partly also explains the overall variation in marked polarity between the corpora. Dependent polar clauses are marked at over 90% in all three samples. The picture for independent clauses is quite different. By far, the BAC contains the highest amount of marked independent clauses, with the YAC and the HRC showing similar levels. Although the BAC contains fewer marked dependent clauses in the source section of the sample, it produced more in the target texts in addition to marking

independent Hungarian clauses at a much higher rate than did the YAC, or the HRC, which all feeds into the high level of marked polarity in the BAC. These diverging tendencies warrant a closer look.

The BAC and the HRC offer an interesting opportunity for comparison. The BAC comprises 15.96% more polar clauses than the HRC, yet it marks 36.23% more of its polar clauses. Since both of these corpora mark dependent polar clauses at approximately the same level, the overall difference stems from the BAC's much higher tendency to mark independent polar clauses. Indeed, the BAC stands out from the corpora, as it marks 73.81% its of independent polar clauses in the sample, the YAC marks 24.51%, while the HRC shows a somewhat higher ratio of 29.63%.

The number of dependent and independent clauses combined with their rate of marking explain the differences in marked polarity between the corpora. For example, since the YAC contains a much higher ratio of independent clauses in the sample than does the HRC, even at the HRC's rate of marking independent clauses, the YAC sample would have produced only marginally more marked independent clauses. As this study only examined marked polarity in samples, no broad generalisations can be reached. These findings nevertheless indicate that more attention has to be paid to both the individual properties of translated texts, as well as the role of sampling.

These discrepancies caution us about making broad statements about explicitation in translation, as evidently many factors influence explicit language use. Not only do translation tendencies, regarding the changes translators make to syntax, impact the properties of translated language but sampling itself, coupled with the idiosyncratic tendencies of the given sample, could skew the data. In light of these differences, it might be of interest to examine the level of marked polarity in the individual texts.

Table 4 shows the overall number and level of markedness of polar clauses in the individual texts of the samples while Table 5 displays the level of marked polarity according to clause type. As seen before, the overall marked polarity is the highest in the BAC, followed by the HRC, with the YAC being the least marked. However, the markedness of the individual texts shows a great variety, both in their overall marking of polarity, as well as in marking dependent and independent polar clauses.

Table 4. The markedness of polarity in the individual Hungarian texts in the samples

	No. of polar clauses			No. dependent and independent polar clauses						No. of marked clauses			% of marked polarity		
	YAC	BAC	HRC	YAC	BAC	HRC	YAC	BAC	HRC	YAC	BAC	HRC			
Text #1	19	9	5	7	10	6	3	3	2	13	6	5	68.4	66.67	100
Text #2	26	14	12	19	7	5	9	12	0	19	10	12	73.08	71.43	100
Text #3	15	21	2	8	7	11	10	0	2	10	20	1	66.67	95.24	50
Text #4	16	28	8	8	8	15	13	7	1	7	26	5	43.75	92.86	62.5
Text #5	47	11	20	13	34	8	3	15	5	19	7	18	40.43	63.64	90
Text #6	20	26	15	9	11	22	4	7	8	12	25	7	60.00	96.15	46.67
Text #7	19		11	6	13			8	3	10		8	52.63		72.73
Text #8	24		3	12	12			1	2	12		2	50.00		66.67
Text #9			17					13	4			11			64.71
Total	186	109	93	82	102	67	42	66	27	102	94	69	54.84	86.24	74.19

In many texts, a low level of marking polarity is mostly due to the low marking of independent polar clauses and to the varying number of dependent and independent clauses. This means that texts that mark independent clauses at a low rate, but also contain a low number of independent clauses, might still achieve a high ratio of markedness. The discrepancies in the individual texts underline the importance of detailed examinations of the effect individual texts have on the overall data.

Table 5. Marked polarity according to clause types in the individual Hungarian texts in the samples

	No. of marked dependent clauses			% marked polarity in dependent clauses			No. of marked independent clauses			% marked polarity in independent clauses		
	YAC	BAC	HRC	YAC	BAC	HRC	YAC	BAC	HRC	YAC	BAC	HRC
Text #1	6	6	3	85.71	100	100	7	0	2	70	0	100
Text #2	19	4	12	100	80	100	0	6	0	0	66.67	0
Text #3	7	10	0	87.50	90.91	0	3	10	1	42.86	100	50
Text #4	7	15	5	87.50	100	71.43	0	11	0	0	84.62	0
Text #5	13	6	15	100	75	100	6	1	3	17.65	33.33	60
Text #6	9	22	7	100	100	87.50	3	3	0	27.27	75	0
Text #7	4		7	66.67		87.50	6		1	46.15		33.33
Text #8	12		1	100		100	0		1	0		50
Text #9			11			84.62			0			0
Total	77	63	61	93.90	94.03	91.04	25	31	8	24.51	73.81	29.63

The examination of the individual texts has confirmed that the overall tendency to mark polarity is mainly influenced by the tendency to mark polarity in independent clauses, as dependent clauses tend to be uniformly highly marked, save for a few exceptions like Text 7 in the YAC. Text 7 marked dependent polarity at 66.67%, representing the lowest value of all corpora. However, all corpora showed a wide range of values for marking independent clauses.

Even though the YAC had a slightly higher overall value for marking dependent polar clauses than the HRC, the difference in their overall marking can be mainly attributed to the difference in the number of independent and dependent clauses they contained, as these offered different opportunities to mark polarity to begin with. While the YAC's sample contained 54.84% independent clauses, this was only 28.72% the HRC. This underlines the importance of the source texts.

Although translation can change some properties of the source clauses, it is unlikely that it would fundamentally change for example the make-up of source texts in terms of the ratio of independent to dependent polar clauses. This means that a source text which contains dependent polar clauses in the majority would also offer a greater opportunity for Hungarian polar clauses to be marked in translation than a source text in which most polar clauses are independent. This means that simple frequency counts alone, which would not differentiate between dependent and independent clauses, cannot properly assess the usage of the polar marker in translation. For explicitation to be adequately examined, properties of the source texts and regular target language usage tendencies for the items under investigation must be known.

4.3 Marked and unmarked polar clauses in translation

Table 6 demonstrates the polar markedness of dependent source clauses in the samples. It also shows what conjunctions dependent source clauses featured.

Table 6. Marking of interrogative polarity in dependent source clauses in the samples

	YAC (EN)		BAC (EN)	
	No.	%	No.	%
Marked dependent	88	98.88	56	96.55
Unmarked dependent	1	1.12	2	3.57
<i>whether</i>	16	18.18	46	82.14
<i>if</i>	72	81.82	6	10.71
<i>as to, as to whether</i>	0	0.00	2	7.14

Almost all English polar dependent clauses were marked, with the YAC showing a much heavier reliance on *if* to mark these clauses, in contrast to the BAC which utilised *if* less and *whether* more. The higher use of *if* in the YAC could be attributed to its more informal language use, as a simple search for the lemma *if* produces 2605 tokens in the BAC, and 3053 in the YAC, but 134 tokens of *whether* in the YAC, and 330 in the BAC. However, clauses that did not contain a conjunction, and thus were not syntactically marked as polar, could also be semantically interpreted and translated as such (e.g. *my curiosity about balls and their coolness* appears as *elgondolkoztam azon, hogy a bálók vajon menőek-e* in the target text, lit. *I wondered if balls were cool*).

Not all clauses which were translated into Hungarian as polar and syntactically dependent exhibited these properties in the source. There are examples where *wh* clauses are transformed into polar clauses. Or, alternatively, gerund and possessive constructions could also be turned into polar clauses in Hungarian. Although these constructions could be translated with parallel or similar structures, these could be stylistically unacceptable, for instance gerund constructions such as *Anne's being tempted* could be rendered as *Anne megkörnyékezése* (lit. the temptation of Anne), but are rather translated with a dependent clause, as in *...megkörnyékezi-e Anne-t* (lit. *...whether he will tempt Anne* — BAC Text 6).

Table 7 shows how translation affected the markedness of interrogative polarity. By examining whether marked polar source clauses were translated as marked or not, and whether the source clauses of marked polar target clauses were themselves marked or not, we can determine if the two translation corpora operated with a similar tendency in terms of preserving marked polarity.

Table 7. Marked and unmarked polarity in the translation corpora with respect to source and target clauses

	YAC	%	BAC	%
No. of all polar source clauses	183		94	
No. of marked polar source clauses	88	48.09	56	59.57
No. of marked target clauses	74	84.09	52	92.86
No. of unmarked polar source clauses	96	52.46	38	40.43
No. of marked target clauses	23	23.96	27	71.05
	YAC	%	BAC	%
No. of all polar target clauses	186		109	
No. of marked polar target clauses	102	54.84	94	86.24
No. of marked polar source clauses	74	72.55	52	55.32
No. of unmarked polar target clauses	84	45.16	15	13.76
No. of marked polar source clauses	12	14.29	4	26.67

As discussed before, in terms of English source clauses, only dependent clauses can be considered to be marked through the presence of conjunctions (e.g. *whether, if, as to whether*). Although the source section of the YAC contained a higher number of marked polar clauses than the BAC, with 88 and 56 such clauses, marked polar clauses make up a smaller percentage of the YAC than of the BAC, with approximately 48% to 60%, respectively. From these clauses, more were translated as markedly polar in the BAC than in the YAC. The BAC translated 92% of markedly polar dependent source clauses as markedly polar into Hungarian. In contrast, the YAC only preserved marked polarity in 84% of these clauses. The BAC's more stringent tendency to mark polarity is evident in that it translated fewer marked source clauses as unmarked in the target texts than did the YAC. This is caused by the YAC's greater propensity to shift dependent polar clauses into independent clauses than the BAC. This seems to be due to a preference of certain translators, as ten examples of the thirteen shifts come from three texts. Additionally, the YAC has also shown a proclivity to mark independent clauses less frequently than the BAC, these separate facts also help to explain the discrepancies observed between the corpora.

5. Conclusion

This paper sought to investigate the explicitness of translated Hungarian texts as expressed by marked interrogative polarity. For this aim, the study tested three hypotheses formulated about the relative markedness of the corpora. Based on the findings on explicitation widely reported in the literature, translations were expected to be more explicit than non-translations. However, this study rejected all three hypotheses in a surprising result.

Hypothesis 1 assumed that the translation corpora would show a higher average usage frequency than the reference corpus. But since both translation corpora displayed a lower usage frequency than the reference corpus (7.28 in the YAC, 9.18 in the BAC, and 9.85 in the HRC), this hypothesis is rejected.

Hypothesis 2 anticipated that the translation corpora would overall be more marked than the reference corpus. Nevertheless, due to the fact that one translation corpus was more, while the other less marked than the reference corpus (HRC marked 74.19% of its polar clauses, the BAC 86.24%, and the YAC 54.84%), this hypothesis is also rejected.

Hypothesis 3 expected the translation corpora to show a higher marking of independent clauses. Nevertheless, Hypothesis 3 is similarly rejected as one translation corpus exhibited a lower rate of marking for independent clauses, while the other one a higher rate than the HRC (the YAC marked 24.51% of independent clauses, the BAC 73.81%, the HRC 29.63%).

In conclusion, translations were not found to be more marked, either in terms of frequency or markedness than the reference corpus. Therefore it cannot be confirmed that translated Hungarian is more explicit than non-translated Hungarian based on the results of this study.

It has to be noted that the current data does not allow to draw broad conclusions. Rather, the main take-away of this study is that there is a great linguistic variety in different sets of translated texts. Some values for the translation corpora are very similar to each other and to the reference corpus, while others differ greatly. Comparing the language of translations to each other could help to reveal what properties of translated texts are due to genre or register characteristics, and what can be attributed to the effect of translation (Chesterman, 2010: 39).

The differences between the corpora have also shown that simply examining frequencies is not sufficient enough to probe explicitation. Comparing translated texts of different registers further showed how specific diverging linguistic tendencies can affect the overall language use. This cautions us about the necessity of detailed investigations. The difference between the patterns in the two translation corpora suggests that isolated, corpus-driven approaches may not be able to capture the complexity of all those conditions which might lead to a higher or lower level of explicitness in the target texts. All factors shaping the target language, such as the linguistic input from the source text, as well as the register, or tendencies specific to individual texts, must be taken into consideration to avoid making potentially misleading generalization based on isolated data. These issues raised by the variation between the corpora indicate the necessity of closer examination that investigates the observed rates of marking polarity in translated texts, which the present author intends to carry out in future research.

References

- Baker, M.** (1993) Corpus Linguistics and Translation Studies: Implications and Applications. In: Baker, M., Francis, G., Tognini-Bonelli, E. and Sinclair, J. (eds) *Text and Technology: In Honour of John Sinclair*. Philadelphia: John Benjamins. 233–250.
- Becher, V.** (2009) Convergence and Divergence Through Language Contact in Translation. In: Braunmüller, K., House, J. (eds.) *Convergence and Divergence in Language Contact Situations*. Amsterdam: John Benjamins. 125–151.
- Becher, V.** (2010) Abandoning the Notion of ‘translation-Inherent’ Explicitation: Against a Dogma of Translation Studies. *Across Languages and Cultures* 11/1. 1–28.
- Becher, V.** (2011) When and Why Do Translators Add Connectives? A Corpus-Based Study. *Target* 23/1. 26–47.
- Biber, D., Conrad, S.** (2001) Register Variation: A Corpus Approach. In: Schiffrin, D., Tannen, D., Hamilton H.E. (eds.) *The Handbook of Discourse Analysis*. 175–196.
- Bisiada, M.** (2016) Structural Effects of English–German Language Contact in Translation on Concessive Constructions in Business Articles. *Text & Talk* 36/2. 133–154.

- Blum-Kulka, S.** (1986/2000) Shifts of cohesion and coherence in translation. In: Venuti, L. (ed.) *The Translation Studies Reader*. London: Routledge. 298–313.
- Cart, M.** 2010. *Young adult literature: from romance to realism*. Chicago: American Library Association.
- Chesterman, A.** (2004) Beyond the Particular. In: Mauranen, A. and Kujamäki, P. (eds.) *Translation Universals: Do They Exist?* Amsterdam: John Benjamins. 33–49.
- Chesterman, A.** (2010) Why study translation universals? *ATH* 1. 38–48.
- Eckardt, R.** (2007) The Syntax and Pragmatics of Embedded Yes/No Questions. In: Schwabe K., Winkler, S. (eds) *On Information Structure, Meaning and Form*. Amsterdam: John Benjamins. 447–466.
- Englund Dimitrova, B.** (2005) *Expertise and Explicitation in the Translation Process*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gaffney, L. M.** 2017. *Young Adult Literature, Libraries, and Conservative Activism*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Gyuris B.** (2016) A magyar nyelv tagadószós eldöntendő kérdő mondatainak jelentéséhez. *Jelentés és Nyelvhasználat* 3. 169–190.
- Halliday, M.A.K., Matthiessen, C.M.I.M.** 2014. *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Heltai P., Juhász G.** (2002) A névmások fordításának kérdései angol–magyar és magyar–angol fordításokban. *Fordítástudomány* 4/2. 46–62.
- Heltai P.** (2003) Az explicitáció egyes kérdései angol-magyar szakfordításban. *Porta Lingua: Szaknyelvoktatásunk az EU kapujában*. Debrecen: DE ATC. 173–198.
- Heltai P.** (2005) Explicitation, Redundancy, Ellipsis and Translation. In: Károly, K., Fóris, Á. (eds.) *New Trends in Translation Studies*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 45–74.
- Heltai P.** (2009) Explicitációs műveletek különböző szakszövegekben. *Porta Lingua: Szaktudás idegen nyelven*. Debrecen: Szaknyelvoktatók és –kutatók Országos Egyesülete. 265–277.
- Heltai P.** (2011) Az explicitáció mint kommunikációs univerzálé. In: Navracsics J., Lengyel Zs. (szerk.) *Lexikai folyamatok egy-és kétnyelvű közegben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 124–134.
- House, J.** (2008) Beyond Intervention: Universals in Translation? *trans-kom* 1/1. 6–19.
- Keszler B.** ed. (2000) *Magyar grammatika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- É. Kiss, K.** (2002) *The Syntax of Hungarian*. Cambridge Syntax Guides. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klaudy K.** (1996) Back-Translation as a Tool for Detecting Explicitation Strategies in Translation. In: Klaudy, K., Lambert, J. and Sohár, A. (eds.) *Translation Studies in Hungary*. Budapest: Scholastica. 99–114.
- Klaudy K.** (2008) Explicitation. In: Baker, M. and Saldanha, G. (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. 104–108.
- Klaudy K., Károly K.** (2005) Implication in Translation: Empirical Evidence for Operational Asymmetry in Translation. *Across Languages and Cultures* 6/1. 13–28.
- Krüger, R.** (2014) From S-explicitation to T-explicitation? Tracing the development of the explicitation concept. *Across Languages and Cultures* 15/2. 153–175.
- Laviosa, S.** (2008) Universals. In: Baker, M. and Saldanha, G. (eds.) *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge. 306–311.
- Martin, J. R.** 2001. Cohesion and Texture. In: Schiffrin, D., Tannen, D., Hamilton H. E. (eds) *The Handbook of discourse analysis*. 35–53.
- Murtisari, E.T.** (2014) Response to Becher's Two Papers on the Explicitation Hypothesis. *trans-kom* 7/2. 272–281.
- Olohan, M., Baker, M.** (2000) Reporting that in Translated English: Evidence for Subconscious Processes of Explicitation? *Across Languages and Cultures* 1/2. 141–158.
- Øverås, L.** 1998. In Search of the Third Code: An Investigation of Norms in Literary Translation. *Meta* 43/4. 557–570.

- Pápai V.** (2004) Explication: A universal of translated text?. In: Mauranen, A. and Kujamäki, P. (eds.) *Translation Universals: Do They Exist?* Amsterdam: John Benjamins. 143–164.
- Robin E., Dankó S., Götz A., Nagy L., Pataky É., Szegh H., Török G., Zolczer P.** (2016) Fordítástudomány és korpusz kutatás: bemutatkozik a Pannonia Corpus. *Fordítástudomány* 18/2. 5–26.
- Saldanha, G.** (2008) Explication Revisited: Bringing The Reader Into The Picture. *trans-kom* 1/1. 20–35.
- Schirm A.** (2011) *A diskurzusjelölők funkciói: a hát, az -e és a vajon elemek története és jelenkori szinkrón státusa alapján*. PhD dissertation. Szegedi Tudományegyetem.
- Séguinot, C.** (1988) Pragmatics and the explication hypothesis. *TTR: traduction, terminologie, rédaction* 1/2. 106–113.
- Toury, G.** (2012²) *Descriptive translation studies—and beyond*. Amsterdam: John Benjamins.

Appendix: Sources

The texts are presented according to their identification number.

Texts in the YAC

- Harris, J. 2008. *Runemarks*. New York: Knopf.
Harris, J. 2009. *Rúnajelek*. Budapest: Ulpius-ház. Translated by Katalin Szűr-Szabó.
- Cashore, K. 2008. *Graceling*. Boston: Harcourt.
Cashore, K. 2010. *A garabonc*. Szeged: Könyvmolyképző Kiadó. Translated by Orsolya Farkas.
- Cashore, K. 2009. *Fire*. New York: Dial.
Cashore, K. 2011. *Zsarát*. Szeged: Könyvmolyképző Kiadó. Translated by Eszter Balogh és Virág Szalai.
- Stiefvater, M. 2009. *Shiver*. New York: Scholastic.
Stiefvater, M. 2009. *Shiver – Borzongás*. Szeged: Könyvmolyképző Kiadó. Translated by Tímea Gazdag.
- Cashore, K. 2012. *Bitterblue*. New York: Dial.
Cashore, K. 2014. *Keserkék*. Szeged: Könyvmolyképző Kiadó. Translated by Virág Szalai.
- Day George, Jessica 2009. *Princess of the Midnight Ball*. New York: Bloomsbury Publishing.
Day George, Jessica 2011. *Éjféli bál*. Szeged: Könyvmolyképző.
- Diamand, E. 2008. *Reavers' Ransom*. Frome: Chicken House.
Diamand, E. 2009. *Kalózok nyomában*. Budapest: Agave Könyvek. Translated by Etelka Görgey.
- Gray, C. 2008. *Evernight*. New York: Harper Collins.
Gray, C. 2009. *Evernight – Örökéj*. Szeged: Könyvmolyképző Kiadó. Translated by Viktória Bosnyák.

Texts in the BAC

- Austen, Jane 1815. *Emma*. <http://www.gutenberg.org/ebooks/158>
Austen, Jane 1969. *Emma*. Translated by Csanak Dóra. Budapest: Európa.
<http://mek.oszk.hu/05900/05903>
- Brontë, Emily 1847. *Wuthering Heights*. <http://www.gutenberg.org/ebooks/768>
Brontë, Emily 1965. *Üvöltő szelek*. Translated by István Sótér. Budapest: Európa.
<http://mek.oszk.hu/04300/04369>
- Austen, Jane 1814. *Mansfield Park*. <http://www.gutenberg.org/ebooks/141>
Austen, Jane 1978. *A mansfieldi kastély*. Translated by Réz Ádám. Budapest: Európa.
<http://mek.oszk.hu/05900/05929>
- Brontë, Charlotte 1849. *Shirley*. <http://www.gutenberg.org/ebooks/30486>
Brontë, Charlotte 1977. *Shirley*. Translated by Szepessy György. Budapest: Európa.
<http://mek.oszk.hu/05900/05904>
- Austen, Jane 1813. *Pride and Prejudice*. <http://www.gutenberg.org/ebooks/42671>
Austen, Jane 1979. *Büszkeség és balítélet*. Translated by Miklós Szenczi. Budapest: Európa.

<http://mek.oszk.hu/00300/00317>

6. Austen, Jane 1818. Persuasion. <http://www.gutenberg.org/ebooks/105>
Austen, Jane 1980. *Meggyőző érvek*. Translated by Ilona Róna. Budapest: Európa.
<http://mek.oszk.hu/05900/05962>

Texts in the HRC

1. Parti Nagy Lajos 2000. Hősöm tere. Budapest: Magvető. Source:
http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/PARTI/parti00544_kv.html
2. Spiró György 2009. Feleségverseny. Budapest: Magvető.
3. Esterházy Péter 2008. Semmi művészet. Budapest: Magvető. Source:
<http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000007505&secId=0000811485>
4. Zakály Viktória 2012. Szívritmuszavar. Szeged: Könyvmolyképző.
5. Závada Pál 2002. Milota. Budapest: Magvető. Source:
<http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?docId=0000003001&secId=0000472648>
6. Spirit Bliss 2010. Árnyékvilág. Szeged: Könyvmolyképző.
7. Böszörményi Gyula 2009. 3... 2... 1... Szeged: Könyvmolyképző.
8. Bene Viki 2006. Eszterlánc. Budapest: Európa.
9. Virág Emília 2016. Sárkánycsalogató. Budapest: Athenaeum.

GYARMATHY DOROTTYA

MTA Nyelvtudományi Intézet Fonetikai Osztály
gyarmathy.dorottya@nytud.mta.hu

Gyarmathy Dorottya: Anyanyelvi és idegennyelvi szünettartási stratégiák
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.005>

Anyanyelvi és idegennyelvi szünettartási stratégiák

Silent pauses occur in various functions in spontaneous speech (respiratory, discursive or disfluency pauses). It is known that silent pauses caused by speech planning difficulties differ from pauses occurring in syntactic boundaries. A recent study confirmed differences among various types of silent pauses in terms of occurrences and duration.

The aim of the present study is to investigate occurrence and temporal characteristics of various types of silent pauses in L1 (Hungarian) and L2 (English) spontaneous speech. Participants were selected from three groups based on language proficiency level (Elementary, Intermediate, Advanced).

We hypothesized 1. that various types of silent pauses differ in terms of occurrences and duration in both languages; and 2. that the higher the language proficiency level, the temporal pattern of foreign language utterances becomes more similar to that of native language.

Results showed that the function of silent pause had a major effect on or mainly had an effect on their occurrences and their duration as well. Pause strategies proved to be different according to language proficiency level.

1. Bevezetés

Az idegennyelvtudás jelentősége a 21. században megkérdőjelezhetetlen; az anyanyelvi kompetencia fejlesztése mellett kiemelt fontosságú az idegen nyelvek tanulása, oktatása. A nyelvismeret elengedhetetlen a kultúrák közti kapcsolatok megteremtéséhez és fenntartásához, a kölcsönös megértéshez. Valamely világnyelv legalább társalgási szintű ismerete már a legtöbb munkahelyen felvételi követelmény, de a technikai fejlődés következtében szinte minden embert érnek a hétköznapi életben idegen nyelvi hatások.

A *Nemzeti alaptanterv* (1) szerint Magyarországon az első idegen nyelv oktatása legkésőbb az általános iskola 4. évfolyamán kezdődik, a középiskolákban pedig biztosítani kell a megkezdett első idegen nyelv folytatólagos oktatását, és az érettségire ennek legalább B2 szintű elsajátítását. A második idegen nyelv oktatása a 7. évfolyamon kezdődhet. A gimnáziumokban két, a szakközépiskolákban egy idegen nyelv tanulása kötelező, a másodiké javasolt. A NAT az általános iskola felső tagozatától kezdve a középiskola végéig az Idegen nyelvek műveltségi területre 10–20%-os ajánlást tesz, ez a képzés tartalmának jelentős része. A magyar anyanyelvű gyermekek egy része a NAT-ban előírtaknál is korábban, már óvodáskorban elkezd az idegen nyelv elsajátítását. Mindezek ellenére a magyar lakosság jelentős lemaradással küzd az idegennyelvtudás területén az Európai Unió többi tagállamához képest (vö.: az

Európai Bizottság 2012-es *Az európaiak és nyelveik* című felmérése [2]). Ennek, illetve az idegen nyelvi kommunikáció sikertelenségének okai az idegennyelvtanulást befolyásoló tényezőkben gyökereznek. A nyelvtanulás folyamatát és eredményességét számos tényező befolyásolhatja, mint a nyelvtanuló személyisége, életkora, általános és nyelvtanulás-specifikus képességeinek fejlettsége, attitűdje és motivációja, a szociokulturális közeg vagy az anyanyelv és a célnyelv különbözősége (Ellis, 2004; Nikolov, 2004).

A nyelvtudás szintjének Európa-szerte egységes meghatározására szolgál az Európa Tanács által kidolgozott *Közös Európai Nyelvi Referenciakeret* (KER [3]), amely alapvetően hat nyelvtudási szintet különböztet meg. A hazánkban 2008-ig érvényben lévő alap-, közép- és felső fok felosztásnak ebben a rendszerben a B1, B2 és C1 szintek felelnek meg. A B1 az ún. *Küszöbszint*: a tanuló megérti az ismert témákról szóló szövegek fontosabb információit, képes egyszerűbb összefüggő szövegek megfogalmazására, illetve elboldogul a külföldi utazással kapcsolatban felmerülő helyzetekben. A B2 (*Középszint*) szinten képes az összetettebb konkrét vagy elvont témájú szövegek fő gondolatmenetének megértésére, és az anyanyelvi beszélőkkel a természetes, könnyed, közvetlen társalgásra; míg a C1 (*Haladó*) szinten képes az igényesebb, hosszabb szövegek megértésére, a rejtett jelentéstartalmak érzékelésére, valamint képes magát folyamatosan, természetes módon kifejezni, a nyelvet tanulmányi és szakmai célra használni.

Az idegennyelv-tudás szintje általában elmarad az anyanyelvi tudásszinttől (Birdsong, 2004; Sominé Hrebik, 2011), aminek hátterében a nyelvtanulás és a nyelvvelsajátítás különbözősége áll (Krashen, 1985). A két folyamat sajátos kölcsönhatásban áll egymással. Egyrészt az anyanyelvi nevelés befolyásolhatja az idegennyelv-tanulás folyamatát, hiszen mindkettő hasonló nyelvi készségekre épül (hallott és olvasott szöveg megértése, írásbeli és szóbeli szövegalkotás és interakció). A készségek megfelelő szintű alkalmazása jó alapja lehet az idegennyelv-tanulásnak. Az idegen nyelvi oktatás fontos részét képezi továbbá az anyanyelv és az idegen nyelv közötti közvetítő készség, a célnyelvi műveltség és az interkulturális kompetencia fejlesztése. A nyelvtanulók az anyanyelven szerzett ismereteiket tudják mozgósítani az idegennyelv-tanulás során (L1–L2 transzferhatás). Az anyanyelvben megismert tanulási stratégiák azonban nem minden esetben segítik a további nyelv megtanulását. Ha az alap- és a célnyelv sok tekintetben különbözik, a két nyelv artikulációs bázisát, lexikáját vagy szintaxisát érintő interferenciális hatások negatív transzferré válnak (Papp, 1994). Minél kisebb a nyelvek, illetve a kultúrák közötti különbség, annál sikeresebben támaszkodik a tanuló az anyanyelvi tudására az idegen nyelvek tanulásában. Nem ritka, hogy a két folyamat közti hatás ellentétes irányú, tehát az idegennyelv-tanulás befolyásolja az anyanyelvi kompetenciák fejlődését (Papp, 1994; Cook, 2003), mivel „kimutathatóan érinti

a gondolkodást, a problémamegoldási stratégiát, a koncepciók rendszerét, a memória működését, az absztrahálás folyamatát, és ez az anyanyelvhasználat fejlettebb szintjét eredményezi” (Kecskésné Papp, 2012).

A kutatók különféleképp vélekednek az idegennyelv-tanulás és az anyanyelv-elsajátítás folyamatának összefüggéseiről: egyesek a hasonlóságokat, mások a különbségeket hangsúlyozzák (Birdsong, 2006; Clahsen–Felsler, 2006; de Bot et al., 2007). Egyes elméletek egységben kezelik a két folyamat működését. MacWhinney (2005) egységes versengési modellje (Unified Competition Model) egymáshoz kapcsolódó feldolgozó komponensek struktúrájaként értelmezi az első és a második nyelv elsajátítását. A modell egyik komponense a „kódolás” (codes), amely a transzferelméletet és a kölcsönhatásokat foglalja magában; az utóbbiak határozzák meg a nyelvi kód kiválasztását, a kódváltást és a kódkeveredést. Az L1–L2 transzferhatások különböző erősségűek lehetnek a produkció egyes szintjein (például artikuláció, lexikális tanulás, mondatprodukció), a nyelvtanulás egyes szakaszaiban, a különböző nyelvi szinteken, valamint az életkortól függően (MacWhinney, 2005).

Az anyanyelv-elsajátítás során a produkció és a percepció aszimmetrikusan fejlődik, tehát a gyermek mindig többet ért, mint amennyit produkálni tud. Ez bizonyos helyzetekben, pl. idegen nyelv tanulásakor életünk végéig jellemoz minket. A gyermek az anyanyelv-elsajátítás kezdeti szakaszaiban mind az észlelésben, mind a megértésben elsődlegesen a prozódiaira támaszkodik; már magzati korban megtapasztalja az anyai beszéd szupraszegmentális elemeit, ami hozzájárul ahhoz, hogy kezdetben nem hangokat, hanem hanglejtéstípusokat sajátít el (Hepper, 1997; Albertné Herbszt, 2004). A szupraszegmentális szerkezet nyelvspecifikus, ami abban érhető tetten, hogy egy adott nyelv beszélője az univerzális prozódiai eszközök segítségével mely szupraszegmentum segítségével és hogyan fejez ki szemantikai, szintaktikai, pragmatikai információkat, modalitást vagy érzelmeket (Szaszák, 2008). Mivel a beszéd szupraszegmentális szerkezetének alakítása kevésbé tudatos folyamat, mint a szegmentális szerkezeté, nehezebben is kontrollálható. Emiatt a nyelvtanulóknak vélhetően több nehézséget okoz az adott nyelvre jellemző szupraszegmentumok produkciója, mint a beszédhangjaira jellemző artikulációs konfiguráció, a szókincs vagy a nyelvtani szabályok elsajátítása és alkalmazása. Kutatások kimutatták, hogy az idegen nyelvi tapasztalat mennyisége a szupraszegmentumokra is hatással van (Trofimovich–Baker, 2006, 2007). Az anyanyelven szerzett ismeretek hatása az idegennyelv-tanulás kezdeti szakaszaiban erőteljesebb, az idegen nyelvi tapasztalatok bővülésével fokozatosan gyengül (Sominé Hrebik, 2011).

A néma szünet a leggyakoribb szupraszegmentum, a spontán beszéd leggyakoribb jelensége, amit számos hazai és külföldi kutatás megerősít (Tannenbaum et al., 1967; Misono–Kiritani, 1990; Gósy, 2000; Markó, 2005a;

Neuberger, 2014). Időtartamát és gyakoriságát számos tényező befolyásolhatja, mint a beszélő személye (Markó, 2005a; Gósy et al., 2011); fizikai állapota, pl. alkoholos befolyás (Gyarmathy, 2007); a beszédkörnyezet tényezői, pl. zaj (Gyarmathy, 2008); a beszédben való jártasság, a beszédhelyzet (Markó, 2005b); a beszéd típus (Markó, 2005a; Váradi, 2010); az életkor (Bóna, 2010) és a nem (Gocsál, 2001). Ezekén túl meghatározó a nyelv (Trouvain–Möbius, 2014; Trouvain et al., 2016); a szintaktikai tényezők (Volskaya, 2003; Krivokapic, 2007); illetve a közlésben elfoglalt helye (Sallai–Szende, 1995; Menyhárt, 2010). A beszédben számos ok indokolhatja a jelkimaradás, néma szakasz megjelenését: fiziológiai szükséglet (levegővétel), értelmi tagolás (Esposito et al., 2007), gondolkodási vagy hatásszünet; jelezhet új információt, de a társalgásban diskurzusszervezői szereppel is bírhat (Esposito et al., 2007). Már a korai kutatások is megkülönböztették a beszélő tervezési nehézségeiből adódó néma szünetet, illetve a szintaktikai szerkezet határán létrejövő junktúrát (Boomer, 1965; Lounsbury, 1965; Szende, 1976). A szakirodalom többféle szünetfunkciót is felsorol attól függően, hogy mely paradigmarendszer alapján vizsgálja azt. Zellner (1994) a szünetek kétféle osztályozási rendszerét különbözteti meg: 1. a fizikai és nyelvészeti osztályozást (intraszegmentális vagy interlexikális szünetek), és 2. a pszichológiai és pszicholingvisztikai osztályozást (néma és kitöltött szünetek).

A néma szünet komplex jelenség, amelyet a szakirodalom többféle megközelítésben is vizsgált. A spontán beszédben betöltött funkciókkal és pozíciókkal foglalkozó első átfogó vizsgálat azonban csak nemrég látott napvilágot (Gyarmathy, 2017)

A jelen kutatás az anyanyelv és az idegen nyelv viszonyát tanulmányozza: magyar anyanyelvű adatközlők magyar (L1) és angol (L2) spontán beszéde alapján átfogó elemzést kíván adni a néma szünetek előfordulási és temporális mintázatairól. A kutatás fő kérdése, hogy az idegen nyelvi megnyilatkozások szünettartási stratégiái milyen mértékben követik az anyanyelvi mintázatot; érzékelhető-e az anyanyelv hatása a második nyelv közléseinek időbeli strukturálásában a néma szünetek tekintetében. Hipotéziseink a következők: 1. A néma szünetek különböző típusai elkülöníthetők egymástól a gyakoriságukat és az időtartamukat tekintve mind az L1, mind az L2-ben, függetlenül a nyelvtudás szintjétől; és 2. minél magasabb a nyelvtudási szint, az idegennyelvi megnyilatkozások temporális paraméterei annál hasonlóbban alakulnak az anyanyelvi stratégiákhoz.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

Kutatásunkban az MTA Nyelvtudományi Intézetének Fonetikai Osztályán készülő HunEng-Adatbázis 12 női beszélőjének anya- és idegen nyelvi spontán beszédében elemeztük a néma szünetek előfordulását. Az adatbázis feltöltés alatt

áll, még nem tartalmaz mindhárom szinten elegendő férfi beszélőt, így a kutatásba csak a nők felvételeit vontuk be. A beszélők három csoportba sorolódnak a nyelvtudási szintjük alapján (B1, B2 és C1), amelyet az államilag elismert nyelvvizsga igazol. Kutatásunkban egy csoportba 4 beszélő tartozott. Az adatbázis fejlesztésekor az adatközlőket aszerint válogatják, hogy a felvételt megelőző hónapban tettek-e sikeres nyelvvizsgát. A minél homogénebb csoportok érdekében a résztvevők kiválasztásában a nyelvtanárok segédkeznek. Ezen logika mentén tehát pl. az alapfokú csoportba azok tartoznak, akik a felvételt megelőzően B1 szintű vizsgát tettek, és így tovább. Az adatközlők mindegyike egynyelvű, budapesti, köznyelvi beszélő, átlagéletkoruk 20,5 év. Az idegen nyelvet az iskolai oktatás keretében tanulták, külföldön életvitelszerűen nem tartózkodtak. A tanított nyelv minden esetben brit angol volt. Az elemzett hanganyagok hossza összesen mintegy 118 perc, ebből a magyar spontán beszédanyag mintegy 55, az angol mintegy 63 percet tett ki. A beszédidő nyelvek és nyelvtudási szint szerinti alakulását az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. Az elemzett hanganyag hossza az L1 és L2 esetén nyelvtudási szintek szerint.

	magyar	angol
alapfok	21,49 perc	18,55 perc
középfok	14,98 perc	23,76 perc
felsőfok	18,41 perc	20,88 perc

A felvételekben összesen 3525 db néma szünetet adatoltunk, az anyanyelvi beszédrészben 1375 db-ot, az idegen nyelviben 2150 db-ot. A jelen kutatásban nem vettük figyelembe, hogy a néma szünet alatt tapasztalható volt-e valamiféle légzéssel összefüggő hangjelenség; az azonosításnál csak a jelkimaradás tényére szorítkoztunk. A néma szünetek a teljes beszédidő csaknem negyedét, 23,9%-át tették ki. Átlagos időtartamuk a teljes beszédidőre vetítve 481 ms volt, percenként 29,9 db fordult elő, tehát hozzávetőlegesen 2 másodpercenként (2009,7 ms) szakították meg a közlést.

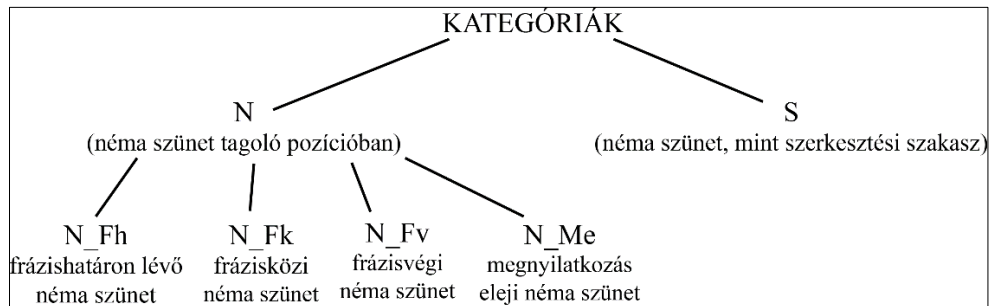
A fenti értékek a két nyelvben eltérően alakultak: a magyar beszédrész 19,2%-át, míg az angol 28%-át tették ki a szünetek. A teljes szünetidők, a szünetek átlagos időtartamának és gyakoriságának nyelvek és nyelvtudási szintek szerinti eloszlását a 2. táblázat mutatja. Az anyanyelvi részben a szünetek átlagos időtartama 461 ms, az idegen nyelviben valamivel hosszabb, 495 ms volt. A magyar részben a beszélők percenként 25 szünetet tartottak – 2,4 másodpercenként szakadt meg a megnyilatkozásuk –, míg az angolban 34 néma szünet fordult elő percenként, vagyis a beszéd folyamatossága jóval gyakrabban, 1,7 másodpercenként tört meg.

2. táblázat. A szünetek teljes időtartama, átlagidőtartama és gyakoriság az L1 és L2 beszéd részben nyelvtudási szintek szerint.

	MAGYAR			ANGOL		
	teljes időtartam	átlag-időtartam	gyakoriság	teljes időtartam	átlag-időtartam	gyakoriság
alap	3,9 perc	429 ms	26 db/perc	6,4 perc	612 ms	34 db/perc
közép	3,3 perc	468 ms	28 db/perc	6,7 perc	450 ms	37 db/perc
felső	3,3 perc	496 ms	22 db/perc	4,7 perc	441 ms	30 db/perc
ÖSSZES	10,6 perc	461 ms	25 db/perc	17,7 perc	495 ms	34 db/perc

A szüneteket az általunk korábban kidolgozott kategóriarendszer alapján osztályoztuk (vö. Gyarmathy, 2017). Elsődlegesen aszerint különítettük el őket egymástól, hogy 1. azok megakadásjelenségekhez köthetők-e, azaz szerkesztési szakaszként funkcionálnak-e (tehát valamely felszíni vagy rejtett hiba detektálására, és lehetőség szerinti kijavítására szolgáltatnak-e elegendő időt), vagy 2. az értelmi tagolást szolgálják-e (1. ábra). Az értelmi tagolást elősegítő néma szüneteket **N**, a szerkesztési szakaszokat **S** betűvel jelöltük. Mindkét fő csoporton belül elkülöníthetők további alcsoportok. A tagolási pozícióban megjelenő néma szüneteket (**N**) aszerint különítettük el egymástól, hogy a közlésben hol jelentek meg. Eszerint megkülönböztethetjük a **megnyilatkozás eleji (N_Me) néma szüneteket**, amikor beszélőváltáskor az aktuális beszélő belekezd a közlésbe; ilyenkor a szünetet legfeljebb egy töltelékszó, vagy diskurzusjelölő előzi meg: Felvételvezető: *De most már annyira megemelték a bérlet árát is.* Adatközlő: *Hát N_Me relatív, mert ha azt számolod, hogy...* A **frázishatáron lévő (N_Fh) néma szünetek** közé tartoznak azok, amelyek a virtuális mondatok egyes tagmondatainak határán, gyakran kötőszó előtt vagy után helyezkednek el: *Személyes hobbinak is tekintem, és N_Fh szerencsére vannak is lehetőségeim ebben a szakmában.* **Frázisközi (N_Fk) szünetként** jelöltük azokat, amelyek grammatikai egységen („tagmondaton”) belül fordultak elő: *Egy havi nyolcezer forintos kiadás nem nagy N_Fk összeg.* Végül **frázisvégi (N_Fv) szünetként** azonosítottuk a virtuális mondatokat lezáró néma szüneteket, amely után a beszélő új virtuális mondatot kezd, gyakran egy új gondolati egységgel folytatja a közlését: *Előre nem közölt kritériumok alapján osztályoztak le. N_Fv Egyébként a szakkal kapcsolatban azt gondolom, hogy...* Mivel a frázisvégi és a frázishatáron lévő szünetek elkülönítése a spontán beszéd esetén problémásnak hathat, ezért a kategorizálás során szigorú kritériumokat követtünk. Ezek alapján csak az olyan virtuális mondatokat lezáró néma szüneteket azonosítottuk frázisvégiként, amelyek esetében a követő mondat vagy nem kötőszóval kezdődik, és/vagy teljesen új gondolati egységet vezet be. Azokat az eseteket, ahol a besorolás nem volt egyértelmű, nem vontuk be az elemzésünkbe.

A szerkesztési szakaszokat (S) aszerint kategorizáltuk, hogy milyen megakadásjelenséghez tartoznak. A kategória kis elemszáma miatt a jelen kutatásban ettől a csoportbontástól eltekintettünk.



1. ábra. A kutatásban alkalmazott kategóriarendszer

Az annotálást és a szünetidőtartamok meghatározását a Praat szoftver 5.4.21-es verziójával (Boersma–Weenink, 2013) végeztük manuálisan (a megelőző lexéma utolsó hangjának végétől a követő lexéma első hangjának kezdetéig), míg a statisztikai elemzéseket az SPSS 20-as verziójával. Az adatainkra egy többszintű általános lineáris kevert modellt építettünk (GLMM), ahol a független változóink az egyes szünettípusok, a nyelv és a nyelvtudási szint, függő változóink az időtartamok voltak, random faktorként a beszélőket vettük fel.

3. Eredmények

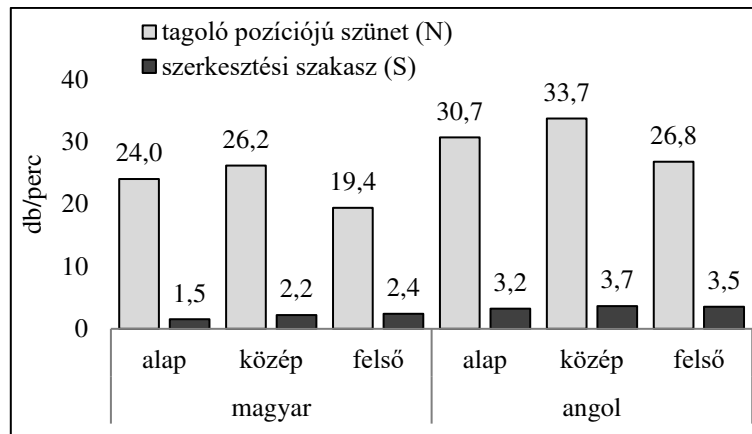
Elemzésünket a két fő kategóriával, a tagoló pozícióban megjelenő (N) és a szerkesztési szakaszként (S) realizálódó néma szünetekkel kezdtük. A teljes beszédanyagban adatolt szünetek 90,6%-a az első (N), 9,4%-a a második (S) kategóriába tartozott. Az anyanyelvi beszédrészben a tagoló pozíciójú (N) szünetek megjelenése még nagyobb arányú volt, 92%, míg csupán 8% szolgált hibajavításra (S). Az idegen nyelvi beszédrészben ehhez képest visszaszorultak a tagoló néma szünetek (89,7%), míg a szerkesztési szakaszok aránya nőtt (10,3%). Ez a tény már önmagában is jelzi, hogy a beszélők az idegen nyelvi megnyilatkozásaik során többször alkalmaznak hibajavítási stratégiákat, ami gyakran nincs összefüggésben azzal, hogy valóban ejtettek-e nyelvi hibát. Mivel az idegen nyelvi kompetenciáik nem elég stabilak, többször bizonytalanodnak el a közlés helyességében. Ha nyelvtudási szintekre bontva elemezzük a kétféle szünet arányát (3. táblázat), akkor jól látható, hogy az angol részben minden szinten nagyobb arányú a szerkesztési szakaszok előfordulása; legnagyobb épp a felsőfokú csoportban, amit egyrészt magyarázhat az, hogy ők már igyekeznek minél választékosabban kifejezni magukat (ami szükségszerűen magában hordozza a hibák hatványozott előfordulásának lehetőségét); de nem szabad figyelmen kívül hagynunk azt a tényt sem, hogy ezeknél a beszélőknél az

anyanyelvi beszédrészben is nagyobb arányban jelentek meg a szerkesztési szakaszok.

3. táblázat. A két fő szünetkategória egymáshoz viszonyított aránya az L1 és L2 beszédrészben nyelvtudási szintek szerint.

	alap		közép		felső	
	N	S	N	S	N	S
magyar	94%	6%	92,2%	7,8%	89%	11%
angol	90,5%	9,5%	90,2%	9,8%	88,3%	11,7%

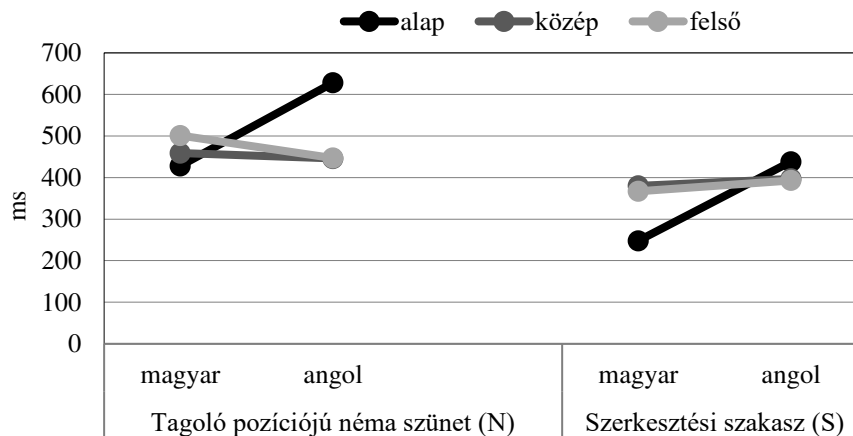
Ha percekre vetítve vizsgáljuk a kétféle szünetkategória előfordulását (2. ábra), azt látjuk, hogy mind a tagoló pozíciójú, mind a szerkesztési szakaszként realizálódó néma szünetek gyakrabban fordulnak elő az L2 beszédrészben. A tagoló pozíciójú néma szünetek gyakoribbak az alap és a középfokú nyelvtudású beszélőknél, amit az L2 részben az magyarázhat, hogy az idegen nyelvi ismereteik még nem elég stabilak, sokszor bonyolódnak bele a mondatszerkesztésbe, illetőleg többször kényszerülnek újrafogalmazni, esetlegesen leegyszerűsíteni közlésüket. Mivel azonban hasonló tendencia jellemzi e két csoport anyanyelvi megnyilatkozásait is, nem zárhatjuk ki az egyéni beszédjellemzők szerepét sem. Az angol megnyilatkozások mindhárom csoport esetében szétagoltabbak, mint az anyanyelvié, percenként ugyanis minden csoportnál közel 6-tal több tagoló szünet volt adatolható. A szerkesztési szakaszok esetében szintén megfigyelhető az a tendencia, hogy nagyobb mértékben jellemzik az idegen nyelvi részt, mint az anyanyelvit, előfordulási arányuk azonban az egyes csoportok között kiegyenlítettebb, nem mutat jelentős eltérést. Noha a beszélők idegen nyelven valamivel többször követnek el olyan hibát, ami már a felszíni szerkezetben is megjelenik, nyelvtudási szinttől függetlenül igyekeznek a felmerülő diszharmóniát mintegy leplezve, még a tagoló pozíciójú szünetek alatt, vagy egyéb stratégiákat alkalmazva (pl. hezitálás – aminek vizsgálatára a jelen kutatás nem tért ki) feloldani. Vélhetően félig-meddig tudatosan figyelnek arra, hogy minél kevesebb hibát tartalmazzon a megnyilatkozásuk, illetőleg az minél kevésbé tűnjön fel a hallgatónak (az esetleges vizsgáztatónak).



2. ábra. A tagoló pozíciójú (N) és a szerkesztési szakaszként (S) realizálódó néma szünetek gyakorisága az L1 és az L2 beszédrészben a három csoportnál

A két fő szünettípus eltérő átlagidőtartammal realizálódott a nyelv és a nyelvtudási szint függvényében (3. ábra). A statisztikai elemzések igazolták szignifikáns különbségüket ($F(1;36) = 13,627$; $p = 0,001$), továbbá megerősítették, hogy a nyelv és a nyelvtudási szint együttes hatása is szignifikáns eltéréseket eredményez a szünetek időtartamában ($F(2;36) = 4,677$; $p = 0,016$). A két nyelv között a legnagyobb különbséget mind a tagoló szünetek, mind a szerkesztési szakaszok esetében az alapfokú csoportban adatoltuk; tagoló szüneteik L1 módban 428 ms, L2-ben 628 ms, míg szerkesztési szakaszaik anyanyelven 248 ms, idegennyelven 438 ms hosszúságúak voltak. A statisztikai elemzések mindkét esetben igazolták, hogy a megnyilatkozás nyelve meghatározza a vizsgált szünettípusok hosszát (tagoló pozíciójú szünetek: $F(1;36)=12,830$; $p=0,001$; szerkesztési szakaszok: $F(1;36) = 4,282$; $p = 0,046$). A páronkénti összehasonlítás ugyanebben a csoportban szignifikáns különbséget igazolt a kétféle szünettípus között mind a magyar ($t = 2,251$; $p = 0,031$), mind az angol részben ($t = 2,664$; $p = 0,011$).

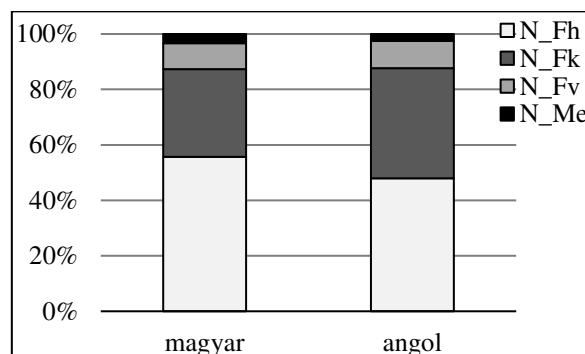
A tagoló pozíciójú szünetek mind a közép-, mind a felsőfokú nyelvtudásúaknál rövidebb időtartammal realizálódtak az idegennyelvi részben (középfok: L1 = 459 ms, L2 = 446 ms; felsőfok: L1 = 501 ms, L2 = 447 ms); míg a szerkesztési szakaszok időtartama ugyanebben a viszonylatban csekély növekedést mutatott (középfok: L1 = 380 ms, L2 = 397 ms; felsőfok: L1 = 367 ms, L2 = 393 ms). Ezek az adatok egyrészt arra utalhatnak, hogy az alap- és a középfok között a nyelvtudásban egyfajta minőségi ugrás következik be, a beszélők más stratégiákat kezdenek el alkalmazni, és ezek egyre inkább szinkronban vannak az anyanyelviakkal, amit alátámaszt az is, hogy a közép- és felsőfokúak adatai sem egymáshoz képest, sem nyelvenként nem mutatnak jelentős különbségeket.



3. ábra. A tagoló pozíciójú (N) és a szerkesztési szakaszként (S) realizálódó néma szünetek átlagos időtartama az L1 és az L2 beszédrészben a három csoportnál

A tagoló pozíciójú néma szünetek kicsit több, mint fele (51%) frázishatáron (N_Fh), virtuális tagmondatok határán jelent meg; 36,6%-uk frázisközi (N_Fk) helyzetben, a grammatikai struktúrát megtörve, a virtuális tagmondaton belül. Frázisvégen (N_Fv), virtuális mondatok, illetőleg megnyilatkozások lezárásaként mindössze 9,6%-uk, míg megnyilatkozás elején (N_Me) 2,8%-uk realizálódott.

Ugyanezt nyelvek szerinti bontásban vizsgálva láthatóan kissé eltolódnak az arányok (4. ábra). A legszembetűnőbb különbség az N_Fh és az N_Fk kategóriák között figyelhető meg. Míg az anyanyelvi beszédrészben a frázishatáron 55,6%-uk, frázis közben pedig 31,7%-uk fordult elő, az angol részben arányaiban már jóval több szünet törte meg a grammatikai struktúrát (N_Fk: 39,8%). Frázishatárra itt a tagoló szünetek 47,9%-a esett. A frázisvégi és a megnyilatkozás eleji szünetek arányában alig van különbség a két nyelv között; az előbbi csoportba a magyar részben az adatok 9,3%-a, az angolban a 9,8%-a, az utóbbiba a magyar részben a 3,3%-a, míg az angolban a 2,5%-a tartozott.



4. ábra. A tagoló pozíciójú néma szünetek altípusainak egymáshoz viszonyított aránya az L1 és L2 beszédrészben

A szünetek percenkénti előfordulása tovább árnyalja a képet. Ebből nem csak az látszik, hogy a megnyilatkozás eleji szünetek kivételével (L1: 0,8 db/perc; L2: 0,8 db/perc) mindhárom alkategória gyakoribb volt az angol részben (N_Fh: 14,6 db/perc, N_Fk: 12,1 db/perc, N_Fv: 3 db/perc), mint a magyarban (N_Fh: 12,8 db/perc, N_Fk: 7,3 db/perc, N_Fv: 2,1 db/perc), de az is, hogy a legnagyobb mértékű eltérést a grammatikai struktúrát megtörő frázisközi szünetek mutatják. Ebből arra következtethetünk, hogy beszélők idegen nyelvi közléseik során nagyobb problémákkal küzdenek, és ezek megoldásának érdekében gyakran nyelvtanilag nem indokolt helyen is megszakítják a közlést, kockáztatva ezzel a percepció sikerességét is.

Az adatokat nyelvek és nyelvtudási szintek szerint elemezve a főbb tendenciákban nem tapasztalunk változást, az egyes altípusok egymáshoz viszonyított aránya minden csoportban hasonlóan alakult (4. táblázat); csaknem mindenhol a legnagyobb elemszámú csoport a frázishatáron lévő szüneteké volt; ezt követték a frázisközi, a frázisvégi, majd a megnyilatkozás eleji szünetek. Az egyetlen kivétel ez alól a középfokú beszélők, akiknek angol beszéd részében arányaiban és percenként is több tagoló pozíciójú néma szünetet volt adatolható frázisközi helyzetben (44,2%; 14,9 db/perc), mint frázishatáron (39,9%; 13,5 db/perc). Ha nyelvtudási szintek szerint is összehasonlítjuk az L1 és L2 rész adatait, megállapíthatjuk, hogy az alapfokú csoport beszélői arányosan és percekre vetítve is több szünetet tartottak az angol részben frázis közben (L1: 30,4%, 7,3 db/perc; L2: 37,7%, 11,6 db/perc), és a megnyilatkozás elején (L1: 2,9%, 0,7 db/perc; L2: 3,3%, 1 db/perc); a frázisvégi szünetek aránya (L1: 8,3%; L2: 5,1%) és gyakorisága (L1: 2 db/perc; L2: 1,6 db/perc) csökkent, míg a frázishatáron lévőké arányosan ugyan csökkent (L1: 58,3%; L2: 53,9%), de percenként több fordult elő belőlük az angol (16,5 db/perc), mint a magyar részben (14 db/perc). A legnagyobb mértékben ebben a csoportban tehát a grammatikai és szintaktikai struktúrát megtörő frázisközi szünetek előfordulása nőtt az angol részben. A középfokú csoport adatközlői arányosan jóval kevesebb szünetet tartottak frázishatáron (L1: 52%, 13,6 db/perc; L2: 39,9%, 13,5 db/perc) és megnyilatkozás elején (L1: 4,3%, 1,1 db/perc; L2: 2,2%, 0,8 db/perc) az angol nyelvű részben, a percenkénti gyakoriságban azonban alig mutatkozik eltérés. A legnagyobb mértékű változás mind az előfordulási arányt, mind a gyakoriságot tekintve a frázisközi (L1: 37,8%, 9,9 db/perc; L2: 44,2%, 14,9 db/perc) és a frázisvégi (L1: 5,9%, 1,5 db/perc; L2: 13,6%, 4,6 db/perc) szüneteket jellemzi; mindkét típusnál növekedés volt adatolható az idegen nyelvi megnyilatkozásokban. A felsőfokú beszélők az L2 részben ugyan a többi szünethez viszonyítva arányosan kevesebbszer tartottak szünetet frázishatáron (L1: 55,7%; L2: 53,2%), de a percekre vetített értékek növekedést mutatnak (L1: 10,8 db/perc; L2: 14,3 db/perc). A legnagyobb mértékű változás ebben a csoportban is a frázisközi néma szüneteket jellemezte; mind az előfordulási

arányuk (L1: 26,9%; L2: 35,5%), mind a gyakoriságuk (L1: 5,2 db/perc; L2: 9,5 db/perc) nőtt az anyanyelvi részhez képest. A frázisvégi (L1: 14, 6%, 2,8 db/perc; L2: 9,3%, 2,5 db/perc) és a megnyilatkozás eleji szünetek (L1: 2,8%, 0,5 db/perc; L2: 2%, 0,5 db/perc) előfordulási aránya az angol részben csökkent, percenkénti gyakoriságuk nem változott a nyelv függvényében.

4. táblázat. A tagoló pozíciójú néma szünetek altípusainak adatai nyelv és nyelvtudási szint szerint

nyelvtudási szint	típus	MAGYAR			ANGOL		
		előfordulás (%)	gyakoriság (db/perc)	átlag (ms)	előfordulás (%)	gyakoriság (db/perc)	átlag (ms)
alap	N_Fh	58,3	14	483	53,9	16,5	693
	N_Fk	30,4	7,3	248	37,7	11,6	488
	N_Fv	8,3	2	715	5,1	1,6	1808
	N_Me	2,9	0,7	563	3,3	1	1048
közép	N_Fh	52	13,6	520	39,9	13,5	495
	N_Fk	37,8	9,9	320	44,2	14,9	310
	N_Fv	5,9	1,5	700	13,6	4,6	723
	N_Me	4,3	1,1	610	2,2	0,8	528
felső	N_Fh	55,7	10,8	495	53,2	14,3	522
	N_Fk	26,9	5,2	272	35,5	9,5	308
	N_Fv	14,6	2,8	725	9,3	2,5	502
	N_Me	2,8	0,5	785	2	0,5	702

Szerkesztési szakaszként az elemzett néma szünetek alig 10%-a realizálódott, így noha potenciálisan ez a kategória is további alkategóriákra osztható, a jelen vizsgálatban ez olyan kis elemszámú csoportokhoz vezetett volna, ami lehetlenné tette volna a statisztikai vizsgálatba való bevonásukat, így eltekintettünk a további kategóriákra bontástól.

Elemeztük a szünetek átlagos időtartamának alakulását az egyes kategóriák esetén. A leghosszabb átlagos időtartammal (703 ms) a frázisvégi szünetek realizálódtak, ezeket követték a megnyilatkozás eleji szünetek (647 ms), majd a frázishatáron lévők (500 ms), illetve a szerkesztési szakaszok (374 ms), míg a legrövidebbek (287 ms) a frázisköziek voltak. A statisztikai elemzések az egyes típusok között szignifikáns eltérést igazoltak: $F(4; 109) = 115,016$; $p < 0,001$. A páronkénti összehasonlítás kilenc esetben igazolt szignifikáns különbséget az alkategóriák között (5. táblázat).

5. táblázat. A páronkénti összehasonlítás statisztikai eredménye az egyes szünettípusoknál

típus	<i>t</i> -érték	szignifikancia értéke
N_Me – N_Fk	9,378	0,000
N_Me – N_Fh	3,452	0,001
N_Me – S	6,760	0,000
N_Fh – N_Fk	10,972	0,000
N_Fh – S	5,760	0,000
N_Fv – N_Fk	16,817	0,000
N_Fv – N_Fh	6,679	0,000
N_Fv – S	12,721	0,000
S – N_Fk	6,016	0,000

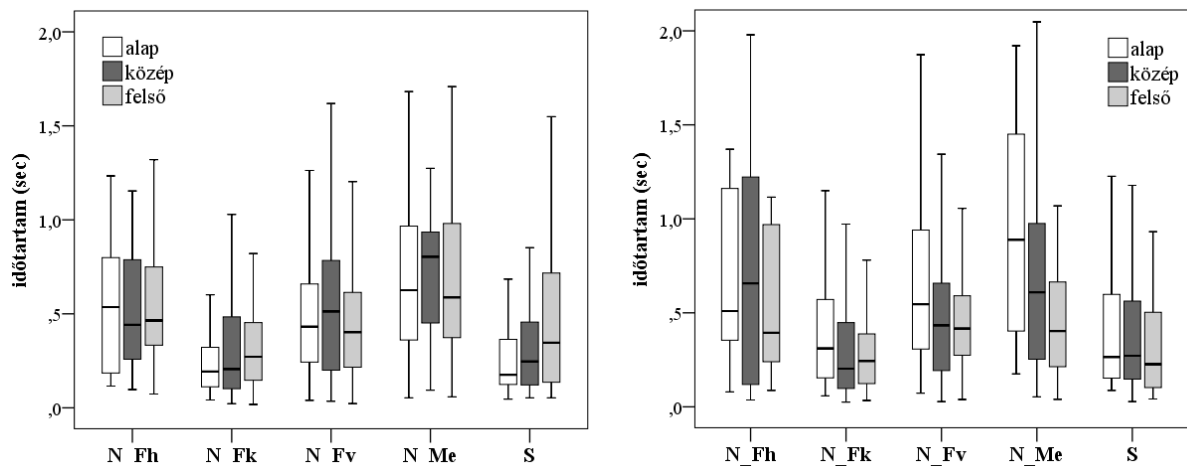
Az alkategóriák átlagos időtartamát nyelvek szerint elemezve általánosságban elmondható, hogy az angol beszédrészben mindegyik szünettípus hosszabban realizálódott. A legnagyobb mértékű növekedés a frázisvégi szüneteknél (L1: 713 ms; L2: 1011 ms) volt megfigyelhető, ezt követték a megnyilatkozás elejiek (L1: 653 ms; L2: 759 ms), majd a frázisköziek (L1: 280 ms; L2: 269 ms), a frázishatáron lévők (L1: 499 ms; L2: 570 ms), és végül a szerkesztési szakaszok (334 ms; L2: 398 ms). Az átfogó statisztikai elemzés szerint az időtartamértékeket a szünettípusok befolyásolják egyértelműen ($F(4;107) = 16,041$; $p < 0,001$); a nyelvekre vonatkozólag ilyen összefüggés nem volt kimutatható. A szünettípusok szignifikáns hatása külön-külön is kimutatható volt mind a magyar ($F(4;107) = 34,434$; $p < 0,001$), mind az angol ($F(4;107) = 5,634$; $p < 0,001$) részben. A páronkénti összehasonlítás a magyar megnyilatkozásokban további hét esetben, az angolban ötben igazolt szignifikáns különbséget az alkategóriák között (6. táblázat).

6. táblázat. A páronkénti összehasonlítás statisztikai eredménye az egyes szünettípusoknál nyelvek szerinti bontásban

nyelv	típus	<i>t</i> -érték	szignifikancia értéke
MAGYAR	N_Me – N_Fk	3,893	0,000
	N_Me – S	3,120	0,002
	N_Fh – N_Fk	6,640	0,000
	N_Fh – S	3,393	0,001
	N_Fv – N_Fk	10,632	0,000
	N_Fv – N_Fh	4,816	0,000
	N_Fv – S	6,999	0,000
ANGOL	N_Me – N_Fk	2,745	0,007
	N_Me – S	2,567	0,012
	N_Fh – N_Fk	3,395	0,001
	N_Fh – S	3,128	0,002
	N_Fv – N_Fk	2,171	0,032
	N_Fv – N_Me	2,064	0,041

Ha az elemzést kiterjesztjük a nyelvtudási szintekre, a következőket tudjuk megállapítani. Az esetek többségében megfigyelhető az a tendencia, hogy az angol megnyilatkozásokban minden típus hosszabban realizálódott (5. ábra). Ez alól kivételt a középfokú és a felsőfokú csoportokban találhatunk. Az előbbiben frázisvégi és a szerkesztési szakaszként megvalósult szünettípusokon kívül mindegyiknél csökkenés mutatkozik, míg az utóbbiban a frázisvégi és a megnyilatkozás eleji szüneteknél tapasztalható ez a jelenség (4. táblázat).

A két nyelv közti legnagyobb különbséget az alapfokú csoportban adatoltuk: frázisvégi helyzetben átlagosan csaknem 110 ms-mal, míg megnyilatkozás elején mintegy 500 ms-mal hosszabb szüneteket tartottak idegen nyelven, mint az anyanyelvükön. A frázisközi és a frázishatáron lévő szüneteik mintegy 200 ms-al, a szerkesztési szakaszaik pedig 150 ms-mal voltak hosszabbak. A másik két csoportban már nem tapasztunk ilyen markáns különbségeket. A középfokúaknál a frázisvégi szünetek, illetve a szerkesztési szakaszok hozzávetőlegesen 20 ms-mal voltak hosszabbak, míg a felsőfokú beszélőknél a frázishatáron és a szerkesztési szakaszként realizálódó szünetek átlagosan 25 ms-mal, a frázisköziek 34 ms-mal nőttek.



5. ábra. A szünettípusok időtartamértékei (medián és szóródás) nyelv (magyar: bal oldali ábra, angol: jobb oldali ábra) és nyelvtudási szint szerint

A statisztikai elemzéseket minden nyelvtudási szinten elvégeztük. Az alapfokúak esetében matematikailag igazolható volt az csoportok közötti különbség ($F(9;26) = 15,298$; $p < 0,001$). Az időtartamértékeket elsősorban a szünettípus befolyásolta ($F(4;26) = 6,461$; $p = 0,001$), de a nyelv is meghatározó szerepet játszott ($F(1;26) = 5,525$; $p = 0,027$). A páronkénti összehasonlítás a frázisközi szünetek ($F(1;26) = 10,988$; $t = 3,315$; $p = 0,003$) és a szerkesztési szakaszok esetében ($F(1;26) = 5,713$; $t = 2,390$; $p = 0,024$) igazolt szignifikáns különbséget az L1 és az L2 között; illetőleg az egyes szünettípusok között további hat esetben (7. táblázat).

A középfokú beszélők esetében szintén matematikailag igazolódott, hogy a különféle szünetek időtartamának alakulása nem véletlenszerű ($F(9;30) = 11,769$; $p < 0,001$) továbbá megerősítést nyert, hogy a szünettípusok meghatározzák az időtartamot ($F(4;30) = 22,646$; $p < 0,001$). A páronkénti összehasonlítás a nyelvek között nem mutatott különbséget, az egyes típusok között azonban 6 esetben igazolt szignifikáns eltérést (7. táblázat).

A felsőfokú csoportban szintén igazoltuk, hogy a szünetidőtartamok alakulása nem véletlenszerű ($F(9;30) = 19,846$; $p < 0,001$) hogy a szünettípusok befolyásolják az időtartamot ($F(4;30) = 21,769$; $p < 0,001$), illetőleg a nyelv és a szünettípus együttes hatását ($F(4;30) = 5,149$; $p = 0,003$). A páronkénti összehasonlítás a nyelvek között egyedül a frázisvégi szüneteknél igazolt szignifikáns különbséget ($F(1;30) = 56,460$; $t = 7,514$; $p < 0,001$; illetve az egyes altípusoknál további hat esetben (7. táblázat).

7. táblázat. A páronkénti összehasonlítás eredményei nyelvtudási szint szerint.

nyelvtudási szint	típus	t-érték	szignifikancia értéke
ALAP	N_Me – N_Fk	2,371	0,025
	N_Me – S	2,630	0,014
	N_Fh – N_Fk	3,161	0,004
	N_Fh – S	3,971	0,001
	N_Fv – N_Fk	2,128	0,043
	N_Fv – S	2,238	0,034
KÖZÉP	N_Me – N_Fk	2,184	0,037
	N_Fh – N_Fk	4,719	0,000
	N_Fh – S	2,386	0,024
	N_Fv – N_Fk	8,974	0,000
	N_Fv – N_Fh	3,853	0,001
	N_Fv – S	6,134	0,000
FELSŐ	N_Me – N_Fk	3,373	0,002
	N_Me – S	2,456	0,020
	N_Fh – N_Fk	4,244	0,000
	N_Fv – N_Fk	8,748	0,000
	N_Fv – N_Fh	2,528	0,017
	N_Fv – S	3,442	0,002

5. Következtetések

A jelen tanulmányban az anyanyelv és az idegen nyelv viszonyát elemeztük magyar anyanyelvű beszélők magyar és angol spontán megnyilatkozásaiban. A néma szünetek átfogó temporális vizsgálatával választ kerestünk arra, hogy milyen mértékben érzékelhető az anyanyelv hatása az idegen nyelvi közlésekben; ez a nyelvtudási szintek függvényében mutat-e változást, és ha igen, ez miben nyilvánul meg.

Első hipotézisünk szerint a néma szünetek különböző típusai elkülöníthetők egymástól gyakoriságukat és időtartamukat tekintve mind az L1, mind az L2-

ben, a nyelvtudási szinttől függetlenül. Adataink statisztikai elemzése ezt igazolta; mind a fő-, mind az alkategóriák esetében bebizonyosodott, hogy a szünetek időtartamát elsődleges a szünettípus határozza meg; a nyelv és a nyelvtudási szint csak gyenge hatásként érvényesült. Mindezek mellett az eredmények arra is rámutattak, hogy a nyelvtudási szint függvényében eltérően alakulnak a szünettartási stratégiák. A három csoport között (alapfokú, középfokú, felsőfokú) olyan eltéréseket találtunk az egyes szünettípusok időtartamában, amelyek megmutatják, hogy a beszélők az adott szinten milyen problémákkal küzdenek. Általánosságban minden csoportra jellemző volt, hogy az idegen nyelvű megnyilatkozásaikban több és hosszabb szünetet tartottak. A leginkább széttagolt az alapfokúak L2 beszéde volt; a magyarhoz képest a frázisközi, a grammatikai struktúrát megtörő szünetek mutatták a legnagyobb gyakoriságbeli növekedést, ami egyértelműen jelzi nyelvi nehézségeiket. A középfokú beszélőknél már jól látszik egyfajta stratégiaváltás; az angol rész szünetidőtartamai már idomulni látszanak a magyarhoz, tehát idegen nyelvi kompetenciájuk már jóval stabilabb. A gyakorisági mutatók és az átlagidőtartamok legkevésbé a felsőfokúak csoportjában különböztek nyelvenként. Adataink tehát második hipotézisünket is igazolták: minél magasabb a nyelvtudási szint, az idegen nyelvi szünettartási stratégiák annál inkább idomulnak az anyanyelvihez. Eredményeink felhasználhatók az idegennyelv-oktatás és -tanulás területén.

Irodalom

- (1) *Nemzeti alaptanterv*. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2017. szeptember 26.)
 - (2) *Europeans and their languages*. http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf (2017. szeptember 26.)
 - (3) *Közös Európai Referenciakeret*. http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2017. november 10.)
- Albertné Herbszt Mária** (2004) *Gyermeknyelv*. In: Adamikné Jászó Anna (főszerk.) *A magyar nyelv könyve*. Budapest: Trezor Kiadó. 687–704.
- Birdsong, David** (2004) Second language acquisition and ultimate attainment. In: Davies, Alan – Elder, Catherine (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing. 82–105.
- Birdsong, David** (2006) Age and second language acquisition and processing: A selective overview. *Second Language Research* 18/3. 193–223.
- Boersma, Paul & Weenink, David** (2013) *Praat: doing phonetics by computer* (Version 5.4.21) [Computer program]. <http://www.praat.org> (A letöltés ideje: 2016. március)
- Bóna Judit** (2010) Beszédtervezési folyamatok az életkor és a beszédstílus függvényében. *Magyar Nyelvőr* 134. 332–341.
- Boomer, Donald S.** (1965) Hesitation and grammatical encoding. *Language and Speech* 8. 148–158.
- Clahsen, Harald & Felser, Claudia** (2006) How native-like is non-native language processing? *Trends in Cognitive Sciences* 10. 564–570.
- Cook, Vivian** (ed.) (2003) *Effects of the second language on the first. Multilingual Matters*. Clevedon, UK.

- De Bot, Kees; Lowie, Wander & Verspoor, Marjolijn** (2007) A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10/1. 7–21.
- Ellis, Rod** (2004) Individual differences in second language learning. In: Davies, Alan & Elder, Catherine (eds.) *The Handbook of Applied Linguistics*. Malden, MA: Blackwell Publishing. 525–551.
- Esposito, Anna; Stejskal, Vojtěch; Smékal, Zdeněk & Bourbakis, Nikolaos** (2007) The significance of empty speech pauses: Cognitive and algorithmic issues. *Advances in Brain, Vision, and Artificial Intelligence*. Berlin–Heidelberg: Springer. 542–554.
- Gocsál Ákos** (2001) Gyorsabban beszélnek-e a nők, mint a férfiak? *Beszédkutatás* 2001. 61–72.
- Gósy Mária** (2000) A beszédszünetek kettős funkciója. *Beszédkutatás* 2000. 1–14.
- Gósy Mária, Beke András & Horváth Viktória** (2011) Temporális variabilitás a spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2011. 5–30.
- Gyarmathy Dorottya** (2007) Az alkohol hatása a spontán beszédprodukción. *Beszédkutatás* 2007. 108–121.
- Gyarmathy Dorottya** (2008) Különböző zajok hatása a beszédprodukción. *Alkalmazott Nyelvtudomány* VIII. évfolyam, 1–2. szám. 135–147.
- Gyarmathy Dorottya** (2017) A néma szünetek funkciói a spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2017. 67–93.
- Hepper, Peter G.** (1997) Memory in utero? *Developmental Medicine & Child Neurology* 39/5. 343–346.
- Kecskésné Papp Tünde** (2012) Néhány gondolat az anyanyelvi nevelést meghatározó tényezőkről és hatásukról az idegennyelv-tanulásban – az Amerikai Egyesült Államokban. *Anyanyelvpedagógia* 2.
- Krashen, Stephen D.** (1985) *The Input Hypothesis*. London: Longman.
- Krivokapic, Jelena** (2007) Prosodic planning: Effects of phrasal length and complexity on pause duration. *Journal of Phonetics* 35/2. 162–179.
- Laczkó Mária** (2009) Középiskolai tanulók spontán beszédének temporális jellegzetességei. *Magyar Nyelvőr* 133/4. 447–467.
- Lounsbury, Floyd G.** (1965) Transitional probability, linguistic structure and system of habit-family hierarchies. In: Osgood, Charles E. & Sebeok, Thomas A. (eds.): *Psycholinguistics. A survey of theory and research problems*. Bloomington–London: Indiana University Press. 93–101.
- Markó Alexandra** (2005a) *A spontán beszéd néhány szupraszegmentális jellegzetessége*. PhD-értekezés. ELTE, Budapest.
- Markó Alexandra** (2005b) A temporális szerkezet jellegzetességei eltérő kommunikációs helyzetekben. *Beszédkutatás* 2005. 63–77.
- Menyhárt Krisztina** (2010) A beszédsebesség objektív mérési és szubjektív észlelési eredményeinek összefüggései mai és 60 évvel ezelőtti beszélőknél. *Beszédkutatás* 2010. 110–124.
- Misono, Yasuko – Kiritani, Shigeru** (1990) The distribution pattern of pauses in lecture-style speech. *Logopedics and Phoniatrics* 2. 110–113.
- Neuberger Tilda** (2014) *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Nikolov Marianne** (2004) Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. *Modern Nyelvoktatás* 10/1. 3–26.
- Papp Tünde** (1994) Az anyanyelvi tudás és az eredményes idegennyelv-tanulás összefüggésének néhány kérdéséről. I–II. *Magyar Nyelvőr* 118. 323–330, 415–419.
- Sallai János & Szende Tamás** (1995) Spontán közlések beszédszüneteinek pszicholingvisztikai értelmezése (egészséges és skizofrén közlők szövegeiben). *Általános Nyelvészeti Tanulmányok* XVIII. 209–222.
- Sominé Hrebik Olga** (2011) Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia* 111/1. 53–77.
- Szaszák György** (2008) *A szupraszegmentális jellemzők szerepe és felhasználása a beszéd felismerésben*. PhD-disszertáció. Budapest. BME.
- Szende Tamás** (1976) *A beszéd folyamat alaptényezői*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

- Tannenbaum, Percy H.; Williams, Frederick & Wood, Barbara S.** (1967) Hesitation phenomena and related encoding characteristics in speech and typewriting. *Language and Speech* 10. 203–215.
- Trofimovich, Pavel & Baker, Wendy** (2006) Learning second language suprasegmentals: Effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech. *Studies in second language acquisition* 28/1. 1–30.
- Trofimovich, Pavel & Baker, Wendy** (2007) Learning prosody and fluency characteristics of second language speech: The effect of experience on child learners' acquisition of five suprasegmentals. *Applied Psycholinguistics* 28/2. 251–276.
- Trouvain, Jürgen & Möbius, Bernd** (2014) Individuelle Ausprägung von Atmungspausen in der Mutter- und in der Fremdsprache als Anzeichen kognitiver Belastung. In: *Elektronische Sprachsignalverarbeitung 2014: Tagungsband der 25. Konferenz*. Dresden. 177–184.
- Trouvain, Jürgen; Fauth, Camille & Möbius, Bernd** (2016) Breath and non-breath pauses in fluent and disfluent phases of German and French L1 and L2 Read Speech. *Proceedings of Speech Prosody 2016*. Boston. 31–35.
- Váradi Viola** (2010) A felolvasás és a spontán beszéd temporális sajátosságainak összehasonlítása. *Beszédkutató* 2010. 100–109.
- Volkskaya, Nina B.** (2003) Virtual and real pauses at clause and sentence boundaries. In: *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*. Barcelona. 499–502.
- Zellner, Brigitte** (1994) Pauses and the temporal structure of speech. In: E. Keller (Ed.) *Fundamentals of speech synthesis and speech recognition*. Chichester: John Wiley. 41–62.

MOHAMMED ALTAMINI – SERGEI GNITIEV – ANNA ISMAIL JAROUR –
ŽANETA KATONA – ALA EDDIN KHELIFA – ABDOUSS MOHAMED – DIANA OKTAVIA
– MARIIA POPOVA – HERLAND AKBARI PUTRA – IBTISSEM SMARI –
VINCENT J. VAN HEUVEN

Pannon Egyetem, Veszprém, Hungary
mm_tamimi83@yahoo.com; raymax43@yandex.ru; ana_2020_2020@hotmail.com;
przybyla.zaneta@gmail.com; khelifaalaeddin@gmail.com; mohamed.abdouss@usmba.ac.ma
misssdiana@ymail.com; mariiapopova.izh@gmail.com; esotericingenium@gmail.com;
smariibtissem@yahoo.fr; v.j.j.p.van.heuven@hum.leidenuniv.nl

Altamini–Gnitiev–Jarour–Katona–Khelifa–Mohamed–Oktavia–Popova–Putra–Smari–van Heuven:
Gender effects on writing style in British English?
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.006>

Gender effects on writing style in British English?

A tanulmány az angol nyelvű írásokban érvényesülő gender-hatást vizsgálja. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen mértékben hasonlóak az angol nyelven író női és férfi szerzők által használt szavak és mondat szerkezetek. 36 brit angol nyelvváltozatban készült, női és férfi szerzőktől származó, a közelmúltban megjelent cikket választottunk, amelyek párba állítva egyazon témáról fogalmazznak meg véleményt. Munkánk során elemeztük a szövegekben előforduló szókincs kiterjedését, a szavak terjedelmét (leütések száma), a mondatok terjedelmét (mondatonkénti szavak száma), a mondatok szerkezetét (tagmondatok vagy állítmányi szerepben használt igék száma), valamint az érzelmeket kifejező és egyéb írásjelek előfordulását. Az eredmények több szövegi jellemző esetén a női és férfi írásokban egyezésre utalnak, amely a téma hatására hívja fel a figyelmet. Várakozásaink ellenére a női írók több alárendelő mondat szerkezetet alkalmaznak az írásokban mint a férfiak, azonban nemre vonatkozó egyéb szignifikáns eltérés nem azonosítható. Következtetésünk szerint az idegen nyelv oktatásában nemek szerint eltérő angol nyelvű írásfejlesztés nem szükséges.

1. Introduction

This article is a summary of work done by a group of master students in the Department of Applied and Hungarian Linguistics at the University of Pannonia. In the one-week all-day course on Corpus Linguistics students were required, first of all, to study a text book on Corpus Linguistics (McEnnery–Wilson, 2001). The chapters in the book were presented, one a day, by the instructor in a series of PowerPoint presentations after which the students did a selection of the exercises listed at the end of each chapter. Their solutions were sent in the evening as e-mail attachments to the instructor who commented on the results at the start of the next lecture. In order to prevent the course from becoming an exercise in treading the beaten path, it was decided to complement the textbook work with hands-on experience in collecting textual data according to some systematic design,

enriching the textual data with linguistic information, and using the assembled materials as an empirical basis to test specific hypotheses on the use of language by specific social groups. We explicitly did not query existing corpora, since that would preclude the students from collecting and enriching their own data.¹ Data manipulation and basic statistical analysis were included as part of the teaching goals.

The student group was highly heterogeneous in terms of linguistic background. Students were from a diversity of nationalities with differences in native languages to match. Two spoke Russian, four spoke different varieties of Arabic (Moroccan, Tunisian, Palestinian), two were native speakers of Indonesian, and one was bilingual in Polish and Hungarian. Given this diversity of language backgrounds and since the language of communication in the lectures was English, it was decided to set up a small-scale research project on English language use and approach it with Corpus Linguistic methods. The purpose of the project was not to query an existing language corpus but to build a (necessarily small) corpus from scratch, and enrich it with the lexical and syntactic information needed to answer specific research questions – a situation which would approximate the students' future professional work realistically.

The starting point for the project was the often heard claim that men and women typically use different language words and language structures. Almost a century ago the renowned Danish linguist Otto Jespersen (1922) made the following rather sweeping statements with respect to the different use of language between male and female speakers (and presumably authors).² With respect to gender differences in vocabulary Jespersen (1922: 248) says:

(...) the vocabulary of a woman as a rule is much less extensive than that of a man. Women move preferably in the central field of language, avoiding everything that is out of the way or bizarre, while men will often either coin new words or expressions or take up old-fashioned ones, if by that means they are enabled, or think they are enabled, to find a more adequate or precise expression for their thoughts.

In corpus-linguistic terms this claim translates to the hypotheses that (i) women use fewer different words, i.e., their token-to-type ratio should be larger than that of men, and (ii) women tend to use high-frequency words whereas men tend to also use words with low token frequencies in the language at large, and even invent

words that have never been used before (typically compounds assembled from existing words).

Jespersen (1922: 251) makes the further claim that women use parataxis rather than hypotaxis, while hypotaxis (deemed a more complex and intellectually more challenging sentence structure) would rather be characteristic of male language use:

If we compare long periods as constructed by men and by women, we shall in the former find many more instances of intricate or involute structures with clause within clause, a relative clause in the middle of a conditional clause or vice versa, with subordination and sub-subordination, while the typical form of long feminine periods is that of co-ordination, one sentence or clause being added to another on the same plane and the gradation between the respective ideas being marked not grammatically, but emotionally, by stress and intonation, and in writing by underlining. In learned terminology we may say that men are fond of hypotaxis and women of parataxis.

This claim would lead us to expect women to typically use short sentences while men express their thoughts in longer and more complicated sentence structures typically containing multiple finite verbs, each being the pivotal word of a separate, embedded clause. Moreover, the claim that women take recourse to prosodic means (or the written expression thereof) to express their thoughts emotionally would lead us to expect a higher prevalence of non-neutral punctuation marks in female writings, i.e. question mark and exclamation marks, in contradistinction to male texts which would use the more neutral sentence-final punctuation mark, i.e. the full stop.

Interestingly, Jespersen (1922: 253) believed that the use of simple words and sentence structures allows women to express their thoughts more quickly than men:

The superior readiness of speech of women is a concomitant of the fact that their vocabulary is smaller and more central than that of men.

Moreover, Jespersen does not claim that the female use of language is inferior to that of men on average. He points out that the difference in language use between the two sexes is found in the extremes (1922: 253):

(...) it may serve as a sort of consolation to the other sex that there are a much greater number of men than of women who cannot put two words together intelligibly, who stutter and stammer and hesitate, and are unable to find suitable expressions for the simplest thought.³ Between these two extremes the woman moves with a sure and supple tongue which is ever ready to find words and to pronounce them in a clear and intelligible manner.

We decided to put these (and similar, more recently formulated) claims as to differences in language use between men and women to the test. For this purpose we collected a relatively concise corpus of written language use by male and female authors who regularly publish their opinions through articles on the internet. If it is true, as Jespersen argued, that the differences between the sexes should not be sought in the center of the distribution but in the extremes, the results should all the more clearly show differences between male and female authors.

An author's vocabulary and the complexity of the sentences needed to express one's ideas are obviously related to the topic the writing deals with. A political essay will generally contain different words than, say, an article about a fashion show. In order to make sure that our statistics should not be contaminated by the choice of typically male versus female subjects chosen by the authors, we set as a constraint that the authors who contributed to our corpus should be matched pairwise in terms of topic. So, for instance, for every male author who wrote an essay on the presidential elections in the United States of America in the autumn of 2016, we would pair this with a female author writing about the same topic.

The project is interesting not only from the point of view of pure research, i.e. for its potential contribution to our knowledge of differences in language between socially defined categories of speakers and writers, such as gender-related differences. We also do the research in order to assess the extent to which it would be necessary to develop different course materials for the teaching of English writing skills to male and female students – whether native or non-native. For instance, if we were to find that female authors use shorter and more frequent words than men, and use shorter sentences with fewer embeddings, then presumably it would be desirable to mirror these differences in the goals of English writing courses for foreign students. This, of course, would complicate the teaching of English as a foreign language to a considerable extent, and impose a burden on the foreign language instructors we would preferably avoid.

2. Hypotheses

In light of the background presented in the previous section we developed a number of hypotheses at the word and at the sentence level, which we will list and motivate in the present section.

At the word level:

- H1 Women will use shorter words than men – all else being equal. Here, words are practically defined as any string of letters bounded by spaces or punctuation marks (including the hyphen). If it is true that women use simpler words with higher token frequencies than men, we should find mean word length (expressed as number of letters in the word) to be shorter in female than in male texts. We make this prediction on the strength of one of Zipf's laws, which states that words in the lexicon are shorter (and have more different meanings) as they are used more often (Strauss et al. 2007, Zipf 1932, 1935). Using this negative correlation between word length and word frequency avoids the necessity of importing and analysing the token frequencies of the words in our corpus – which is a project for the future.
- H2 The token-to-type ratio (TTR) in female texts will be larger than in male writings. This hypothesis is a technical expression of the claim that men employ a greater variety of words, i.e. use the same word less often, than women. This hypothesis also follows from the assumption that women prefer words from the central (i.e. most frequently used) part of the vocabulary.
- H3 Women use more function words than men. This hypothesis follows from the observation that men want to express themselves in less ambiguous terms, and therefore choose to avoid referring to entities in the non-linguistic context by means of deictic elements such as personal pronouns. It was shown in the British National Corpus that female authors use personal pronouns more often than their male colleagues (Argamon et al. 2003). The present hypothesis generalizes this idea to the total set of function words.

At the sentence level:

- H4 The length (expressed as number of words) in sentences written by female authors will be shorter than those of male authors. This is the crudest way of testing the idea that women express themselves by linguistically simple structures: the shorter the sentence, the easier it will be to understand. The sentence will be practically defined as any string of words bounded by

punctuation marks that define the terminal boundary of a sentence, i.e. the full stop, the (semi-)colon, the exclamation mark and the question mark.

- H5 Sentences written by men, even if there is no difference in number of words, will be more complex than those written by women. Although sentence length and complexity are correlated in practice, length and complexity are independent parameters in principle. Therefore we study two complexity measures in addition to length. Sentence complexity can be expressed as the number of subclauses per sentence. The more subclauses, the more complex the sentence. Given that each subclause must contain a finite verb, counting the number of finite verbs per sentence would be a useful index of sentence complexity. We may also reason that subordinate (embedded) clauses are more difficult to process than coordinated clauses, so that the former contribute more to sentence complexity than the latter. To differentiate between the two complexity measures, we defined a second sentence complexity measure more specifically as the number of embedded clauses (hypotaxis rather than parataxis) per sentence. In order to do so we need to count the number of subordinating pronouns (relative pronouns) and paratactic conjunctions per sentence.
- H6 Women use non-neutral sentence-final boundary marks (i.e. question mark and exclamation mark) more often than men do. This hypothesis transfers Jespersen's observation (see above) that women tend to express their feelings and emotions by speech melody rather than by verbal means as men do, from the spoken to the written modality of language use.

3. Procedures

Eighteen pairs of texts were located on the internet, each text being a recent column or editorial-style discussion of political, educational or cultural developments written by a British English author. The two texts making up a pair had to deal with the same subject. One text had to be written by a male author, its counterpart by a female author. Appendix 1 lists the titles and topics of the pairs of male and female-authored texts we used. Texts were downloaded from internet websites using copy-paste procedures and saved as plain text files after tables, graphs and pictures had been removed. Then, using the AntConc concordance software (Anthony, 2012, 2013), a word list with token frequencies was generated for each text and saved as a Microsoft Excel workbook. The length (in letters) was

computed in Excel using the string length function. Mean word length (weighted for word frequency) was computed as well as the mean token frequency of the words.⁴

The normalized text files were then uploaded to the CLAWS part-of-speech tagger on the server at Lancaster University. This PoS-tagger was developed to facilitate the tagging of the British National Corpus and is claimed to perform with 97-97% accuracy (Garside–Smith, 1997). We used the fairly restricted C5 tagset, which recognizes just over 60 different parts of speech.⁵ The output that is returned by the tagging service provides sequence numbers for the sentences within the text and for words within sentences, so that it is easy to compute the length of each sentence in terms of number of words, and from that the mean and standard deviation of the sentence length. For each of the 36 texts we then determined the number of content words by adding up all the occurrences of tags that define content words.⁶ The proportion of content words is computed by dividing the total number of content words by all the words in the text. Again using the CLAWS5 tags, we also determined the number of finite verbs per text. Mean sentence complexity is then conveniently expressed as the number of finite verbs (= clauses) divided by the number of sentences. This measure covers both coordinated (parataxis) and subordinated (hypotaxis) clauses per sentence. Alternatively, we counted the number of subordinating conjunctions and relative pronouns (tags CJS, CJT, DTQ) which is a good estimate of the number of number of subordinate clauses. The sentence complexity is then expressed as the number of subclauses per sentence (hypotaxis only). As a last exercise we counted the number of question marks and exclamation marks and computed from this the proportion of non-neutral (or “emotional”) closures.

4. Results

The dataset contained 36 texts, 18 written by male authors and 18 more by female authors. The total number of words amounted to just under 50,000 (47,461), almost equally distributed between the sexes (24,019 for the male sample and 23,542 for the female authors). The lengths of individual texts varied considerably, also within male-female author pairs. Table 1 presents a summary of the results. The table lists for each male-female author pair the mean value found for each of the textual parameters defined in section 3. The table also specifies the difference between the genders (Δ = female – male), the t-statistic computed for

correlated samples and the probability of obtaining such a difference in means by chance.

Table 1. Summary of results. Mean values for eight textual parameters broken down by gender of author. Means are based on 18 texts by 18 different authors. The difference (Δ female – male), the t-value for correlated samples ($df = 17$) and p-value are given. Significant differences ($p < .05$, two-tailed) between genders are indicated by *

Parameter	Female	Male	Δ	t(17)	p
1. Word length (letters)	4.9425	4.9442	-0.00179	-0.030	.976
2. Token / type ratio	2.3998	2.4589	-0.05907	-0.476	.640
3. Content words (%)	45.4965	45.0852	0.41129	0.130	.898
4. Sentence length (words)	20.3230	19.2633	1.05973	0.937	.362
5. Finite verbs / sentence	1.9621	1.8543	0.10780	0.730	.476
6. Subordinate clauses / sent	0.7130	0.5420	0.17104	1.665	.114
7. Ratio parataxis / hypotaxis	2.1157	2.7099	-0.59421	-2.252	.038*
8. Emotional punctuation (%)	3.4651	6.3286	-2.86342	-1.435	.170

The results show that there are hardly any differences between the male and female authors. There is no significant difference in either mean word length or in the token-to-type ratio. The mean word length is 5 letters and each word is used between 2.4 and 2.5 times per text.

Sentences written by female authors are marginally longer than those of men (20 vs. 19 words equally long), and women use slightly more content words. Both differences are counter to the prediction but the effects are, again, totally insignificant. Also, counter to the predictions, the female authors use slightly more complicated sentences, as is evidenced by the number of finite verbs per sentence. If only simplex sentences were used, each sentence should contain precisely one finite verb. In our samples the number of finites is almost two per sentence. A minority of finite verbs occur in subordinate (embedded) clauses, more so for female than for male authors. Again, none of the gender differences here reaches statistical significance. Interestingly, however, the prevalence of subordination over coordination is stronger for women than for men. Although this finding, too, runs counter to predictions that can be derived from the literature, it is the only difference in the data that reaches statistical significance. Finally, the results suggest that men use more emotional punctuation marks than women, but this time the difference, which runs against the prediction, is not significant.

Table 2 lists the correlation coefficients found between the male and female textual parameters. If it is true that the particular topic imposes restrictions on the vocabulary (technical terms and terminology) or use of complex sentences, we should find significant correlations for at least some of these textual properties.

Since we entertain the hypothesis that the topic of writing should affect all of the textual parameters at issue, the correlation coefficients can be one-tail tested for significance. Table 2 shows that the textual properties tend to be correlated between male and female authors. Weak and insignificant correlations are found for five of the parameters. However, for the three remaining parameters Word length, Percentage of content words, and Number of finite verbs per sentence (in descending order of magnitude) we observe moderate and statistically significant correlations – which finding is in line with our expectation and which shows that our decision to apply the t-test for correlated samples was correct.

Table 2. Pearson correlation coefficients for values on textual parameters by male and female authors writing on the same topics. N = 18. Significant correlations ($p < .05$, one- tailed) are denoted by *

Parameter	r	p
1. Word length (letters)	.588	.005*
2. Token / type ratio	-.112	.330
3. Content words (%)	.528	.012*
4. Sentence length (words)	-.149	.277
5. Finite verbs / sentence	.425	.040*
6. Subordinate clauses / sent	.302	.112
7. Ratio parataxis / hypotaxis	.283	.127
8. Emotional punctuation (%)	.254	.155

5. Conclusion and discussion

In section 2 we developed six hypotheses which can be tested on the results described above. Let recapitulate the hypotheses and examine what conclusions can be drawn for each of them.

We hypothesized that female authors would use shorter words than male authors, and related to that, that they would use more common words with higher frequencies. The results do not support this hypothesis. If male and female authors write about the same topics, there is no difference in word length. The same goes for the second hypothesis, which said that women would use fewer different words

to express their thoughts. We found, counter to this hypothesis, that the number of different words per unit length of text, expressed as the token-to-type ratio, was the same across genders.

By the same token, our results do not support the view that men tend to express themselves more clearly by using, relatively speaking, more content words than women. Moreover, we found no difference in sentence length between male and female authors, even though it was predicted that men would use longer and more complicated sentences. With respect to complexity, two measures were defined. One was the number of clauses per sentence, irrespective of the coordinate versus subordinate status of the clauses. On aggregate, we found no difference in the number of clauses (defined as the number of finite verbs) per sentence as a function of gender of author. Testing the more specific hypothesis that men use more embedded (i.e. subordinated) clauses per sentence than women, we found in fact the opposite: the female authors in our sample tended to use subordination relatively more often than their male colleagues.

Jespersen (1922) conceded that the number of complex sentences might not differ between men and women but suggested that women use coordinated subclauses (parataxis) while men would rather use (the cognitively more demanding) subordinated clauses (hypotaxis). This hypothesis was tested by examining the ratio of paratactic over hypotactic structures. The result runs clearly counter to Jespersen's claim: our female authors show a significantly greater prevalence of hypotaxis than the men.

Our last hypothesis took its cue from Jespersen's (and others') idea that women would rely more on prosody to express their emotion than men. In spite of this idea we found no indication that our female authors end their written sentences more often with non-neutral (emotional) punctuation marks. In fact, a higher percentage of the sentences produced by the male authors ended in either a question mark or an exclamation mark than the sentences of the female authors – but the difference was insignificant.

It should be realized, of course, that Jespersen's claims about gender-related differences in language use primarily pertain to spoken language. One may legitimately raise the issue whether the claims made for spoken language can reasonable be tested on data obtained from written language use. We would argue that Jespersen's ideas can be extended to the use of written language. His claim is not that men in general are better language users than women but only that the

quality of expression through language is more varied in men than in women. Women's language proficiency is rather tightly clustered around the population mean while men's proficiency may vary between extremely poor and extremely good (see the quotation from Jespersen, 1922: 253 in the introduction part of this article). We believe that journalists and authors of newspaper editorials belong to the upper branch of language users. If Jespersen's ideas would be correct, the prediction follows from this that the differences between male and female language users should be even more visible in written language than in spoken language. However, obviously, this is not what we found in our results.

In sum, our exercise contradicts the traditional and still widespread stereotypical idea that men are the better and more sophisticated writers. Differences observed in the past were quite probably caused by the choice of the topics women typically talked and wrote about.⁷ Our data show that, indeed, the choice of topic affects the vocabulary and sentence complexity employed by the author but at the same time, differences due to gender turn out to disappear when men and women write about the same things. These conclusions confirm suggestions found in earlier research. For instance, phonological and pragmatic differences between male and female language usage have been reported for spoken English (Kunsmann 2000) but are not expected in formal written texts, in which phonological and conversational hints to the gender of the author would be severely reduced (Simkins-Bullock & Wildman 1991).

On the strength of these conclusions, finally, we see no need for formulating separate goals and developing different teaching materials for English writing courses for male versus female foreign students.

Notes

1. Students were advised to read the study by Argamon et al. (2003) in which the British National Corpus (BNC) was queried in terms of gender-related differences between texts in a range of genres written for an unseen readership.
2. In this article we do not systematically distinguish between social gender (as the individual's self-perceived or projected image of masculinity versus femininity) and biological gender (or: sex). For a discussion of the distinction and its consequences for the use of language and speech we refer to Biemans (2000). The attribution of gender to the authors whose writings we collected was entirely based on information available on the internet (first name, photograph).
3. Jespersen (1922: 254) explains the differences between male and female language use from an evolutionary perspective. Men have little use for language since they are traditionally engaged in activities such as war and hunting, with little engagement of linguistic interaction and where silence may be of the essence. Women, on the other hand, raise the children, work the land and prepare

food, i.e., less strenuous activities which leave ample room for social interaction through language. More recently the gender-related differences have been explained in rather more ethological terms such that women are primarily interested in getting the message across from sender to receiver with the simplest possible means so as to reduce the risk of misunderstanding, while men try to impress their peers (and the opposite sex) with unusual words and involved sentence structures very much the same way as is observed among animals. In the animal kingdom the males of the species typically display more exuberant and variegated behavior (in outward appearance and repertory of sounds and movements) than the females, who are typically smaller and subdued (see e.g. Haan & Van Heuven 1999 and references therein).

4. Each participant located two pairs of texts on the internet. As part of the seminar each student performed all the manipulations and computations needed to produce the statistics for his or her texts. The data were then aggregated and analyzed by inferential statistics. Here students worked in pairs, where each pair was instructed to test one of the six hypotheses formulated and produce a joint report on the exercise.
5. A listing of the C5 tagset can be obtained from <http://ucrel.lancs.ac.uk/claws5tags.html>.
6. This was done in MS Excel by executing a find-replace action for a disjunction of all content word tags (using wild card conventions). The set of content word is found by the following disjunction: AJ? (= AJ0, AJC, AJS), AV0, NN? (= NN0, NN1, NN2), NP0, VV? (= VVB, VVD, VVG, VVI, VVN, VVZ). The number of replacements was output by Excel and stored for later statistical analysis.
7. In support of this view, there is an extensive literature on the different topics typically dealt with by men and women (e.g. Aries & Johnson 1983, Biemans 2000, Tannen 1990). The difference in favored topics in written language was recently demonstrated in a statistical study of book reviews published in *The New York Times* between 2000 and 2015 (Piper & So 2016). In the reviews of books authored by women the words that came up most frequently were a different set than those used in reviews of male-authored books. The following quotation illustrates the gender effect convincingly:

Book reviewers are three or four times more likely to use words like “husband,” “marriage,” and “mother” to describe books written by women (...), and nearly twice as likely to use words like “love,” “beauty,” and “sex.” Conversely, reviewers are twice as likely to use words like “president” and “leader,” as well as “argument” and “theory,” to describe books written by men. The results are almost *too good* in their confirmation of gender stereotypes. *New York Times* book reviews overwhelmingly suggest that women tend to write about domestic issues and affairs of the heart, while men thrive in writing about “serious” issues such as politics. It’s not that women don’t write about politics or men don’t write about feelings and families. It’s just that there is a very strong likelihood that if you open the pages of the *Sunday Book Review*, you will be jettisoned back into a linguistic world that more nearly resembles our Victorian ancestors.

References

- Anthony, L. (2012) AntConc (Version 3.3.5) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/>.

- Anthony, L.** (2013) Developing AntConc for a new generation of corpus linguists. In: Hardie, Andrew and Love, Robbie (eds.) *Proceedings of the Corpus Linguistics Conference (CL 2013)*, Lancaster University, UK, 14–16.
- Argamon, S., Koppel, M., Fine, J., Shimon, A. R.** (2003) Gender, genre, and writing style in formal written texts. *Text – An interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 23, 321–346.
- Aries, E. J., Johnson, F. L.** (1983) Close friendship in adulthood: Conversational content between same-sex friends. *Sex Roles*, 9, 1183–1196.
- Biemans, M.** (2000) *Gender variation and voice quality* (LOT dissertation series 38). Utrecht: LOT. Retrieved from https://www.lotpublications.nl/Documents/38_fulltext.pdf.
- Garside, R., Smith, N.** (1997) A hybrid grammatical tagger: CLAWS4. In: Garside, Roger, Leech, Geoffrey and McEnery, Anthony (eds.) *Corpus annotation: Linguistic information from computer text corpora*. London: Longman, 102–121.
- Haan, J., Heuven, V. J. van** (1999) Male vs. female pitch range in Dutch questions. *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences*, San Francisco, 158–1584.
- Jespersen, O.** (1922) *Language. Its nature, development and origin*. London: George, Allen & Unwin.
- Kunsmann, P.** (2000) Gender, status and power in discourse behavior of men and women. *Linguistik online*, 5(1). Retrieved from <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/1017>. (DOI: <http://dx.doi.org/10.13092/lo.5.1017>).
- McEnery, T., Wilson, A.** (2001) *Corpus Linguistics. An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press
- Piper, A., So, R. J.** (2016) Women write about family, men write about war. *The New Republic*, 8 April 2016. Retrieved from <https://newrepublic.com/article/132531/women-write-family-men-write-war>
- Simkins-Bullock, J. A., Wildman, B. G.** (1991) An investigation into the relationship between gender and language, *Sex Roles* 24, 149–160.
- Strauss, U., Grzybek, P., Altmann, G.** (2007) Word length and word frequency. In: Grzybek, Peter (ed.): *Contributions to the science of text and language*. Dordrecht: Springer, 277–294.
- Tannen, D.** (1990) Gender differences in topical coherence: Creating involvement in best friends' talk. *Discourse Processes*, 13, 73–90.
- Zipf, G. K.** (1932) *Selected studies of the principle of relative frequency in language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zipf, G. K.** (1935) *The psycho-biology of language: An introduction to dynamic philology*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Appendix. Texts, authors and articles

Text	Title/Topic	Author
M01	American elections	Shane Goldmacher
F01	Britain's post-imperial fantasies	Jenny Clegg
M02	War in the Middle East	Tony Blair
F02	Prime minister's speech	Theresa May
M03	Computer assisted teaching/internet everywhere	Omar Mubin
F03	Student loans/children using internet	Jenny Adams
M04	Importance of humanities	Dan Hicks
F04	Transition to modernity	Rachel Seginer
M05	Teachers' versus parents' responsibility	Todd DeMitchell
F05	Teachers' versus parents' responsibility	Peggy Albers
M06	Stop bullying at school	Jonathan Todres
F06	Stop bullying at school	Emily Suski
M07	New teaching college	Sam Carr
F07	New teaching college	Samantha Twiselton
M08	Teacher crisis	Christopher Wilkins
F08	Teacher shortage	Kate Reynolds
M09	Climate change	Stéphane Boyer
F09	Climate change	Tara Martin
M10	Palestine-Israel peace process	Asaf Siniver
F10	Palestine-Israel peace process	Lori Allen
M11	Refugee crisis Greece	Dimitris Dalakoglou
F11	Refugee crisis Greece	Vicki Squire
M12	Refugee crisis Turkey	Durukan Kuzu
F12	Refugee crisis Turkey	Marianna Fotaki
M13	Elections compared	Scott Taylor
F13	Elections compared	Pippa Norris
M14	Presidential Election USA	Jesse Rhodes
F14	Presidential Election USA	Fiona Fidler
M15	Paintings forged in China	Martin Kemp
F15	Maya codices	Elizabeth Graham
M16	War art	Dan Peterson
F16	IVF holiday	Amy Speier
M17	Journalistic skills	Jimmy Smallwood
F17	Digital news	Mohadesa Najumi
M18	Journalistic skills	Jimmy Smallwood
F18	Unpaid internships	Danielle Cuaycong

Note: {Mxx, Fxx} denote matched male-female author pairs writing on the same topic.

Text	url
M01	https://www.gov.uk/government/speeches/britain-the-great-meritocracy-prime-ministers-speech
F01	https://theconversation.com/robots-likely-to-be-used-in-classrooms-as-learning-tools-not-teachers-66681
M02	https://theconversation.com/the-history-of-student-loans-goes-back-to-the-middle-ages-56326
F02	https://theconversation.com/heres-why-you-should-care-about-the-scrapping-of-a-level-anthropology-67332
M03	http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035515000269
F03	https://theconversation.com/when-a-parent-directs-a-child-not-be-resuscitated-what-should-educators-do-55556
M04	https://theconversation.com/reading-to-your-child-the-difference-it-makes-57473
F04	https://theconversation.com/profiles/jonathan-todres-197891
M05	https://theconversation.com/profiles/emily-suski-241942
F05	https://theconversation.com/are-teachers-suffering-from-a-crisis-of-motivation-48637
M06	https://theconversation.com/college-of-teaching-will-be-an-opportunity-for-teachers-not-a-threat-to-their-independence-36237
F06	https://theconversation.com/hard-evidence-is-a-teacher-shortage-looming-34990
M07	https://theconversation.com/when-tackling-mediocre-schools-becomes-a-teacher-shortage-37384
F07	https://theconversation.com/climate-change-threatens-entire-ecosystems-lets-pick-them-up-and-move-them-57121
M08	https://theconversation.com/the-best-way-to-protect-us-from-climate-change-save-our-ecosystems-54110
F08	https://theconversation.com/israel-palestine-and-the-us-are-giving-up-on-the-peace-process-48458
M09	https://theconversation.com/us-is-the-real-obstacle-to-peace-between-israel-and-palestine-14139
F09	http://theconversation.com/raids-on-migrant-squats-in-greece-push-solidarity-efforts-further-to-the-margins-63421
M10	http://theconversation.com/welcome-to-city-plaza-athens-a-new-approach-to-housing-refugees-63904
F10	http://theconversation.com/turkey-is-buying-its-way-into-the-eu-with-a-deal-that-wont-solve-the-refugee-crisis-49331
M11	http://theconversation.com/outsourcing-a-humanitarian-crisis-to-turkey-is-that-the-european-thing-to-do-55915
F11	https://theconversation.com/can-quotas-make-gender-equality-happen-in-politics-lessons-from-business-65971
M12	https://theconversation.com/american-elections-ranked-worst-among-western-democracies-heres-why-56485
F12	https://theconversation.com/violence-has-long-been-a-feature-of-american-elections-67688
M13	https://theconversation.com/what-effect-will-closet-trump-voters-have-on-the-us-election-67928
F13	https://theconversation.com/you-may-spot-the-fake-at-dulwich-picture-gallery-but-forgeries-are-no-joke-24509
M14	https://theconversation.com/grolier-codex-ruled-genuine-what-the-oldest-manuscript-to-survive-spanish-conquest-reveals-67941
F14	http://theconversation.com/paul-nash-painted-in-the-trenches-and-i-did-the-same-in-afghanistan-67206
M15	https://theconversation.com/a-look-inside-the-czech-republics-booming-fertility-holiday-industry-52425
F15	http://www.huffingtonpost.co.uk/jimmy-smallwood/shorthand-journalism_b_12771762.html

MOHAMMED ALTAMINI – SERGEI GNITIEV – ANNA ISMAIL JAROUR –
ŽANETA KATONA – ALA EDDIN KHELIFA – ABDOUSS MOHAMED – DIANA OKTAVIA – MARIIA POPOVA – HERLAND AKBARI PUTRA –
IBTISSEM SMARI –
VINCENT J. VAN HEUVEN

M16 http://www.huffingtonpost.co.uk/mohadesa-najumi/the-new-age-of-digital-ne_b_12586592.html
F16 http://www.huffingtonpost.co.uk/jimmy-smallwood/shorthand-journalism_b_12771762.html
M17 http://www.huffingtonpost.co.uk/danielle-cuaycong-/unpaid-internships_b_12769708.html
F17 <https://www.gov.uk/government/speeches/britain-the-great-meritocracy-prime-ministers-speech>
M18 <https://theconversation.com/robots-likely-to-be-used-in-classrooms-as-learning-tools-not-teachers-66681>
F18 <https://theconversation.com/the-history-of-student-loans-goes-back-to-the-middle-ages-56326>

HUJBER SZABOLCS

ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
Alkalmazott nyelvészet program
hujberszabolcs@gmail.com

Hujber Szabolcs: Dalszövegek retorikai elemzése (Szabó Balázs Radnóti-feldolgozása)
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.007>

Dalszövegek retorikai elemzése (Szabó Balázs Radnóti-feldolgozása)

Although lyrics are traditionally compared to poetry, perhaps it would be a better idea if they were considered in their individual form as verses designated to be performed. Lyrics should be studied more thoroughly due to their popularity and as mediums of representing values, thus rhetorical analysis seems to be the best way of studying them. In this rhetorical analysis greater emphasis is placed on the effects on the audience, furthermore, particular attention is paid to patterns of repetition and the structure as vehicles of these effects, in addition, the phenomenon of apostrophe is given crucial significance. Rhetorically analyzing the lyrics of Balázs Szabó who, otherwise possesses the classic attributes of an orator, provides us with valuable experience in interaction between artist, audience and work.

1. A dalszövegek

Amikor 2016-ban Bob Dylannek ítelték az irodalmi Nobel-díjat, Sara Danius, a bizottság titkára Bob Dylan munkásságát Szapphó és Homérosz életművével állította párhuzamba, mintegy az ítélet alátámasztásaként. A dalszövegek időtálló, értékközvetítő voltának széles körű megkérdőjelezését a díj odaítélését követő reakciók is jól mutatják.

Ahogy Pap Balázs és S. Laczkó András fogalmazott Kispál és a borz-szövegek elemzése kapcsán:

[A] popzenéhez kapcsolódó slágerszövegek hagyományosan (eleve) a könnyű befogadhatóság intenciójával születnek, vagyis – a közegüket képező zenei forma egyszerűségéhez alkalmazkodva – többnyire nyelvi/poétikai megformálásuk is bejáratott klisék és fogások sorjázásában merül ki (Pap–S. Laczkó, 2006: 8).

Ez utóbbi kitétel a dalszövegek és a homéroszi eposzok (tehát a világirodalom legelső, alapvető alkotásai) közötti nyilvánvaló kapcsolatra világít rá. Walter Ong írja *Szóbeliség és írásbeliség* című munkájában Milman Parry Homérosz-kutatásainak revelatív eredményéről: „Kiderült, hogy teremtő helyett egy futószalag mellett dolgozó munkással állunk szemben.” (Ong, 2010: 27).

Ez nem azt jelenti, hogy az eddig kevésbé igényesnek tartott dalszövegek szintjére „süllyedt” Homérosz, nem is feltétlenül azt, hogy a dalszövegeket a magasköltészet körén belül szükséges tárgyalni. Egyébként sem olyan éles a

határvonal a két szövegegyüttes között, hiszen ha *A magyar nyelv nagyszótárának* meghatározását vesszük alapul, a vers a pusztá megzenésítés által már dalszöveggé válik, ugyanis a dalszöveg „rendszer. világi dalnak, slágernek stb. szöveges része” (Csábi, 2013: 996). (Ezért válhatott „kollégává” például a hetvenes évek közepén a slágergyáros S. Nagy István és a felvilágosodás egyik legnagyobb költője, Csokonai Vitéz Mihály.)

A párhuzam lényege éppen abban rejlik, hogy segít elvonatkoztatni az énekvers–szövegvers szembeállítástól, amelynek hibás voltára Kőszeghy Péter is felhívja figyelmünket. Balassi költészetét vizsgálva ő erre a következtetésre jut:

[A] dallamra alapvetően három okból van szüksége a versszövegnek: egyrészt, hogy meghatározza a formát, másrészt, hogy kompenzálja a kisebb-nagyobb poétikai szabálytalanságokat (aprózás, ligatúra), harmadrészt, mert másfajta befogadást tesz lehetővé. [...] A valódi ellentét az olvasott és az (énekelve vagy nem énekelve) előadott vers között van, de ebből sem helyes értékítéletet kovácsolni (Kőszeghy, 2010: 460).

A fenti szembeállítást azok sem tudják megkerülni, akik egyébként a dalszövegek értékhordozó, értékközvetítő jellegét és fontosságát hangsúlyozzák, mint például Tóth M. Zsombor:

A dalszövegek – bár bizonyos költészettani normáknak korlátozottan felelnek csak meg – korunk talán legfontosabb szövegtípusai: társadalmi mondanivalót (is) közvetíthetnek, és tömegek gondolkodását befolyásolhatják (Tóth, 2014: 483).

2. Dalszövegek és a retorikai elemzés

A 2016-os irodalmi Nobel-díj odaítélése összhangban van azzal a mindennapi tapasztalattal, hogy a zenehallgatás és annak révén a dalszövegek befogadása, „fogyasztása” egyre fontosabb szerepet tölt be életünkben, alaposabb vizsgálatukat már ez a tény is indokolta teszi.

„A szónoki stílust mindig a hallgatóság ízlése alakította” – írja az antik stíluselméleteket tárgyaló könyvében Adamik Tamás (Adamik, 1998: 124). Maga Arisztotelész a szónoki beszéd fajtáit is a hallgatóság alapján állapította meg: „A rétorikának szám szerint három válfaja van, mert a hallgatóság is háromféle (Rét, 1358b, 38.). A szövegek befogadónak központi szerepe, a szövegek tartalmi-formai jegyeit és előadásmódját alapvetően meghatározó jellege a dalszövegek esetében is megfigyelhető, akár művészi, akár piaci szempontokat tartunk szem előtt. Adamikné Jászó Anna a szövegértő olvasás fejlesztése kapcsán írt cikkében emiatt is tartja az elemzési módszerek közül a legalkalmasabbnak a retorikai elemzést (Adamikné, 2011). Edward Corbett

gondolatmenetét követve jut erre a következtetésre, hiszen a kritika olyan módjáról van szó, „amely a mű, a szerző és a közönség közötti interakciót veszi figyelembe. Mint olyan, a nyelvi tevékenység végeredményében, folyamatában és hatásában érdekelt.” Vagyis a retorikai elemzés olyan komplex módszer, amely nagy hangsúlyt fektet a befogadókban keltett hatásra, a befogadói reakciókra, az előadasmódra, annak érzelmi-etikai aspektusaira, és a stílus és szerkezet kérdéskörét is a hallgatóságban elérni kívánt hatás tükrében tárgyalja.

Megállapítható tehát, hogy a dalszövegek retorikai elemzés tárgyát képezhetik, és az esetek jelentős részében a beszédfajták közül a bemutató beszéd sajátosságai jellemzik. Ahogy Chaïm Perelman jellemzi a bemutató beszédeket (Perelman, közlés alatt: 34), a dalszöveget előadó művészek is leginkább bizonyos emberi értékek megerősítését tekintik előadásuk céljának, a retorikai elemek tudatos kiválogatása és összeszerkesztése révén azon értékeknek a hallgatóság tudatában való jelenlétét fokozva. A jelenlét fogalma rendkívüli fontossággal bír a perelmani retorikafelfogásban:

Ha bizonyos elemeket kiválasztunk, megjegyzünk és előadunk egy beszédben, akkor azok a tudat előterébe kerülnek, ezáltal jelenlét adunk nekik. Ha a szónok hangsúlyoz bizonyos elemeket, fokozhatjuk jelenlétüket a hallgatóság tudatában, és megteremtjük a kívánt érzéseket (Perelman, közlés alatt: 50).

Egyrészt az idézet megvilágítja a dalszövegek hatásmechanizmusának egyik legfontosabb mozzanatát, vagyis azt, hogy leginkább érzelmeket közvetítenek, váltanak ki, tehát alapvetően az érzelmi meggyőzés, a pathosz jellemző rájuk, másrészt a jelenlét fogalmával kapcsolatban nyilvánvalóvá válik a leghatásosabb stílusesszövegek, és ez az ismétléses alakzatok csoportja.

3. Alakzatok a dalszövegekben: az aposztrófé

Adamikné Jászó Anna a *Klasszikus magyar retorika* oldalain felhívja a figyelmet arra, hogy „[a] retorikai elemzés a retorika egész rendszerét szem előtt tartja”, majd ismerteti a 12 elemzési szempontot. Jelen tanulmány azonban az eddigi gondolatmenetet követve a retorikai elemzésnek elsősorban a dalszövegek lényegi sajátosságait érintő pontjai mentén halad előre, csak látszólag csatlakozva a stíluselemzést, a szóképek és az alakzatok felismerését és funkciójuk megállapítását hangsúlyozó irányzatokhoz (Adamikné, 2013: 496–497).

Először is meg kell említenünk általánosságban, hogy „a stílusesszövegek az érvelés eszközei is, nem csupán díszítő elemek” (Adamik, 2010: 361). Ahogy Perelman is megjegyzi, az alakzatok díszítményekként történő felfogása következtében „a retorikai mesterségben csak szóvirágos és üres stílust fogunk látni, nevetséges kérkedést” (Perelman, közlés alatt: 55). Ennek tükrében

nyilvánvaló, hogy milyen veszélyeket rejtett magában Ramusnak és a ramistáknak azon felfogása, amely a retorikát az elocutióra szűkítette.

A *Retorikai lexikon* Perelmant igazolva osztályoz *Érvforrások és stíluseszközök* szócikkében, a trópusokat, vagyis a szóképeket a gondolkodási műveletek alapján létrejövő, míg az alakzatokat az érzelmi hullámvázis révén születő stíluseszközök csoportjába sorolva.

Jóllehet, az alakzatok közül az érzelmi hatáskeltés és a jelenlét megteremtésének legfőbb eszköze az ismétlés, az alakzatok közül a dalszövegek kapcsán kitüntetett figyelmet kell szentelnünk az aposztofénak, hiszen alapjaiban határozza meg a retorikai szituációt minden dal, dalszöveg esetében.

Az aposztofé az *Alakzatlexikon* meghatározása szerint olyan „megszólítás, amelyben a beszélő (költő, szónok, megnyilatkozó) hirtelen elfordulva látens vagy valós hallgatóságától egy harmadik személyhez intézi szavait” (Szathmári, 2008: 121). A további sorokban konkrét példákon keresztül mutatja be a könyv ezt az alakzatot, miszerint a szónok aposztofikus háromszöveget hoz létre az új beszédhelyzet kialakításával, sugallt üzenetet közvetítve.

A *Retorikai lexikon* az aposztofét az *elfordulás* szócikkben tárgyalja, a sugallt üzenet helyett az érzelmi hatásra helyezve a hangsúlyt: „az eredeti célközönség helyett váratlanul egy másik címzett közvetlen megszólítása, amivel erős érzelmi hatást lehet gyakorolni az eredeti közönségre” (Adamik, 2010: 299).

A helyzet bonyolultságát az elnevezésen keresztül is tetten érhetjük. Ahogy Adamikné Jászó Anna modern retorikai szemináriumán megjegyezte, az *elfordulás* helyett szerencsésebb lenne *odaelfordulást* mondani, ugyanakkor tény, hogy a szituációban megfigyelhető mindkét gesztus, kérdés, hogy kinek a szempontjából beszélünk róla.

Tátrai Szilárd a költői szövegek körének kitágításával Quimby-dalszövegek apropóján mutatja be a jelenséget, de nem mutat rá egy nagyon fontos mozzanatra. A dalszövegekben ugyanis nem egyszerűen szövegbeli elfordulásról van szó: a dalok kezdetétől fogva olyan világot hoznak létre, amelyben (éppen Tátrai szavaival) „a tényleges diskurzus címzettje az aposztofikus diskurzus vonatkozásában a hallgatózó szerepét tölti be, mintegy »kihallgatja« azt, amiről mások beszélnek” (Tátrai, 2012: 200). A retorikai szituáció megértéséhez mindenképpen előadás, tipikusan koncert közben kell elképzelnünk a dalokat.

Egy koncert során a szónok szerepét a dalszöveget megszólaltató énekes tölti be, a koncerten összegyűlt rajongók képezik alapvetően a hallgatóságot – illetve „akikre a szónok hatást gyakorolhat érvelésével” (Perelman, közlés alatt: 29), tehát akár a biztonsági őr és a ruhatáros lányok is, sőt maga a zenekar és az énekes is. A hallgatóság pontos határvonalának megrajzolása Perelman szerint a szónok szándékától (is) függ, „megeshet, hogy a szónok hallgatóit – még akkor

is, ha önmeggyőzésről van szó – csupán az univerzális közönség megtestesítőiként veszi figyelembe” (33).

Idézzük most Arisztotelész híres meghatározását: „A beszéd három dologból áll össze: a beszélőből, amiről beszél, és akihez beszél; a beszéd célja az utóbbira irányul, azaz a hallgatóra” (1358b, 38). Kettőről már szoltunk fentebb, a legérdekesebb még hátravan. Egy koncert során nem csak egy dal hangzik el, akár 15-20 is felcsendülhet. De arról sem szabad megfeledkezni, hogy ezeknek a daloknak az énekes ad egyfajta prózai keretet, és a dalok között átkötő szövegek hangzanak el. Amennyiben ragaszkodunk ahhoz, hogy a dalszövegekben az aposztrófé alakzatával találkozunk, akkor nem magában a dalszövegben történik ez az elfordulás, hanem maga a dalszöveg az az énekes „felkonferálását” követően. (Amit aztán színesíthetnek szövegen belüli újabb elfordulások.)

Ha azonban megnézzük egy-egy koncertfelvételt, újabb megvilágításba kerülhet az aposztrófénak gondolt jelenség. A felkonferálások ugyanis olyan – értékekkel kapcsolatos – állításokat is tartalmazhatnak, sőt gyakran explicit módon pontosan ennek lehetünk fültanúi, melyeket a dalok alátámasztanak, mintegy példaként (vagy épp illusztrációként) (l. Perelman, közlés alatt: 124).

Lausberg aposztrófé-definíciójában az alábbi megjegyzést olvashatjuk az olvasásra szánt irodalmi művekkel kapcsolatosan:

In literature for reading, the addressing of the reader, although the latter belongs to the normal audience, has the effect of an apostrophe, since it is unusual and, moreover, snatches the reader concerned away from the anonymous mass of readers, and therefore turns away from the anonymity of the readership (Lausberg, 1998: 339).

Ugyanez a gondolatmenet alkalmazható a dalszövegekre is, amennyiben a felkonferálás többes száma után a dalban egyes számban énekel a hallgatóságnak az előadó, és miután a hallgatóság minden egyes tagja magáénak érezheti ezt a megszólítást, paradox módon mindenki egyformán és egyszerre kiemelkedhet az arctalan rajongói tömegből.

Ha alakzatként próbáljuk az egyes (koncerten felkonferált és eljátszott) dalszövegeket megragadni, akkor a szermocináció, a beszéltetés is számításba jöhet, amely olyan gondolatalakzat, mely „valóságos vagy kitalált személyek elképzelt megnyilatkozásainak beleszövése a gondolatmenetbe”. (Adamikné, 2013: 364) Lausbergnél nagy hangsúlyt kap, hogy bár nem kell történetileg igaznak lennie a megnyilatkozásnak, de az adott személyiség karakterével összhangban kell állnia (Lausberg, 1998: 367). Ezzel kapcsolatosan két alapvető előadótípus juthat eszünkbe. Az egyik teljesen önazonos módon van jelen a színpadon, saját lényé és a dalokban megszólaló lírai alany megfeleltethető egymásnak, a világnézeti és értékrendbeli hangsúlyok ugyanoda esnek. A másik típus szerepet, illetve szerepeket játszik a színpadon, jól érzékelhetőek akár ironikus, akár patetikus felhangokkal a váltások a dalokon belüli és kívüli

megnyilvánulások között. A szeremocináció felől nézve az első típus tulajdonképpen önkarakterizációt hajt végre dalszövegek révén.

Amikor a közönség együtt éneklí a szöveget az előadóval, illetve az előadó teljes mértékben átengedi az éneklés lehetőségét hallgatóságának (itt már nagy valószínűséggel leszűkíthetjük a rajongókra a fogalmat, jóllehet a dalok „ragadóssága” mindannyiunk tapasztalata), már nem a stílusesszözök szempontjából közelíthető meg a jelenség, hanem a hallgatóságra tett hatás figyelhető meg ezáltal. Az énekes által főleg érzelmi érvelés révén közvetített értékekkel történő azonosulás ilyen esetekben hasonló ahhoz, melyet Szent Ágoston is említ a hallgatóság teljes meggyőzése kapcsán:

[S]zereti, amit ígérünk, ha fél attól, amivel fenyegetjük, ha gyűlöli azt, amit kárhoztatunk, rajong azért, amit kínálunk neki, ha fájlalja azt, amit ilyennek festünk le, örül annak, amit örömtelinek hirdetünk...
(Szent Ágoston, 2012: 242).

4. Az ismétlés fogalma és szerepe

Az ismétlés is fontos alakzat vizsgálódásunkat illetően, de mielőtt megvizsgálánk, érdemes hangsúlyozni, hogy nem egyszerűen a dalszövegek esetében kulcsfontosságú jelenségről beszélünk. Kabán Annamária Paul Valéryt idézi stilisztikai munkájában:

Ha semmi sem ismétlődne, semmi sem létezne. Ismétlődés nélkül nincs megismerés, ami semmihez sem hasonlít, az megismerhetetlen és felismerhetetlen. A hasonlóság és az ismétlődés minden kultúra alapja. (Kabán, 2002: 7)

Hatványozottan mutatkozik meg az ismétlés jelentősége a szóbeli kommunikáció során. Bár a dalszövegeket a szerző leírja, ezen szövegek létmódja a teljes folyamatot vizsgálva inkább a szóbeliség felé tolódik el. Koncerthelyzetben ez egyértelműen tetten érhető. Hankiss Elemér slágerszöveg-elemzésében az „igazi” költészethez képest igyekszik ezeknek a szövegeknek a legfőbb sajátosságait összegyűjteni. Az egyik fő jellemző a szavak ismételtetése, halmozása, mellyel a kifejezőerőt, hatásosságot próbálják fokozni a szerzők. (Hankiss, 1969: 208) Hankiss ezt az újításra való képtelenség kompenzálásaként állítja be, valójában azonban a szövegek előadásának és befogadásának időbeli és egyéb korlátai indokolják a szövegen belüli és szövegek közötti ismétlődéseket, ahogy Walter Ong is megjegyezte ezt a homéroszi eposzok formulakincse kapcsán. (Ong, 2010: 25–27)

Ami közhelyesnek, monotonnak is aposztrofálható, valójában tehát az élő előadás körülményeihez történő alkalmazkodásnak és az ebből építkező hagyományba való illeszkedésnek a bizonyítéka. Egyrészt a hallgatóságnak akkor és ott kell felfogni, megragadni a szöveg lényegét, a közvetített értékekkel

és érzelmekkel időben rendkívül behatároltan tudnak azonosulni. Másrészt amennyiben az előadó, a zenekar szeretné elérni, hogy az azonosulás a térbeli meghatározottságon (a koncerthelyszínen) túl is fennmaradjon, a szöveget erre is alkalmassá kell tenni.

És tulajdonképpen a dallam, a zene is eredetileg ezt a célt szolgálta, ahogy Kőszeghy Péter is megjegyezte Balassi ürügyén: „a szóbeli létben (is) élő kötött, megformált szöveg sajátossága, hogy – elsősorban mnemotechnikai okokból – vonzódik a dallamhoz” (Kőszeghy, 2010: 459–460).

Miután elmondtuk, hogy az ismétlés miért fontos, sőt helyénvaló a dalszövegek esetében, most magát a fogalmat kell körbejárni. Az ismétlés az *Alakzatlexikon* szerint „elhatárolható egységek, jelenségek, folyamatok visszatérése, ami a bennünket körülvevő világ egyik alapvonása” (Szathmári, 2008: 320). Vagyis mindent megelőzően a világ befogadását könnyítő strukturálásának, megértésének eszközeként az értelemmel lép kölcsönhatásba, ugyanakkor az érzelmkifejezés egyik legősibb eszköze is. Lausberg is ezt a kettősséget hangsúlyozza az ismétlések fajtáinak 57 §-t felölelő részletezése elején: „Repetition is for reinforcement, generally with emotional emphasis, but it also exploited intellectually.” (Lausberg, 1998: 274).

Az *Alakzatlexikon* további megállapításai szerint átfogó alakzattípus, amelyhez nagyon sok alakzat tartozik. Görög megnevezést nem ad meg a könyv, latinul a *repetitio* szerepel. Maga az ismétlés tehát ebben a könyvben gyűjtőfogalom. A *Retorikai lexikon* olyan hozzáadáson alapuló szóalakzatként tárgyalja, amelynek sok fajtája van (Adamik, 2010: 566). Görög megfelelőjeként az *epanalépszisz*, *palillogia* szavak szerepelnek, míg latin variánsai a *repetitio* és az *iteratio*. A *Klasszikus magyar retorika* az ismétlés fogalmát a hozzáadással keletkezett szóalakzatok egyik nagy csoportjaként használja, szintén sok fajtáját megadva, míg latin megnevezése a *repetitio* (Adamikné, 2013: 371).

Megjegyzendő, hogy az első átfogó magyar retorikakönyv, melyet Pécseli Király Imre írt latin nyelven, az ismétlést retorikai szóalakzatként említi (az eredetiben a *repetitio* szóval) egy felsorolás egyik tagjaként, a következő fejezetben pedig az ismétlés 12 fajtájáról beszél, tehát itt már gyűjtőfogalommá vált, ugyanakkor a 12 fajtába magát a *repetitiót* is mintha beleszámítaná (Pécseli, 2017: 184–190).

Nagyon sokrétű, szerteágazó, olykor ellentmondásokkal tarkított az ismétléses alakzatok rendszere a szakirodalomban, Roland Barthes *A régi retorika* című írásában így reflektál erre a terminológiai jelenségre:

[A] retorikák ezen részének (ti. az elocutióknak) állandó növekedése kötelezően hozta magával az új és új terminusok kitalálását (a figurák mámoros, őrző elnevezése látványos dolog) (Barthes, 1997: 158).

Lausberg könyvének 611. §-a nem véletlenül egy lakonikus megállapítás az ismétléses alakzatok rendkívül összetett, bonyolult csoportjáról: „The terminology has imprecise boundaries.” (Lausberg, 1998: 274).

Az *Alakzatlexikon* a gemináció szócikkben az alakzat szerepét a költészeti alkotásokra vonatkoztatva a beszélő érzelmeinek kifejezésében, gondolatainak nyomatékosításában jelöli meg, míg a szónoki beszédekben a befogadó érzelmeinek felkeltése, mozgósítása ugyanez a funkció (Szathmári, 2008: 248). Ez a különválasztás áthidalható, ha végiggondoljuk, hogy a költészeti alkotásokkal rokonítható dalszövegek szónoki beszédekhez hasonlatos előadása során mi megy végbe. Ahogy Kenneth Burke írja *Counter-statement* című munkájában:

[T]he artist's means are always tending to become ends in themselves. The artist begins with his emotion, he translates this emotion into a mechanism for arousing emotion in others, and thus interest in his own emotion transcends into his interest in the treatment (Burke, 1953: 55).

A művész saját érzéseit, kedélyállapotát átalakítja művészi jellé, vagyis létrehoz egy olyan műalkotást, amelyben bizonyos érzelmek és gondolatok kerülnek kifejezésre áttételesen, ami a befogadók érzelmeinek, erkölcsi érzékének mozgósítására kiválóan alkalmas (Burke, 1953: 56). Ha ezt a dalszövegekre vetítjük, akkor az énekes által előadott szöveg, akár aposztrófikus, akár példaként, ugyanezen hatásmechanizmus szerint működik, csak az áttételesség alapvetően tudatosan vállalt mértéke változó szerzőként.

Az előbb felvázolt folyamatok természetesen már túlmutatnak az ismétléses alakzatokon, de tény, hogy az ismétlés játssza sok minden egyéb mellett a legfontosabb szerepet az érzelmi hatáskeltésben és a gondolatok nyomatékosításában.

5. Ismétléses alakzatok egy Radnóti-feldolgozás szövegében

Az ismétléses alakzatok a dalszövegek esetében nyilvánvaló összefüggést mutatnak a szerkezettel is (amely a retorikai elemzésben a stíluseszközöktől önálló szempontként különül el). A dalszövegeknél az ismétlésnek konstitutív, szövegépítő szerepe is van (Szathmári, 2008: 249), gondoljunk csak bele a szónoki beszédek hagyományos felépítéséhez képest kialakított struktúrára, amely a verzék és a refrén váltakozásán, illetve a refrén ismétlődésén alapul.

A refrén adjekciós versszerkezeti alakzat, „az ismétlés egyik fajtája; a vers adott helyén (helyein) változatlanul vagy kisebb-nagyobb módosítással visszatérő, rövidebb-hosszabb szövegrész” (Szathmári, 2008: 496). Ami a költészetben csak lehetőség, a dalok esetében általános: terjedelme leginkább egész versszaknyi. Talán a refrénnek van a legnagyobb szerepe a hallgatóságra

tett hatásban, az ún. „bemondás”, a dalszövegek legfeltűnőbb, legmegjegyezhetőbb szavai, sorai is gyakran itt találhatóak.

A dolgozat további részében azonban érdemes egy olyan példát megvizsgálni, ahol a refrén helyett egyéb ismétléses alakzatok révén fejt ki a szöveg ezt a hatást, a retorikai elemzésnek továbbra is csak a dalszövegek alapvető retorikai sajátosságait kirajzoló pontjait szem előtt tartva.

Radnóti Miklós *Bájoló* című verse 1942-ben íródott, Szabó Balázs megzenésítette a verset, Kőházy Ferencsel létrehozott együttesének, a Suhancosnak 2009-es *Jól tévedni emberi dolog* című lemezén is megtalálható a feldolgozás, melyet a Szabó Balázs Bandája azóta is játszik (Kőházy rapbetétje nélkül).

Radnóti Miklós: Bájoló

Rebbenő szemmel
ülök a fényben,
rózsafa ugrik
át a sövényen,
ugrik a fény is,
gyúlik a felleg,
surran a villám
s már feleselget
fenn a magasban
dörgedelem vad
dörgedelemmel,
kékje lehervad
lenn a tavaknak
s tükre megárad,
jöjj be a házba,
vesd le ruhádat,
már esik is kint,
vesd le az inged,
mossa az eső
össze szívünket.

Szabó Balázs Bandája: Bájoló
(Radnóti Miklós verse alapján)

Rebbenő szemmel ülök a fényben,
Rózsafa ugrik át a sövényen,
Ugrik a fény is, gyúlik a felleg,
Surran a villám, s már feleselget.

S már feleselget fenn a magasban,
Fenn a magasban dörgedelem vad,
Dörgedelem vad, dörgedelemmel,
Dörgedelemmel, s kékje lehervad.

S kékje lehervad, lenn a tavaknak,
Lenn a tavaknak, s tükre megárad,
S tükre megárad, jöjj be a házba,
Jöjj be a házba, vesd le ruhádat.

Vesd le ruhádat, már esik is kinn,
Már esik is kinn, már esik is kinn,
Vesd le az inged mossa az eső,
Mossa az eső össze szívünket.

Miért különleges ez a feldolgozás? Az eredeti szövegben alapvetően az adoniszi lüktetés, tehát a ritmus az első számú szövegépítő és -strukturáló tényező. A ritmust ismétlődésként érzékeljük, ahogy Heltainé Nagy Erzsébet írja Sinka István-elemzésében, „az ismételtség teszi érzékelhetővé a hangzásban megvalósuló szerkezeti rendet” (Heltainé, 2001: 9). A ritmus az ismétlés egyik megvalósulási formájaként az érzelemkifejezés egyik legfőbb eszköze is. Radnóti ezekre az öt szótagos sorokra tördelte szövegét, a szapphói strófa záró soraiból való építkezéssel a szapphói szöveghagyomány szerelmi tematikáját, a szerelmi vágy ki- vagy beteljesedésének előérzetét keltve, „ígérve” az első sortól kezdve.

A Radnóti-versben a ritmuson kívül az ismétléses alakzatok közül még egy poliptótonnal találkozunk, vagyis egy olyan adjekciós mondatalakzattal (már ha beszélhetünk ilyenről), melyben „egy szó megismétlése ugyanazon mondaton belül, de más ragozási formában” történik: „s már feleselget / dörgedelem vad / dörgedelemmel” (Szathmári, 2008: 469). Ezenkívül egy anafora is szerepel a versben: „vesd le ruhádat”, „vesd le az inged” (a meghatározás szerint „egy vagy több szó ismétlődése két vagy több egymást követő tagmondat, mondat, illetőleg verssor, versszak elején” – Szathmári, 2008: 87). De még egy nem tipikus geminációt is felfedezhetünk: „rózsafa ugrik”, „ugrik a fény is” („egy szó vagy szócsoport változatlan formájú megismétlése”, melynek lazább variánsában az ismétlődő elemek közé egy vagy több szó ékelődik; Szathmári, 2008: 248–249).

Ahogy korábban említettük, Perelman munkásságában központi szerepet tölt be a jelenlét fogalma. Ez a fogalom teljes összhangban van a dalszövegek megjegyezhetőségével, a hallgatóság tudatában való jelenlétet fokozza kisebb-nagyobb mértékben minden ismétléses alakzat, de az egyik

legnélkülözhetetlenebb elem e tekintetben a rím. Ez az adjekciós versszerkezeti alakzat a „sorvégi szótagok magánhangzóinak vagy a teljes szótagnak a megismétlése egy vagy több sor elején, végén vagy közepén” (Szathmári, 2008: 321). Radnóti szövegének félrímei mind a bemutatott, mind a befogadóknak előidézett érzések szempontjából meghatározóak és kifejezőek, egyszerre tudják felmutatni a páratlan sorok révén az áthidalni kívánt fizikai és/vagy érzelmi távolságot és a megszólaló testi-lelki vágyait a páros sorok általi poétikai összekapcsolódásnak köszönhetően.

Szabó Balázs nemcsak zenét írt Radnóti művéhez, hanem egészen új szövegstruktúrát hozott létre. Az öt szótagú Radnóti-sorokat párba állította, egy zenei egységbe rendezte, és az így keletkezett tíz szótagos egységek végét az 5. sortól megismételte a következő sorok elején. Így anadiplozisos sorozatát hozta létre, és mivel ez végigvonul a szöveg jelentős részén, megszületett ezáltal az epiploké alakzata, amelyet szépirodalmi művekben is megtalálunk (Szathmári, 2008: 84), de leginkább népdalaink, népballadáink világában gyakori. Az ismétlés, „különböző terjedelmű szövegrészek szó szerinti vagy bizonyos változtatással való többszörözése” természetesen ez utóbbiakban is „a mondanivaló nyomatékosítását, a költői kifejezés erősítését szolgáló egyszerű eljárás” (Ortutay, 1979: 641). Minden műfajban előfordul, és a legkülönbélebb formák jöhetnek így létre, melyek közül az epiploké, illetve ahogy a néprajzi szakirodalom nevezi, az egyik sorból a másikba átfonódó, ún. *fűrészfogas félsorismétlés* a legkedveltebbek közé tartozik. Ezt találjuk például a falba épített asszonyról (Kömives Kelemen) és a hegyi tolvajról szóló népballadákban is (Sárosi, 2003: 78):

Magos Déva várát hogy felépítenék,
Hogy fölépítenék félvéka ezüstért,
Félvéka ezüstért, félvéka aranyért...

Most is odavagyom / Keresztút-állani,
Keresztút-állani / Ember-felgyilkolni.

5. A Bájoló átalakításának következményei

Nem egyszerűen mechanikus, szerkezeti megoldásról van szó. Egyrészt Szabó Balázs nagyon izgalmas intertextuális játékot folytat a Radnóti-vers átalakításával, hiszen a szépirodalmi szövegben a népköltészetre jellemző szerkezeti eljárást alkalmazva ezt a saját művészetében fontos két ihlető forrást, kulturális réteget kapcsolja össze és emeli be a populáris zenei kontextusba, igényes, értékhordozó jellegüket egymás által csak még tovább erősítve.

A másik következménye az átalakításnak az, hogy az ismétlődéssorozat tagjainak jelentése is nyilvánvalóan változik a szövegben haladva, így bár mindvégig Radnóti szavaiból építkezik Szabó Balázs, mintegy társszerzővé lép

elő, nemcsak a zene okán, hanem a szöveg tekintetében is. A *Magyar népköltészet* című kötet idézi Kallós Zoltánt, akinek a gyimesiek azt mondták, „a keserves nem is igazi, ha nincs megkétszerezve” (Vargyas, 1988: 474). Ez ugyanígy érvényes a vágy, a félelem, de tulajdonképpen minden belső folyamat szempontjából, tehát Szabó Balázs az epiploké segítségével a lírai én lelki rezdüléseinek intenzitását, bonyolultságát is kiválóan érzékelteti.

Van azonban még valami, ami a szöveget izgalmassá teszi az átdolgozás tükrében. Már a cím is kijelöli számunkra a lehetséges értelmezési ösvényt, melyet a ritmus és az epiploké alakzatai, valamint a vihartímus felerősítenek. Ha felidézük, hogy mit mondtunk korábban az aposztrófáról, akkor könnyen elképzelhetjük a versbeli megszólaló (vagyis az előadó, a szónok), a versbeli megszólított és a tényleges hallgatóság aposztrófikus háromszögének „megrajzolásával”, hogy valójában egy olyan metapragmatikai szövegről van szó, melyben a megszólaló a megszólított lelkében kiváltott hatás alakulástörténetét mutatja be áttételesen. Ahogy Ravasz László leírja *A beszéd mint műalkotás* című munkájában:

Találkozás, felszabadulás, önmagára ismerés és meggazdagodás minden művészet titokzatos hatása. Természetes dolog, hogy ezt a hatást a beszéddel is el lehet érni, sőt minden eszköz között talán legalkalmasabb a beszéd arra, hogy lelket közöljünk, lelket duzzasszunk, az élet kitáguljon, más életét magunkéba felvegyük, a magunkét másnak átadjuk; igazságot, érzést, elhatározást foganjunk.

Írása vége felé közeledve teszi a legfontosabb megállapítást szónok és hallgatóságának viszonyát illetően:

[A] nagy logikai dráma már nem a szónok gondolatában és beszédében játszik le, hanem a hallgatóság lelkében mint valóságos lelki vihar: állítás, ellenmondás, harag, lelkesedés, győzelem, felmagasztosultság.

6. Szabó Balázs szövegei és hatása

Nem csak a *Bájos* című Radnóti-vers feldolgozásának különlegessége miatt jó választás Szabó Balázs munkásságát retorikai elemzés tárgyává tenni. Olyan előadóról van szó, aki koncertjein nagy hangsúlyt fektet a közönséggel való kommunikációra, a jóindulat megnyerése és a figyelem fenntartása mellett, rendkívül pozitív érzelmi hatást téve közönségére, folyamatosan nagy energiákat mozgósít a dalokat összekötő történetekben, illetve magukban a dalokban megénekelte emberi értékek közvetítése érdekében.

A Ravasz László által is említett profetizmus minden felelősségével mutat rá bizonyos jelenségek értékhozó voltára. A többlettudással bíró személy másikat beavató, közösen világfeltáró, együtt rácsodálkozó gesztusait, a

megszokott létállapotból való kihívás hipnózisát gyakran az iteráció alakzata jeleníti meg Szabó Balázsnál:

„az étellel együtt csak te meg én hármásban fészkelünk,
és hagyom, hogy nézd, nézd, nézd, és nem fér már semmi közénk...”
(Hétköznapi)

„Nézd, hogyan hullanak az égből teremtett esőházból,
Nézd, nézd, nézd, nézd, nézd.” (Amiből születél)

A dalokat felvezető, összekötő szövegeknek azért is van nagyobb szerepe Szabó Balázs esetében, hiszen szövegei határozottan irodalmi igényűek, az ismétléses alakzatokra kifinomultabb módon építő, erőteljesen metaforizáló szövegeket visz színpadra. A dalszövegeiből a megérteni és megértetni vágyó, (ahogy a szeremocináció kapcsán már említésre került) önazonosan konstruált lírai alany szól, a világ dolgainak, jelenségeinek sok szempontú, sok irányból történő intellektuális letapogatásának gesztusával, a világ mélyebb megértésének intenzív, sürgető igényével. Ezek fő ismétléses alakzata az anafora, „egy vagy több szó ismétlődése két vagy több egymást követő tagmondat, mondat, illetőleg verssor vagy versszak elején” (Szathmári, 2008: 87):

„Ez a csönd, ami öl, ami jön,
Ez a buta feledés, nevenincs ölelés,
Ez a fura lebegés, ez a halk remegés...” (Miért pont ezt?)

„Hol vagy most élet, szerelem?
Elviszlek éles síneken.
Hol vagy boldogság, türelem?
Mért nem jössz néha közelebb?
Hol vagy most másik kezeken?
Ki vitt el szép kis idegen?
Hol vagy most sírás üresen?
Mért nem jössz néha közelebb?” (Közelebb)

„Mennyi éber este kerget az örületbe,
mennyi szalmaszálon csüngnek a kába álmok,
mennyi párás furcsa állat lebeg a félhomályban,
mennyi embert néznek, várva hátha kipusztulnának...” (Embervédő állatok)

„Valahogy a szomorú részem az ember,
valahogy a boldog elszökik reggel. [...]
Sehogy se jó, mert nem ezt kerested, mert

sehogy se alkalmas, sehogy se testes.” (Faratatlan herceg)

A szövegek stilisztikai-poétikai jegyei, motívumrendszere koherens egészzé szövődnek az előadásában és megnyilvánulásában következetes és hiteles személyiség által, aki retorikai képességeit és erkölcsi vonásait tekintve is megfelel a jó szónok antikvitásban megfogalmazott kritériumainak („vir bonus dicendi peritus”).

A retorikai elemzés egyik fontos pillére a hallgatóság reakcióinak vizsgálata. „A közönség reakcióit vagy választ nem mindig könnyű megállapítani. Ha a mű nem segít, akkor minél több embert kell megkérdezni bizonyos szempontok szerint, vagyis – mai terminussal – kérdőíves vizsgálatokat kell végezni – javasolja Adamikné Jászó Anna (Adamikné, 2011). Ez lehet a következő lépés Szabó Balázs dalszövegeinek retorikai elemzésével kapcsolatosan.

Irodalom

- Adamik T.** (1998) *Antik stíluselméletek Gorgiasztól Augustinusig*. Budapest: Seneca Kiadó.
- Adamik T.** (főszerk.) (2010) *Retorikai lexikon*. Pozsony: Kalligram.
- Adamikné Jászó A.** (2011) A szövegértő olvasás fejlesztésének új lehetősége: a retorikai elemzés. *Olvasáspedagógia* 2011/4. <http://folyoiratok.ofi.hu/konyv-es-neveles/a-szovegerto-olvasas-fejlesztesenek-uj-lehetosege-a-retorikai-elemzes> (Utolsó letöltés ideje: 2017.06.30.)
- Adamikné Jászó A.** (2013) *Klasszikus magyar retorika. Argumentáció és stílus*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Arisztotelész** (1999) *Rétorika*, Budapest: Telosz Kiadó.
- Barthes, R.** (1997) A régi retorika. In: Thomka Beáta (szerk.) *Az irodalom elméletei III*. Pécs: Jelenkor. 69–175.
- Burke, K.** (1968) *Counter-statement*. Berkeley–Los Angeles: University of California Press.
- Csábi Sz.** (szerk.) (2013) *A magyar nyelv nagyszótára C–Dézs*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Hankiss E.** (1969) „Sorrentói narancsfák közt...” (A magyar slágerszövegekről). In: *A népdaltól az abszurd drámáig*, Budapest: Magvető Kiadó. 193–254.
- Heltainé Nagy E.** (2001) *Az ismétlés és az ellentét alakzatai Sinka István Kadocsa, merre vagy? című kisregényében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kabán A.** (2002) *A sorismétlés mint versszövegszervező alakzat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kőszeghy P.** (2010) Énekvers/szövegvers – a vers létmódja. In: Csörsz Rumen István (szerk.) *Ghesaurus. Tanulmányok Szentmártoni Szabó Géza hatvanadik születésnapjára*. Budapest: rec.ití. 459–468.
- Lausberg, H.** ([1960] 1998) *Handbook of Literary Rhetoric. A Foundation for Literary Study* Leiden–Boston–Köln: Brill.
- Ong, W. J.** ([1982] 2010) *Szóbeliség és írásbeliség. A szó technológizálása*. Budapest: Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet, Gondolat Kiadó.
- Ortutay Gy.** (főszerk.) (1979) *Magyar Néprajzi Lexikon* Második kötet, F–Ka. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pap B., S. Laczkó A.** (2006) „Ma nem oldlak meg probléma” – A Kispál és a borz dalairól. *Prae* 2006/3: 7–22. http://www.prae.hu/prae/content/journals/prae_2006_3_beliv.pdf
- Pécseli Király I.** (2017) *Bevezetés a retorikába két könyvben*. Budapest: Anyanyelvpolók Szövetsége, Trezor Kiadó.
- Perelman, C.** ([1977], közlés alatt) *A retorika birodalma*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Ravasz L.** (1935) *A beszéd mint műalkotás.*
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_retorika/ch09.html#id624484
(Utolsó letöltés ideje: 2017.06.03.)
- Réz P.** (szerk.) (1982) *Radnóti Miklós művei.* Budapest: Szépirodalmi Könyvkiadó, 193–194.
- Sárosi B.** (2003) *Zenei anyanyelvünk.* Budapest: Planétás Kiadó
- Szathmári I.** (főszerk.) (2008) *Alakzatlexikon. A retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szent Ágoston** (2012) *A keresztény tanításról.* Budapest: Kairosz.
- Tátrai Sz.** (2012) Az aposztrofé és a dalszövegek líraisága. In: Szikszainé Nagy Irma (szerk.) *A stilisztikai-retorikai alakzatok szöveg- és stílusstruktúráját meghatározó szerepe.* Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 197–207.
- Tóth M. Zs.** (2014) Zene és szöveg. Dalszövegek retorikai elemzése. In: Ladányi Mária, Vladár Zsuzsa & Hrenek Éva (szerk.) *MANYE XXIII. Nyelv – Társadalom – Kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák I–II.* Vol. 10/I–II. 483–489.
- Vargyas L.** (főszerk.) (1988) *Magyar népköltészet.* Budapest: Akadémiai Kiadó. www.zeneszoveg.hu.

LŐRINCZ GÁBOR

Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
lorinczg@ujssk

Lőrincz Gábor: Fonetikai/fonológiai alapú szóasszociáció és lexikai variativitás
A magyar nyelv szótárában
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.008>

Fonetikai/fonológiai alapú szóasszociáció és lexikai variativitás *A magyar nyelv szótárában*

In my paper I deal with lexical variants which occur in the dictionary *A magyar nyelv szótára*. Lexical variants are those types of language variations which are similar in form; equivalent in denotative, lexical and grammatical meaning, but their pragmatic meanings are different, thus they are used in different real life situations and communication. The previously mentioned dictionary was chosen as it differs from other dictionaries regarding the increased quantity of variants it presents. One probable explanation of this phenomenon relates to a phonetical/phonological association and to the multilevel network functioning of the mental lexicon.

1. Bevezetés

A magyar nyelv szótárának (CzF.) szakmaisága még napjainkban is nyelvtudományi viták tárgyát képezi annak ellenére, hogy saját korának bizonyítottan egyik legkiemelkedőbb (ha nem a legkiemelkedőbb) magyar nyelvészeti alkotása volt:

A Nagyszótár minden tekintetben kimeríti a tudományosságnak, a nyelv tudományos vizsgálatának a paradigmán belül érvényes kritériumait. Az a tudományos paradigma, amelynek keretein belül készült, a korszakban az Akadémia által is képviselt romantikus liberalizmus, közelebbről a nyelvtudományban kialakult bölcséleti nyelvészet elmélete (Németh, 2007: 221).

Mivel a CzF. a magyar nyelv eddig megjelent egyetlen nagyszótára (*A magyar nyelv nagyszótárának* 18 kötetéből ugyanis eddig még csak ötöt adtak ki), ezért alkalmas arra, hogy a nyelvészeti kutatásoknak ma is fontos forrása legyen.

2. Elméleti alapvetés

Dolgozatomban a lexikai variánsok előfordulását vizsgálom *A magyar nyelv szótárában*. A CzF. egyik feladata a „szók értelmének meghatározása”, ami szorosan összefügg a lexikológiai jelentésviszonyokkal is. A szótár szerzői a bevezetőben utalnak a poliszemiára, a homonímiára és a szinonímiára (CzF. I. 6.), de nem említik az alakváltozatokat, annak ellenére, hogy a szóanyagban

nagyon sok lexikai szintű variáns pár/variációs sor jelenik meg (olyan szópárokról, szósorokról van szó, amelyek tagjai alakilag és jelentésbelileg is közel állnak egymáshoz: *kever/kavar*, *veder/vödör*, *píff/paff/puff* stb.). A nyelvi variativitás az összes nyelvi szint létezésének és működésének módjaként leírható (Szolncev, 1984: 32; hivatkozik rá Lőrincz J., 2009: 96), a nyelvészetben azonban nincs egy általánosan és egységesen elfogadott variánsdefiníció, hiszen a variánsok az egyes nyelvi szinteken más-más alaki és szemantikai tulajdonságokkal rendelkezik(nek). A legtöbb nyelvészeti kutatás a lexikai szintű variánsokkal foglalkozik, ezért ennek a nyelvi szintnek a variánsaival kapcsolatban találjuk a legtöbb információt a szakirodalomban. A lexikai variánsok olyan nyelvi változatok, amelyek: 1. alakilag nagyon hasonlóak (csak részleges alaki eltérést mutatnak), 2. referenciális (denotatív) lexikai és grammatikai jelentéseik teljesen azonosak, 3. pragmatikai jelentéseik azonban eltérőek, azaz közöttük az egyes nyelvrétegbeli vagy kommunikációs helyzetekben való használhatóságukban mutatkozik különbség (Lőrincz J., 2009: 110).

Az alakváltozatok minden szótár anyagában megjelennek (Lőrincz G., 2015), de mivel a CzF. több nyelvváltozathoz is merít, ezért benne nagyobb a variáns párok/variációs sorok száma. A variánsok a szóanyagban megjelenhetnek egyszerű magas-mély szembenállásként, hangalaki párhuzamként (pl. *kever/kavar*, *gombolyag/gömbölyeg*, *hebeg/habog*), illetve viszonylag könnyen felismerhető alakváltozatokként (pl. *sarkantyú/serkentő*, *acsarkodik/agyarkodik*, *szakóca/szekerce*). A CzF. azonban olyan lexikai elemeket is variánsokként kezel, amelyeket más szótárak nem. Ennek egyik lehetséges oka azokból a szóhasonlítási elvekből fakad, melyek szerint a nyelv bizonyos hangjai szorosabb rokonsági viszonyban állnak egymással, mint mások, ezért egyes szavakban több-kevesebb jelentésbeli változás mellett felcserélhetők (a szótárírók arra is felhívják a figyelmet, hogy ez a jelenség nem csak a magyar nyelv sajátja):

Minden osztálybeli mássalhangzó önnön szervtársához áll legközelebb, s egymásnak kisebb nagyobb árnyalatai; honnan a nyelvekben általán minden mássalhangzó a maga szervtársával szokott főleg váltakozni, sőt némelyekben nem csak kivételesen, hanem általán fölcserélve ejtetnek, pl. a németben a *b* és *p*, *d* és *t*, *g* és *k*” (CzF. I. 59–60).

Felvetődik azonban a kérdés, hogy a szóalakvariánsok vizsgálata során miért a hangok felcserélhetősége a legfontosabb kritérium. A fonémákat disztinktív jegyeik különböztetik meg egymástól, amelyek alapján eltérő jelentésű szavak jönnek létre: pl. *pók* – *bók*, *dél* – *tél*. A CzF. hasonlítási elvei szerint azonban a disztinktív jegyek nem mindig hangsúlyosak. Lássuk pl. a *b* hangról írottakat:

Az ajakbötük osztályába tartozik, a maga nemében lágy, s ennél fogva szervtársai közül legközelebbi rokona *v*, mennyiben pedig érülködő ajkakkal ejtetik ki, a *p* és *m*-hez tartozik. E rokonsági viszonyok szerint fölcserélődik a) *p*-vel (...), b) *v*-vel (...), c) *f*-vel (...), d) *m*-vel (...). (CzF. I. 361–362.).

A szótárírók azonban megjegyzik a következőket is:

A magyar finom hallérzéke és jól kifejtett szószerve szabatosan megkülönbözteti a lágy *b* hangot a megfelelő kemény *p*-től, mely tekintetben a németfajú nyelvek fölött nagy előnye van, pl. *bor, por; bab, pap; baba, papa; bogács, pogács; bibi, pipi*, stb. (CzF. I. 362).

Ha a kérdést a lexikai szint irányából közelítjük meg, akkor kiderül, hogy a felcserélhetőség alapja nem feltétlenül az egyes hangok közelebbi vagy távolabbi rokonságában keresendő, hanem a hasonló hangzású és jelentésű szavak egészében. Ennek a jelenségnek az egyik lehetséges magyarázata a mentális lexikon hálózatelvű felépítése és működése. Collins és Loftus (1975) a mentális lexikonban elkülönítenek egy szemantikai (jelentésbeli hasonlóságon alapuló) és egy lexikai (fonológiai és helyesírási hasonlóságon alapuló) hálózatot. Pléh Csaba megállapítja, hogy:

A szavak a mentális szótárban többféleképpen hozzáférhetők. A fejünkből elő tudjuk hívni őket jelentés alapján (*bunda* → *kabát*) és hangzás alapján is (*bunda* → *ronda*). A szótári szerveződés egyszerre tükrözi a szemantikai és a formai, általánosabban fogalmazva a fonetikai jellegű kapcsolatokat (Pléh, 2013: 74).

Ha a mentális lexikont többdimenziós hálózatrendszerként kezeljük, akkor benne a fonetikai háló önálló alrendszernek tekinthető (Kovács, 2013: 190). Különböző szóasszociációs tesztek bizonyítják (pl. Lengyel, 1997), hogy ez a háló különösen a gyermeknyelvben (pl. *badár/madár, bubus/mumus*) és az idegen nyelvet tanulók esetében fontos, illetve, hogy fonológiai kapcsolatok akár két nyelv szavai között (*fut – foot, hold – hold, hely – hey*) is kialakulhatnak (Navracsics, 2001: 149). Vitevitch (2008) különböző szavak fonetikai hasonlóságát vizsgálva (pl. *cat: hat, cap, at*) arra a következtetésre jutott, hogy a fonológiai hálózatban nagyobb az egyes pontok közötti távolság, mint a szemantikaiban (Kovács, 2013: 89).

A szemantikai tényezők azonban valamiképp a fonológiai/fonetikai blokkok alárendeltjei kell, hogy legyenek az időzítéskor abban az értelemben, hogy előhívásuk sikerét a hangzási elrendeződés határozza meg (Gósy, 2001: 140).

A fonetikai/fonológiai alapú asszociáció lehet teljes vagy részleges. Az előbbi esetben homonimák (pl. *nő, tűz*), az utóbbiban pedig csak egyes részeikben

összecsengő szavak (pl. *család – csalán, fotel – fogas, fotel – hotel, vipera – opera*) hangalaki kapcsolatáról van szó (Gósy–Kovács, 2001: 337). Az első csoport kapcsán meg kell jegyezni, hogy a mentális lexikonban nemcsak az azonos alakú – vagyis grammatikai jelentéseikben eltérő – szavak állhatnak szoros kapcsolatban, hanem a szóasszociációs tesztek során a lexikai elemek akár önmagukat is előhívhatják, vagyis a hívószóval – pl. *asztal* – teljesen megegyező válasz érkezik (Kovács, 2007: 144).

Lengyel Zsolt vizsgálatai (2008, 2012) rámutattak, hogy a részleges összecsengés háromféle lehet: 1. lexikai szint alatti (*alak ~ balak, barát ~ garát*), 2. lexikai szint feletti (*benyomás ~ ugye más, ígér ~ víg ér*), 3. szegmentális műveleteken alapuló (*ad ~ vad, anya ~ hanyag*). Az első és a második típus egyáltalán nem hozható kapcsolatba a lexikai variativitással, hiszen ezekben a hangalaki hasonlósághoz vagy nem kapcsolódik jelentésbeli azonosság/hasonlóság – mivel a pár egyik tagjának nincs fogalmi jelentése –, vagy egy-egy lexémával szemben nem lexémák, hanem szószerkezetek, illetve szókapcsolatok állnak. Első ránézésre a harmadik csoport sem tűnik érdekesnek, hiszen bár abban hasonló alakú és fogalmi jelentéssel is rendelkező lexémák állnak szemben hasonló alakú és fogalmi jelentéssel is rendelkező lexémákkal, de a párok tagjai között nincs jelentésbeli összefüggés. Amiért a harmadik csoport mégis fontos a variativitás szempontjából, az az, hogy az egyes szavak jelentéseinek meghatározása során a CzF. szerzői is gyakran alkalmazzák az elhagyás, a betoldás vagy a beillesztés műveletét, ám annak következtében nemcsak hangalakjukban, hanem jelentésükben is összefüggő párok keletkeznek (pl. *állvány/bálvány, bikacsol/makacsol*). Ennek a jelenségnek az egyik valószínű oka, hogy a különböző mentális hálózatok elemeit akár több kapcsolat is összekötheti, hiszen pl. az *ázik ~ fázik* szavaknak nemcsak a hangalakja, hanem a jelentése is kölcsönösen felidézi egymást (Kovács, 2013: 192).

Lengyel Zsolt 2012-es tanulmányában foglalkozik az írott nyelvi hatások asszociációra gyakorolt különböző hatásaival is, melyek közül a dolgozat szempontjából az anagramma (*asztal ~ atlasz, oldal ~ dalol*) és a visszafelé olvasás (*ígér ~ régi, mozi ~ izom*) fontosak, mivel ezek szintén kapcsolatba hozhatók a CzF. egy másik gyakran használt asszociációs eljárásával, a hangátvetéssel (pl. *kígy(ó) ~ gyík, maszat ~ szemét, bögre ~ göbre, bicska ~ bicsak*). Ennek az eljárásnak az egyik valószínűsíthető oka a morfológiai szerkezet áttetszővé tételére irányuló szándék (vö. Pléh, 2013: 27), a másik pedig az egyes szavak jelentéseinek egy egyszerűbb alapjelentésre való visszavezetése (pl. *bicsak → bics+ka → bök+csi → bök, kenyér → kör+eny → kör*). Az utóbbi folyamat minden valószínűség szerint azonos gyökerű a Gósy Mária és Kovács Magdolna által egy szótagú szó kiváltotta hangzási hasonlóságnak (*csat – csattog, öt – ötlet, sörét – sör*) nevezett jelenséggel (Gósy–Kovács, 2001: 337). Lengyel Zsolt megjegyzi azt is, hogy a hangzásnak kapcsolatteremtő szerepe van például a valódi és álikeriszavak, az idiomatikus

kifejezések (pl. *Ott hagyja, mint eb a Szaharát*) és a szóhasadás jelenségeinek létrejöttében is (2012: 64). Az utóbbit alátámasztani látszik pl. az Agykapocs/Connectyourmind (2008–2014) adatbázisban (az adatbázisról részletesen l. Kovács, 2013) megjelenő *világ* ~ *virág* szavak viszonya, amelyek 12, illetve 6 esetben idézik fel egymást kölcsönösen. Ez ugyan kevésnek tűnhet, de ha tudjuk, hogy a *világ* hívószóra érkezett 250 válasz közül a *virág* a 21., a *virághoz* tartozó 63 válaszszó közül pedig a *világ* a 10. leggyakoribb, akkor egyértelmű a két szó nagyon erős asszociációs kapcsolata.

A CzF.-ban többször előfordul az is, hogy a hangalaki és jelentésbeli asszociáció eredményeként igenévszói jellegű párok jönnek létre (pl. *csal/csel, láb/lép*). Ennek a jelenségnek az az érdekessége, hogy bár formailag a variativitáshoz kötődik (hiszen a pár tagjai részleges alak eltérést mutatnak), jelentésstanilag azonban a nomenverbumokhoz áll közel, mivel a pár egyik tagja ige, a másik főnév (vagyis grammatikai jelentéseikben térnek el).

A téma szempontjából fontos megjegyezni, hogy a szavak variativitáshoz kapcsolódó alak- és jelentésbeli összetartozásának három típusa van: az elsőbe a funkcionális elkülönülést mutató variánsok, a másodikba a teljes szóhasadás körébe tartozó önálló lexémák, a harmadikba pedig a részleges alak- és jelentés-hasadást mutató alakvariánsok tartoznak. Az első esetben egy poliszém lexéma alakvariánsairól van szó, amelyek denotatív jelentései azonosak, de pragmatikai jelentéseik eltérést mutatnak: *kapsz – kapol*. A második esetben önálló lexémák jönnek létre, melyek esetében szinkrón nyelvi síkon teljes jelentéselkülönülés figyelhető meg még akkor is, ha nagyfokú alak- hasonlóságot mutatnak: *nevel – növel, megvesz – megveszik, jön – jó*. A harmadik eset pedig a kettő közötti átmenetet képviseli, ugyanis nehezen dönthető el, hogy két önálló lexémáról vagy egy lexéma alakváltozatairól van-e szó: *átnyúl – átnyúlik, áldoz – áldozik* (Lőrincz J., 2004 és 2009: 103–108). A CzF. kapcsán is elmondható, hogy:

Czuczor és Fogarasi a Nagyszótár munkálatai során a szavakat családosítva, a magyar szavak között kétirányú rokonságot állapít meg: szerintük a gyököknek egyenes ági, illetve oldalági rokonaik vannak. Az egyenes ági rokon szavak ugyanarra a gyökre vezethetők vissza: Pl. *ker-, kerül, kerít, keres, kerge, kerget, kergül, keret, kerék, kerek, kereg, kering, keringő, kerengő* stb. (...) Az oldalági rokonság pedig nem más, mint a gyök szabályos hangváltozások nyomán keletkező alakváltozataiból, s az ezekhez kapcsolódó jelentésváltozatokból megszülető két vagy több variáns (Horváth, 2011: 77–78).

Vagyis a variánsok és a részleges alak- és jelentés-hasadást mutató változatok egyenes ági, míg a teljes alak- és jelentés-hasadás, azaz a szóhasadás (Grétsy, 1962) során létrejött lexémák oldalági rokonok. A fenti idézet kapcsán meg kell jegyezni, hogy jelen dolgozatban a gyök terminust az abszolút tő terminussal

azonos jelentésben használom (az azonosítás lehetőségeiről l. Cser, 2006 és Horváth, 2012: 127). Ennek tisztázása azért fontos, mert a hangalaki és jelentésbeli asszociáció sok esetben nem a teljes szóalakok, hanem a gyökök, azaz az abszolút tövek között figyelhető meg, amit néhány példa segítségével az alábbiakban szemléltetni is fogok.

3. Példaanyag

Most pedig következzen néhány olyan variáns pár/variációs sor, melyek hangalakjukban és jelentésükben is felidézik egymást, és amelyeket a *b* hanghoz köthető valamilyen változás jellemez (pl. *b/p/v/f/m* hangok felcserélődése, a *b* elhagyása stb.):

- a) *bicsak/bicska/bicske/bikcse/bökcse* – a felsorolt szavak közül a szótárban a *bicska*, a *bicsak* és a *bökcse* is önálló címszóként jelenik meg, a másik két alak a szócikkek értelmező részében található. Ez azt jelenti, hogy a háromból elvileg bármelyik alak lehetne a kiindulópont, de míg a *bicsaktól* a *bökcse*ig (és fordítva) két lépésben jutunk el (*bicsak* → *bicska* → *bökcse*), addig a *bicska* alaktól a másik két alak egy-egy lépésben elérhető (*bicsak* → *bicska* ← *bökcse*), vagyis az utóbbi lehetőség tűnik a legvalószínűbbnek (az ÚMESz. adatai is ezt igazolják). Ebben az esetben a *bicsak* hangátvetéssel történő létrejöttét talán a *becsuk* ige indukálta (hiszen a *bicsak* egyik jellemzője, hogy *becsukják*), aminek következtében a két szóalak egyúttal igenévszói jellegűvé is vált. A másik hangátvetés okozója pedig valószínűleg a legalapvetőbb alaki és jelentésbeli egység (*bök*) megtalálásának a motivációja lehetett. A *bök* kapcsán meg kell jegyezni, hogy további asszociációkat is elindíthat: *bök* → *bak/bika*. Ezeknek az igenévszói jellegű alakoknak a szoros kapcsolatára először Lugossy József hívta fel a figyelmet (Lugossy, 1858: 8).
- b) *bikacsol/bakacsol/makacsol* – az első és az utolsó alak önálló szócikkben jelenik meg a szótárban, ezért elvileg mindkettő lehetne a kiinduló alak, jelen esetben mégis a sztenderd változatot tekintem mérvadónak (a sztenderd alakok kiindulásként való használatának részletes indoklását l. Lőrincz G., 2016: 11–13). Az asszociáció alapja valószínűleg az állatnév kicsinyített változatának (*bikacs*, amelyben a *-cs* improduktív kicsinyítő képző – l. pl. *labdacs*, *vakarcs*) és az állat egy jellemző tulajdonságának (*makacs*) a hangalaki összezsengése lehet. Azt is meg kell jegyezni továbbá, hogy a *bakacsol* alak létrejöttét talán a *bak/bika* szavak kapcsolatával magyarázható.
- c) *batu/batyu/motyó* – a szótárban mindhárom alak önálló szócikkben jelenik meg, azonban csak az utolsó kettő köznyelvi (összetartozásukra az ÚMESz. is felhívja a figyelmet). Ez a pár újabb példája a *b/m* váltakozásnak, de amiért igazán érdekes, az az a felvetés, mely szerint e szavak módosult gyöke jelenik

meg pl. a *bútor/bútyor/bugyor*, valamint a *ponyec/poggyász* szavakban is. Ez azt jelenti, hogy a *bat-/baty-/bút-/búty-/bugy-/moty-/pony-/pogy* tövű szavak nemcsak alakilag, hanem jelentésükben is összefüggnek (a jelentésbeli távolság azonban a legtöbb esetben már önálló lexémákat eredményez: *bútor ~ bugyor ~ ponyva*). Érdekes azonban, hogy bár a *ponyva* és a *pányva* hangalakilag nagyon hasonlítanak, a szótár mégsem feltételez kapcsolatot jelentéseik között. Említi azonban gyökeik rokonságát (a *ponynál* utal a *panyra*), valamint a *pánynak* a *fonnal*, *vonnal* és *bony*-nyal való kapcsolatát: a *pányva* olyan kötél, amelyet *fonnak* – azaz szálak összebonyolításával készül –, és az állatok kikötésére, vontatására használnak.

d) *bodobács/budabács/bodobácsi/budabácsi* – ennek a sornak csak az első eleme valódi szócikk, mert bár a *budabács* is önállóan jelenik meg, de csupán utalásként a *bodobácsra*. Ez a variációs sor azért érdekes, mert többféleképpen is tetten érhető benne a jelentéstulajdonítás szándéka. Az ÚMESz. szerint az egyes alakok népetimológiával keletkeztek, a változatok pedig azt sugallják, mintha a nyelvérzék összetett szóként tekintett volna a *bodobács* alakra (amit a CzF. is alátámasztani látszik, mivel *boda*, *bódi* és *bács* szócikket is tartalmaz), hiszen az egyik esetben (*budabács*) az „előtagot”, a másodikban (*bodobácsi*) az „utótagot”, a harmadikban pedig mindkettőt (*budabácsi*) értelmezte.

e) *bálvány/állvány* – a szótár *bálvány* szócikkében a következőket olvassuk: „(bál-vány, vagy áll-vány) (...) Ezekből látszik, hogy gyöke eredetileg áll, melyből lett: állvány, előtéttel bálvány ...” (CzF. I.: 403). Az *állvány* szócikkben nincs utalás a *bálványra*, viszont mindkét szócikk értelmező részében megjelenik a *szobor* szó. A *szobor* szócikk az *állvány* és a *bálvány* szavakat egyaránt tartalmazza, de míg a *bálvány* a *szobor* 1. 'földbe ütött vastag, zömök karó' jelentésénél, addig az *állvány* a 3. 'emberek, illetőleg istenek alakját, képező oszlop' jelentésnél jelenik meg. További érdekesség, hogy a *szobor* szócikkben az *állvány* definíciója ('emberek, illetőleg istenek alakját, képező oszlop') teljesen megegyezik a *bálvány* szócikk értelmezésével. Ebből az következik, hogy a társítás alapja a részleges hangalaki egyezésen kívül a két szó poliszém jelentései közül a *szobor*. Ha megnézzük a szótár *szobor* szócikkét, akkor abban is megjelenik mind az *állvány*, mind pedig a *bálvány*.

f) *beder/bodor/peder/fodor* – a variációs sor elemei közül csak a *beder* nem önálló szócikk, bár igeként (*bederedik*) önállóan jelenik meg. Ennek a variációs sornak az érdekessége, hogy a *b/p/f* váltakozás ellenére a tagok denotatív jelentései azonosak, és a főnévi jelentésen kívül a tagok rendelkeznek melléknévi és igei jelentéssel is, amire a szótár többször felhívja a figyelmet. A hangalaki és jelentésbeli azonosság legvalószínűbb oka, hogy a

fenti szavak töve onomatopoetikus eredetű, de az azonos természeti hang percepciójában és produkciójában minimális különbségek mutatkoznak.

g) *bondor/bongyor/gondor/göndör/kondor/köndör* – azért ezt a variációs sort hagytam utoljára, mert benne olyan váltakozások jelennek meg, amelyek kevésbé jellemzőek a *b/p/v/f* váltakozásnál, továbbá, mert tagjai közvetlen rokonságban állnak a 6. példában ismertetett sor elemeivel: A *kondor* (azaz a mangalica) szőre *göndör*, vagyis *pederedik*, *fodorodik*, *bodorodik*. A sor kiegészíthető továbbá a *kunkor* alakkal is, amely fonetikai/fonológiai és jelentéstani szempontból is szorosan a többi alakhoz tartozik.

4. Befejezés

Dolgozatomban *A magyar nyelv szótárában* megjelenő variáns párok/variációs sorok létrejöttének egyik lehetséges módját ismertettem. A néhány bemutatott példa természetesen csak a felszín, hiszen a szótár hasonlítás elvei szerint minden mássalhangzó több társával is felcserélhető (a *b/p/v/f/m* váltakozáson kívül pl. *d/t/gy/z/zs/g*), vagyis a hangok hálózati kapcsolatai egyes esetekben erősebbek, másokban gyengébbek. Ennek következtében a magyar nyelvben a különböző lexikális elemek egyszerre akár több hozzájuk hasonló vagy velük azonos jelentésű és kisebb vagy nagyobb alaki eltérést mutató lexikális elemmel is többszintű hálózatos kapcsolatban állhatnak. Ahhoz azonban, hogy ezt a jelenséget igazolni tudjuk, olyan szóasszociációs kérdőíveket kell összeállítani, amelyek válaszai vagy alátámasztják vagy megcáfolják a szótárírók hangalaki és jelentésbeli asszociációit, ezáltal pedig bővítik a mentális lexikon működésével kapcsolatos ismereteinket.

Fontos hangsúlyozni azonban, hogy a jelenség hangalaki és jelentésbeli asszociációk segítségével történő magyarázata csupán egy a lehetséges megközelítési módok közül, ezért a pontosabb értelmezés érdekében meg kell vizsgálni a beszéd percepciójával és produkciójával, a nyelvjárással és a nyelvtörténettel, az etimológiával és a népetimológiával, valamint a hangalaki motiváltsággal és a jelentésváltozással való kapcsolatait is. A további vizsgálatok azért fontosak, mert a felsorolt nyelvészeti részdiszciplínák és az általuk alkalmazott megközelítésmódok is hálózatos viszonyban állnak egymással, ami lehetségessé teszi a jelenség komplex magyarázatát.

Irodalom

[CzF.] = Czuczor G. & Fogarasi J. (1862–1874) *A magyar nyelv szótára*. I–VI. Pest: „Athenaeum” Irodalmi és Nyomdai Társulat.

[ÚMESz.] = *Új magyar etimológiai szótár*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet (<http://nszt.nytud.hu/etimologia.html>).

Collins, A. M. & Loftus, E. F. (1975) A Spreading-Activation Theory of Semantic Processing. *Psychological Review* 82/6. 407–428.

- Cser A.** (2006) A szótó fogalmának alakulása az európai nyelvtudomány történetében a 19. századig. In: Cser A. (szerk.) *Köszöntő kötet Szende Tamás tiszteletére*. Budapest: Open Art. 21–30.
- Gósy M.** (2001) A lexikális előhívás problémája. *Beszédkutatás* 2001. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 126–142.
- Gósy M. & Kovács M.** (2001) A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 125 évf. 3 sz. 330–354.
- Grétsy L.** (1962) *A szóhasadás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Horváth K.** (2011) Czuczor és Fogarasi a szócsaládokról – a szavak egyenes ági és oldalági rokonsága. *Életünk* XLIX. évf. 2011/ 3–4. sz. 76–83.
- Horváth K.** (2013) Etimológiánk és a Nagyszótár szófejítő gyakorlata. In: *A II. Czuczor–Fogarasi-emlékkonferencia konferenciakötete*. Budapest: Magyar Művészeti Akadémia.
- Kovács L.** (2007) Mentális lexikon és kis világok. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. VII/1–2. 140–150.
- Kovács L.** (2013) *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. 2. átdolgozott, bővített kiadás. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Lengyel Zs.** (1997) *Bevezetés a pszicholingvisztikába*. Veszprém.
- Lengyel Zs.** (2008) *Magyar asszociációs normák enciklopédiája I.* [10–14 évesek]. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Lengyel Zs.** (2012) Fonetikai/fonológiai kapcsolatok a mentális lexikonban (magyar szóasszociációs kísérletek alapján). In: Navracsics J. & Szabó D. (szerk.) *Mentális folyamatok a nyelvi feldolgozásban/Mental Procedures in Language Processing*. Budapest: Tinta Kiadó. 65–84.
- Lőrincz G.** (2015) A nyelvi variativitás az értelmező szótárak szóanyagában. In: Gecső Tamás & Sárdi Csilla (szerk.) *Nyelv, kultúra, társadalom. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 177*. Székesfehérvár–Budapest: Kodolányi János Főiskola, Tinta Könyvkiadó. 168–176.
- Lőrincz G.** (2016) *Nyelvi variativitás a szlovákiai magyar nyelvváltozatokban*. Pandora Könyvek 38. Eger: EKE Líceum Kiadó.
- Lőrincz J.** (2004) *A magyar igevariánsok grammatikai és pragmatikai jellemzői*. Budapest: VII. Nemzetközi Magyar Nyelvtudományi Kongresszus. Előadás. www.nytud.hu/MMNyK/eloadas/ (letöltés ideje: 2011. 1. 15.)
- Lőrincz J.** (2009) *Nyelvi jelentés és variativitás. Szemantikai alapismeretek*. Komárom: Selye János Egyetem.
- Lugossy J.** (1858) *Hangrendi párhuzam ezer példában*. Debrecen.
- Navracsics J.** (2001) Fonetikai kapcsolatok a kétnyelvűek mentális lexikonában. In: Gósy Mária (szerk.): *Beszédkutatás* 2001. Budapest: MTA Nyelvtudomány Intézet. 143–154.
- Németh R.** (2007) *A XIX. századi nyelvbölcselet és A magyar nyelv szótárának etimológiai elvei*. PhD-értekezés, ELTE. <http://doktori.btk.elte.hu/lingv/nemethrenata/disszert.pdf> (letöltve: 2016. 10.10.)
- Pléh Cs.** (2013) *A lélek és a nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Szolncev, V. M.** (1984) Солнцев, В. М. Вариантность как общее средство языковой системы (A variativitás mint a nyelvi rendszer általános eszköze). *Вопросы языкознания* 2/1984. 31–41.
- Vitevitch, M. S.** (2008) What can graph theory tell us about word learning and lexical retrieval? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 51: 408–422.

TÍMEA MÁTYUS¹ – NATÁLIA DANKOVICS PH.D.² – KÁROLYNÉ PELYVÁS³

Graduate Speech and Language Therapist, Széchenyi István University, Apáczai Csere János Faculty¹
Associate Professor at the University of Debrecen, Faculty of Child and Adult Education
Speech and Language Therapist, Egyesített Szent István és Szent László Kórház - Rendelőintézet,
Rehabilitáció Centrum²
Speech and Language Therapist, Református Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény
Debreceni Tagintézménye³
matyust12@gmail.com
dankovicsnatalia@gmail.com
adostudio96@gmail.com

Tímea Mátyus–Natália Dankovics–Károlyné Pelyvás: Diagnostic Study of Reading Ability and
Competence in Aphasic Patients

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.009>

Diagnostic Study of Reading Ability and Competence in Aphasic Patients

Afáziának nevezzük a nyelvi képesség struktúrájának azon szerzett zavarait, melyek a nyelvi működéshez kapcsolódó agyi területek sérülése következtében jelentkeznek (Krischner, 1995; Hegyi 2011; Osmanné, 2007; Bánréti, 2014). Bár a zavar eltérő deficitmintázatokat létrehozva megjelenhet a beszélt és az írott nyelvben egyaránt (Osmanné, 2007; Obregón, 2008; Gósy, 2005; Bánréti, 2014), az olvasási készség vizsgálata és terápiája máig a háttérbe szorult. Magyar nyelven az egyetlen elérhető olvasást vizsgáló eljárás a Western Aphasia Battery (WAB) egyik szubtesztje (Szabó, 2017), ennek használata során azonban több ponton is nehézségek tapasztalhatók.

Célunk egy új, magyar nyelvű, olvasást vizsgáló eljárás kidolgozása volt, mely Ellis és Young szófelismerési modelljének elméletére támaszkodik (Ellis, 1993).

Első vizsgálataink eredményeink igazolják, hogy módszerünk alkalmas az egyes olvasási utakon nyújtott teljesítmények mérésére, megfelelő támpontot adva ezzel a terápiás folyamathoz.

1. Introduction

Aphasia is an acquired disorder of previously intact language ability which can affect oral and written languages or both (Osmanné, 1997; Obregón, 2008; Gósy, 2005; Swanberg et al., 2007; Beeson, 2004; Hillis, 2007), but does not affect intelligence (Krischner, 1995; Gósy, 2005; Hegyi, 2011; Osmanné, 1997; 2007; Bánréti, 2014). The disorder may have an effect on various modalities of language, including verbal range of expression, understanding, reading and writing (Ripamonti et al., 2017; Osmanné, 1997). In addition, dysarthria, apraxia, swallowing disorders and psychological impairment can occur inherently.

The symptoms of aphasia vary between individuals, directly after an injury in the acute period some patients are unable to communicate in any form but this state usually significantly improves with time (Baharev, 2005). Further on, grammatical and phonological errors occur in the language production (Osmanné, 1997).

Aphasic patients often produce paraphasias (substitutions) and neologisms (newly made-up words) (Ahlsén, 2006). When their language contains only these expressions this relates to jargon aphasic symptoms (Osmanné, 1997). The most common aphasia symptom in speech production is word finding difficulty which can affect the whole vocabulary of the individual or certain semantic categories (Ahlsén, 2006).

In this article we are going to focus on the disruptions of previously evolved reading skill.

This disorder which is referred to as 'acquired dyslexia' (Osmanné, 1997; Ellis, 2004; Gósy, 2005) or 'alexia' (Cherney, 2004; Hillis, 2007; Beeson–Rapcsak, 2006) is most commonly caused by brain injuries. This phenomenon has been researched since the end of the 19th century when scientists attempted to break the process of reading into a number of components, and match these individually by focal brain lesions. This idea is called 'the theory of localisation' (Poepel–Hickok, 2004)

Most researches on acquired dyslexia have been carried out by cognitive neuropsychologists since the 1970's.

When cognitive neuropsychologists investigate acquired dyslexia, their approach is not so much to ask which part of the brain is damaged in which form of reading disorder, but to ask which parts of the normal reading process have been damaged or lost. That is, they seek to explain different patterns of reading breakdown by reference to models of the normal, skilled reading process. (Ellis, 2004: 59-60)

The primary aim of these examinations is to explain the various types of dyslexias by determining the impaired and more-or-less intact functions crucial for successful reading process. An example of this theoretical approach is presented in Figure 1 below by Ellis who summarised and simplified the previous models. Since researchers have been focusing mainly on single word reading, these models are more truly called models of word recognition (Huck et al., 2017).

In Ellis' model the first module of the written word recognition process is the visual analysis system. The outputs of this module are abstract letter identities, which means the reader can distinguish letters but ignore different letter shapes (for example a=A=A=A etc.) (Ellis, 2004). The visual analysis system locates the position of each letter in a word, which makes it possible to distinguish words consisting of same letters. The visual analysis system works whether the stimuli is an existing word or nonword.

The letter strings are identified as a known word in the visual input lexicon. This is a mental dictionary which stores all the graphic representations known by the individual. As the nonwords do not have graphic representations in the

visual input lexicon, their reading is taking longer than content words (McClelland–Rummelhart, 1981).

From the visual input lexicon the words can get their meanings in the semantic system. This system stores all information about known words and is likely to be the same system used for the understanding of written and heard words. The meaning of a word is adjusted to the context at this level.

A proof of connection between the visual input lexicon and the semantic system is a faster reading of words that appear more frequently in a text as these words' meanings are already activated. According to previous observations it is also easier to process concrete meaning words than abstract words (Whitworth et al., 2014; Ellis, 2004).

All information is available from a content word in a semantic lexicon except the pronunciation. This task is carried out by the speech output lexicon.

The process explained above is called 'semantic reading process'. Skilled readers use this route when they read coherent text and this is what makes accentuation possible when reading out loud. The meaning of the words are activated in the semantic system before the speech output patterns become available.

A direct connection is also possible though between the visual input lexicon and the speech output lexicon. It creates a direct association amongst known words and the speech output lexicon without the information about meanings. Normally, we follow this reading route when for example, we have to read a string of words as fast as possible. The existence of this route has been proven by patients with brain injuries who are able to read out words but do not understand what they have read (Ellis, 2004).

Once the reader gets access to the speech output patterns, these patterns arrive into the phoneme level module in a form of phoneme strings. At the phoneme level these strings need to be transformed into articulation movements. To carry out this task, we must assume that there is a short term memory module where phonemes are stored between the time of evocation and pronunciation (Ellis, 2004). Eye tracking studies support the hypothesis which found that the eye is always ahead of the articulated word and the difference between the fixated and the pronounced units is the eye-voice interval (Levin, 1979).

The two reading routes described above were used when the stimuli had a concrete and known meaning. In cases where the meaning of the word is unknown the visual input goes straight from the visual analysis system to the phoneme level. This system identifies the individual letters and their positions whilst the representations of the phoneme level are individual voice segments - both independent from the fact that the letters and sounds can appear as segments of content words as well. The connection between these modules allow the letters and letter connections to activate the voice representation that is

common in a specific language. The process of grapheme-phoneme conversion also involves the knowledge of pronouncing certain letter combinations (for example 'ph' letter combination). This reading route is usually used only in short segments by skilled readers but it is not impossible to read solely using this route as it can be observed in many acquired dyslexic patients. This mode of reading is called the sublexical route (Ellis, 2004).

Regardless of the applied reading route, there are some other significant factors affecting the ease or difficulty of single word recognition such as familiarity, frequency, age of acquisition, repetition, meaning and context, spelling-sound regularity and interactions (Ellis, 1993), but due to a small number of studies carried out investigating these modules I am avoiding further references.

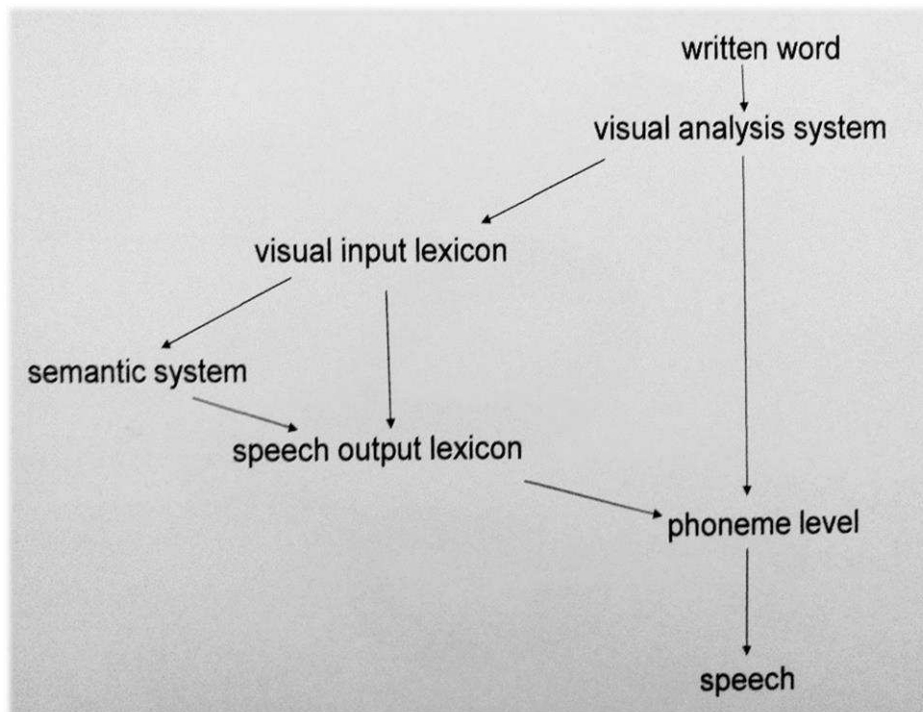


Figure 1. Simple functional model of some of the cognitive processes involved in recognising single written words by Ellis (Ellis, 1993)

Each module in Figure 1 can be impaired in different ways in aphasia causing disturbance in the reading process. Depending on the type of disturbance we can distinguish the acquired dyslexias.

If the visual analysis system gets damaged the perception of the letters in words become impaired. In this case we are talking about peripheral dyslexias. Neglect dyslexia, attentional dyslexia and letter-by-letter reading also belong to the peripheral dyslexias.

In the case of neglect dyslexia the reader makes mistakes at the beginning or the end of the word. These miscues are not simple deletions, but usually the results of (wrong) conjectures, with roughly the right number of letters (Ellis et

al., 1987; Whitworth et al., 2014). The patients can identify verbally spelt words and show an improvement in reading when the words are written vertically from top to bottom (Whitworth et al., 2014).

A rare case of acquired dyslexia is the attentional dyslexia which features an intact isolated letter and/or word reading, but with the growing number of letters/words on a page the number of miscues increase (Whitworth et al., 2014; Ellis, 2004).

Letter-by-letter readers can identify individual letters and pronounce their names (not the phonemes they mark) and most times they manage to articulate the target words, although the process is time-consuming (Whitworth et al., 2014).

In central dyslexias the damage is beyond the visual analysis system. Comprehension and/or pronunciation of written words is impaired. Non-semantic reading, surface dyslexia, phonological dyslexia and deep dyslexia belong to this group (Shallice–Warrington, 1980).

Notwithstanding non-semantic readers are able to read words and nonwords, but do not have access to the semantic lexicon therefore they cannot understand what they read.

Surface dyslexic patients are using the sublexical reading route: they read every word (including known words) with a grapheme-phoneme conversion hence they make less mistakes when words are spelled regularly. Their miscues are typically due to regularisations (Whitworth et al., 2014; Beeson–Rapcsak, 2006; Ahlsén, 2006; Patterson et al., 1985). Surface dyslexia is common in certain neurodegenerative syndromes where the lexical-semantic system damages are pronounced such as in Alzheimer’s disease and semantic dementia (Beeson–Rapcsak, 2006; Friedman et al., 1993; Patterson–Hodges, 1992).

Phonological dyslexic patients have the greatest success in word reading. Whether the target word is a content word or a nonword the patient is always reading an existing word. The dyslexia is caused by the disturbance of the sublexical reading route, and the word-level reading goes through the semantic system. Therefore, the success of the word reading is dependent on a number of factors such as the concreteness of the target word (reading abstract words is usually harder), the word-class (nouns are the easiest, functors are the most difficult) and the frequency of the word, but the word-length does not affect their performance (Whitworth et al., 2014; Beeson–Rapcsak, 2006; Ellis, 2004; Osmanné, 1997).

The most common group of acquired dyslexias is deep dyslexia. In this case, patients' reading is similar to the phonological dyslexic patients' but they also make a vast amount of semantic errors. These symptoms suggest the collective impairment of the sublexical and the semantical reading routes (Hillis–Caramazza, 1990; Whitworth et al., 2014). The regularisation errors in nonword

reading infer to a fault on the sublexical phoneme-grapheme conversion (Ellis, 2004; Osmanné, 1997).

According to some, phonological dyslexia and deep dyslexia are the variants of the same syndrome (although in the past they were discussed as two completely different syndromes), in one word the difference between them is not qualitative but quantitative (Beeson & Rapcsak, 2006).

Even though the classification of acquired dyslexias have long been described and there are a few assessment methods available in English (see: LaPointe & Horner, 1998; MacGinitie et al., 2000; Woodcock, 1998; Brown et al., 1993; Kay et al., 1992; Goodman–Caramazza, 1986; Wiederholt–Bryant, 2001; Kertesz, 1982; Goodglass et al., 2000), there are just a few tests in use in languages with a shallow orthography and there is only one assessment tool in Hungarian for measuring the reading skills and it is a part of the Western Aphasia Battery (Kertesz, 1982; Web 1.; Szabó, 2017). However, this method does not enable unambiguous interpretation at several points as the scoring method is not always clear, and the results do not mirror the patient's performance that had been previously observed, or may have too few items on some tasks, or may be insufficient to detect milder problems. The general concept of aphasia treatment is providing individualised therapy to address the specific areas of need identified during assessment as well as the specific goals identified by the person with aphasia and their family. However, speech and language remedial therapy programs are usually focused on the oral language rather than written language (Hillis, 2007), even though the latter is vital for numerous everyday activities. This is why Hillis (2007) suggests that in cases of suspected stroke the assessment of the reading process should be an essential component of a complete neurological examination. He proposes the use of a detailed assessment to delineate the precise areas of breakdown and identify the spared processing components so that an effective personalised treatment program can be developed.

2. The Aims of the Present Study

Our aims are to investigate the reading process in aphasia based on Ellis' theory of single word reading process (see Figure 1), and to create a new assessment method for measuring the reading skills in Hungarian that is suitable to use in measuring the performance on different reading routes, gives a guidance to designing a treatment approach, is easy to use, and does not overload the patients.

3. Methods and Participants

Eight non-fluent patients with aphasia (6 women, 2 men; aged between 53-78) who had both motor and sensory disturbance with motor having dominance participated in our pilot study. We have measured their reading performance using the Reading Subtest of the Western Aphasia Battery (WAB)(Kertesz, 1982; Web 1.; Szabó, 2017) - the only available reading test for acquired dyslexia in Hungarian - and compared the results with the Háromutas Olvasásvizsgáló Teszt's (HOT, "Three-route Reading Test") results.

The testing took place in the Fővárosi Önkormányzat Egyesített Szent István és Szent László Kórház és Rendelőintézet Rehabilitációs Centruma where the patients were being treated for aphasia. The patients and their families acknowledged the purpose and further use of this assessment. This study was made with the patients' and their families' permission.

The first measurement was taken with the WAB followed by at least a fifteen minutes break. Secondly, we carried out the HOT testing. In the measurement process we were adapting to the mood and capacity of the patients while varying the order of the tasks and having extra breaks as required.

3.1 The Methods

Both methods are measuring the reading performance on syntactical, lexical, and phonetical levels. We sorted all tasks into three groups according to the three reading routes described above.

The structure of the methods is presented in Figure 2. The charts suggest that whilst the WAB has a clear balance of the items measuring the three reading routes, the HOT has an enormous imbalance in the rate of the items. The purpose of disproportion was to further investigate the functionality of the sublexical reading, since this is the most commonly affected according to the outcomes of previous studies (see Whitworth et al., 2014; Beeson–Rapcsak, 2006; Friedman et al., 1993; Patterson–Hodges, 1992; Ellis, 2004).

However, the rate of the scores in the three reading routes shows an imbalance in the WAB, whilst the HOT's scores are pro-rated at each route. The WAB scores on the semantic reading route are much higher than on the other two routes and these are not required to be assessed if the patient's performance on the sentence level is satisfactory.

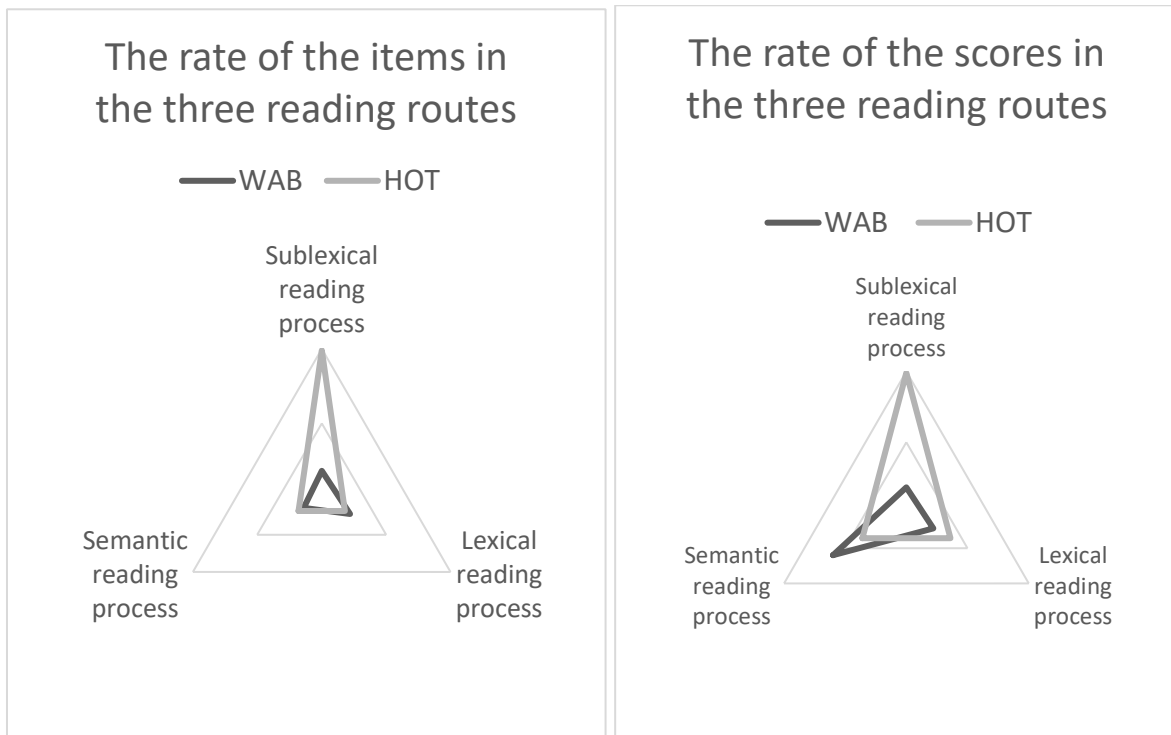


Figure 2. The Structure of Methods

We printed out both assessment tools on the same paper and laminated them. Since the reading subtest of the Western Aphasia Battery does not have any guidance about the type or size of print we used Times New Roman, size 16 letters. As the subtest is using the same objects and pictures that can be found in the verbal communication subtest, we have used the pictures which can be found in the attachment of the 'Logopédiai vizsgálatok kézikönyve' (Juhász, 2007), and our own objects. In the presentation and scoring we followed the guidelines given in Hungarian regardless of the discrepancy between the English and the Hungarian versions. Before testing we also corrected the spelling mistakes.

The Háromutas Olvasásvizsgáló Teszt tools are including printed letters, words, sentences and pictures. The letter type is Arial, the sizes are 48 on individual letters, and elsewhere they reduce to 32. The measurements of the pictures are 11cm x 7.8cm. Each stimuli is presented individually for the patients.

In the structure of the testing we were following the order of the tasks, however if a particular reading route seemed quite impaired we changed tasks to keep the patients motivated.

In the scoring we followed the guidelines provided by the WAB Hungarian version, and in the case of the HOT every answer is worth one point, the picture - word/sentence matching tasks are worth two, one for the reading and one for the matching.

3.1.1 Testing the Semantic Reading Process

Testing the semantic reading process consists of two tasks in the WAB and four tasks in the HOT. Table 1 shows the tasks measuring the reading process on the semantic reading route with examples.

Table 1. Testing the Semantic Reading Process

WAB	HOT (picture - sentence matching tasks)
Reading Comprehension of Sentences	1 Sentence - 4 Pictures
<i>"The rain is... blue/wet/met/sea."</i>	<i>"Pityu is drinking coffee. /Pityu is drinking wine. / Pityu is eating. /Pityu is sleeping."</i>
Reading Commands	4 Sentences - 1 Picture
<i>"Raise your hand."</i>	<i>"The fox is hunting for the rabbit. / The fox is playing with the rabbit. / The mice has chewed the sausage."</i>
	Picture - Proverb Matching
	<i>"A bolt from the blue."</i>
	Proverb - Meaning Matching
	<i>"Suddenly something bad happens."</i>

This is the most emphasised reading route of the WAB since after this section the testing does not have to be carried out if the patient's points are 50 or over. However, in the Hungarian version there is a note indicating that it is worth testing further to make sure the patient is not relying completely on the lexical reading route.

In the WAB's first task the patient is required to finish a sentence by choosing a correct answer amongst four options. Reading the sentences out loud is not compulsory, the patient gets points when his/her choice of card is appropriate semantically. The sentences are becoming longer in each task that requires a higher level of understanding. This is why every other task is worth two more points: the first two sentences are worth two points each, whilst the last two are worth eight.

The second task of the WAB is to read commands. This time the patient has to read them out loud and the instructions need to be carried out by the patient as well. Both the reading and the activity are worth a point each.

These two tasks are given a transformed score that can be sufficient to diagnose the dyslexia.

The first three tasks of the HOT are picture-sentence matching tasks, but the third one is different from the other two since the patient needs to match proverbs to the pictures which is a quite unusual task in comparison to reading tests in other languages. The last task in this category is a sentence-sentence matching task where the patient has to find the meaning of each proverb.

3.1.2 Testing the Lexical Reading Process

The next assessed reading route is the lexical reading process. The structure of this with examples are presented in Table 2.

Whilst the WAB seems to have more tasks linked to this reading route, it does not change its stimuli in the first three tasks. The patient needs to match objects or pictures with the same set of words. In the last task the patient has five words in front of him/her and has to pick the one that has been sounded by the therapist.

The HOT has two picture-word matching tasks investigating the lexical reading process with four answer options belonging to each of them.

Table 2. Testing the Lexical Reading Process

WAB (contains only nouns)	HOT (picture - word matching)
Written Word Stimulus - Object Choice Matching	1 Picture - 4 Words
<i>"cup, comb, pencil, flower, matches, screwdriver"</i>	<i>"olvas, rángat, számol, olvad" ("read, drag, calculate, melt")</i>
Written Word Stimulus - Picture Choice Matching	4 Pictures - 1 Word
<i>"cup, comb, pencil, flower, matches, screwdriver"</i>	<i>"doboz, kígyó, kosár, toboz" ("box, snake, basket, pine cone")</i>
Picture Stimulus - Choice Matching	
<i>"cup, comb, pencil, flower, matches, screwdriver"</i>	
Spoken Words - Written Word Choice Matching	
<i>"flower, tower, tree, power, garden"</i>	

3.1.3 Testing the Sublexical Reading Process

Table 3 shows the task belonging to the measurement of the sublexical reading process. Testing this route is expected to be the quickest task to finish with the WAB and the most time consuming with the HOT. The HOT does have more subtests belonging to this section and each task consist of more items than the WAB, however the WAB requires spelling and spelled word recognition, both very unusual and unpractised tasks for Hungarian speakers.

In HOT there are two tasks which we added to this section, but do not particularly belong here. These tasks are the reading of jumbled up words, and oral reading of single words (with no picture aid).

Table 3. Testing the Sublexical Reading Process

WAB	HOT
Letter Discrimination	Letter Discrimination
"J - F - B - K - M - D"	out of 24 letters
Spelled Word Recognition	Letter Naming
"jó, víz, szem, barna, hagyma, testvér"	presenting the 24 letters singly
Spelling	Oral Reading of Nonwords
"ha, tej, pénz, lány, testvér, tisztviselő"	"ped, amon, anyavi, telisbenge..."
	Oral Reading of Jumbled Up Words
	"tédev, hedegül, csokoládé..." (the original words would be: "téved, hegedül, csokoládé")
	Oral Reading of Single Words
	"rúg, álom, részvétel, iskolatárs, étkezőkocsi..." ("kick, dream, participation, schoolfellow, dining car")

4. Results - The Performance of the Patients

Figure 3 shows every patient's performance on each reading routes measured with both methods, however the individual differences are clear and all patients' performance are pathological. In these tasks a one hundred percent performance is required.

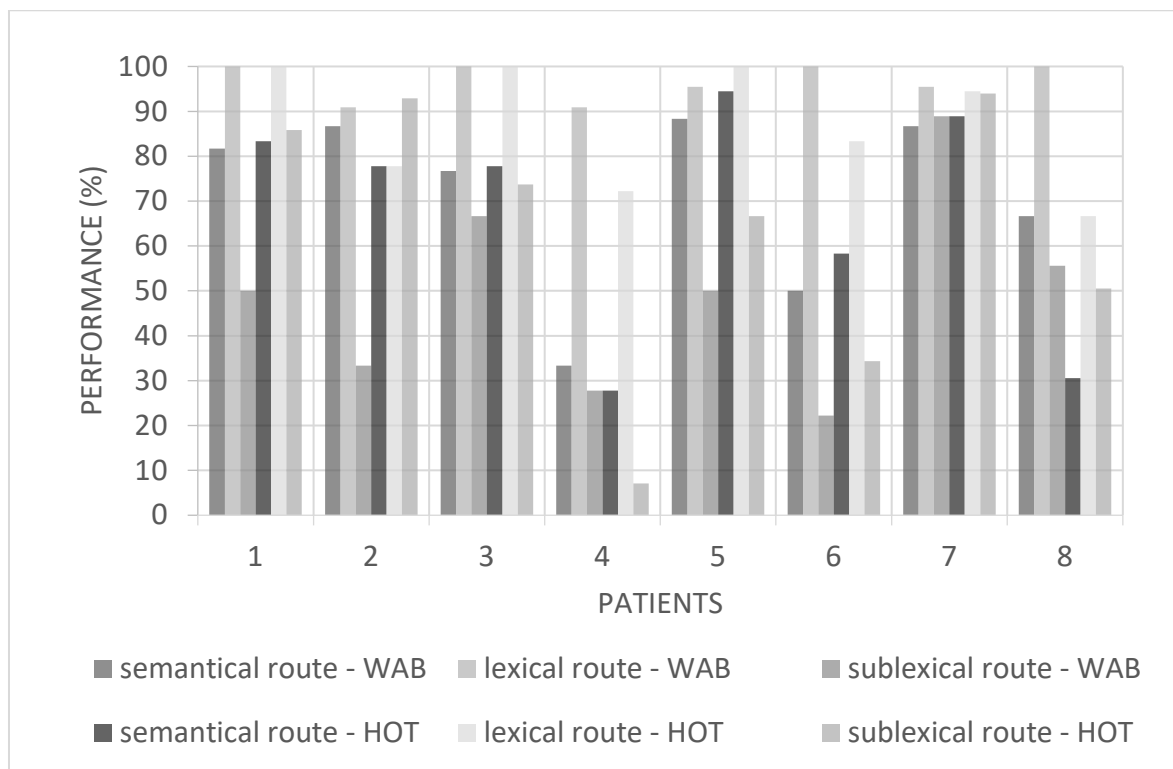


Figure 3. Summary of the Patients' Performances with Both Methods

Testing the same patient took about the same time with the two assessments (20-90 mins). Although in three cases (patient no. 2, 5 and 7) it would have been enough to examine the semantical reading route. According to our measurements, these three patients' results in the Sublexical Reading Route clearly show impairment in two cases. This proves that the whole WAB reading test should be carried out to get accurate results.

The final outcomes were similar in both tests with most patients, but the HOT provided more detailed information about the patients' reading abilities. According to the WAB results the most intact reading route in all patients is the lexical one followed by the semantic reading route. The most impaired reading strategy is the sublexical one. According to the HOT results seven patients used the lexical reading route most, and one used the sublexical one. In the final results the priority order of the applied routes were matching in the two assessments in five cases (patient no. 3, 4, 5, 6 and 7).

The overall difficulty of the tasks in both methods is summarised in Table 4, 5, and 6. For the ease of comparison we converted the points into percentages in both measurements.

4.1 Measuring the Semantic Reading Process

In the measurement of the Semantic Reading Process with the WAB the most difficult task seemed to be the Comprehension of Sentences. Although the patients scored lower in the Reading Commands task, they did not have much doubts about what to do, whilst the Comprehension of Sentences task was not always clear for them.

The Titanic was an oceanliner which was thought to be unsinkable but it hit an iceberg and sank in 1912, killing over a thousand people. It would not have sunk if it had not...

lost power/ been badly damaged/ carried passengers/ been going west (Kertesz, 1982)

It was not easy to score the patients' answers either, because of the lack of guidance for this task. In some cases, the patients were able to read out loud the sentences and the answer options, and could successfully explain which are the possible answers, but at the end they chose incorrectly, whilst others could guess right without being able to read or describe anything.

None of the patients read out loud all the sentences in the first task. We made it optional, since the guidance of the task did not make it clear.

In the HOT the hardest task in the assessment of the Semantic Reading Process for the patients seemed to be the Proverb - Meaning task. In this case, patients could not rely on their picture - noun matching skill which was intact in most cases. Table 4 shows the results in each task referring to the examination of the semantic reading process.

Table 4. Performance on the Semantic Reading Route

WAB	71.25%	HOT	67.36%
Reading Comprehension of Sentences	78.13%	1 Sentence - 4 Pictures	71.86%
Reading Commands	57.5%	4 Sentences - 1 Picture	71.86%
		Picture - Proverb Matching	81.25%
		Proverb - Meaning Matching	46.25%

4.2 Measuring the Lexical Reading Process

The patients' summarised performance in the Lexical Reading Process tasks can be seen in Table 5. Since the Western Aphasia Battery does not include any stimuli in the first three tasks other than six nouns all patients could solve these easily. Everyone reached a one hundred percent result in these tasks whilst they made mistakes in similar tasks in the HOT.

The only challenge was the last task, the Written Word - Spoken Word Matching. The patients made both phonological ("*toboz-doboz*") and semantic errors ("*kéz-ujj*"; "*hand-finger*").

The sample of this study was too small to make any further deductions.

In the Háromutas Olvasásvizsgáló Teszt some patients tried to read the words out loud by first referring to the pictures ("*koros-szegény*", "*old-poor*"). Phonological ("*király-sirály*") and semantic errors ("*olvas-számol*", "*read-calculate*") also occurred.

Table 5. Performance on the Lexical Reading Route

WAB	96.59%	HOT	86.81%
Written Word Stimulus - Object Choice Matching	100%	1 Picture - 4 Words	86.81%
Written Word Stimulus - Picture Choice Matching	100%	4 Pictures - 1 Word	86.81%
Picture Stimulus - Written Word Choice Matching	100%		
Spoken Words - Written Word Choice Matching	81.25%		

4.3 Measuring the Sublexical Reading Process

The results on the Sublexical Reading Route are summarised in Table 6. In the WAB and HOT Letter Discrimination Tasks the patients made similar errors. The HOT seemed harder though because the lower case letters are easier to misread, the higher number of stimuli acquires more focus in addition to the use of the short-time-memory. That is why it is not surprising that the patients performed better overall in the Letter Naming Task, than in the Letter Discrimination Task.

In the spelling and letter naming tasks we also accepted the name of the graphemes and the phonemes they marked as well.

Most patients did not complete in the Spelled Word Recognition and the Spelling task of the WAB. We suspect that this was due to the lack of routine in

these types of exercises in Hungarian, although there were some individual successes (patients no. 3 and 7).

In the further HOT tasks the reading performance was clearly measurable. The patients did not have any difficulties with understanding the instructions and were all motivated to perform their best. The longer the word was the more trouble it caused to the reader in the Single Words Reading tasks. On the other hand, they all read the words fast in the Jumbled Up Words task, but they made many regularisation errors.

Table 6. Performance on the Sublexical Reading Route

WAB	49.31%	HOT	62.37%
Letter Discrimination	93.75%	Letter Discrimination	72.4%
Spelled Word Recognition	33.33%	Letter Naming	79.69%
Spelling	20.83%	Reading Nonwords	41.41%
		Reading Jumbled Up Words	26.67%
		Reading Single Words	73.13%

5. Discussion and Further Suggestions

In this article we have presented an overview of acquired dyslexias, demonstrated two methods in Hungarian and given an overview of the usage of them. According to a traditional approach, therapies should be highly individualised to conform to the patient's unique combination of deficits and residual capabilities, and should be hierarchically structured (Whitworth et al., 2014; Cherney, 2004). Hence, we suggest the cognitive based rehabilitation can deliver sufficient results in the development of the various functional components of the reading process. This methodology can be used to treat all types of acquired reading disorders, even if they do not entirely match the 'classic alexia syndromes' described in the Introduction (Beeson–Rapcsak, 2006; Lott et al., 1994; Maher et al., 1998; Greenwald–Gonzalez-Rothi, 1998; Behrmann–McCleod 1995; Lott–Friedman, 1999; Friedman–Lott, 1996; 2000; Beeson, 1998; Weekes–Coltheart, 1996; Hillis, 1993; Yampolsky–Waters, 2002; Cocks et al., 2013).

We plan to carry out an assessment in a larger population and compare their results with that of a control group. We expect the control group to reach 100% accomplishment in both tests in each tasks.

To be able to successfully use these methods and increase the validity of the results, we have some further suggestions for modifications. If one decides to use the Western Aphasia Battery as a measuring tool of the reading process, we highly recommend that the therapist should clarify the instructions and the scoring methods first; increase the number of items in each task, preferably use other words than nouns as well in stimuli in the Single Word Reading task. If the oral reading is not possible one needs to give a guidance on how to measure the reading skills and possibly create some new tasks substituting the "reading aloud" tasks.

In case of preferring the use of the HOT there are not many modifications needed to be able to use the test without oral reading and they do not break the structure of the assessment method. The number of items belonging to each tasks are satisfying and involve a wider range of words.

However, in both cases measuring paragraph-and text-level reading would be desirable.

References

- Ahlsén, E.** (2006) *Introduction to Neurolinguistics*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Baharev D.** (2005) Tapasztalataim a betegekkel való első találkozásokkal kapcsolatban: A logopédiai rehabilitáció első szakasza. In: Krasznárné Erdős F. és Feketéné Gacsó M. (eds.) *Tanulmányok az afázia témaköréből*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó. 138–146.
- Bánréti Z.** (2014) Az afázia. In: Pléh Cs. és Lukács Á. (eds.) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 1167–1241.
- Beeson, P.** (1998) Treatment for letter-by-letter reading: A case study. In: Helm-Estabrooks, N. & Holland, A. (eds.) *Approaches to the Treatment of Aphasia*. San Diego, CA: Singular Press. 153–177.
- Beeson, P.** (2004). Remediation of written language. In. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 1. pp. 37–58.
- Beeson, P., Rapcsak, S.** (2006) Treatment of alexia and agraphia. In. J. H. Noseworthy (ed.) *Neurological therapeutics: Principles and practice*. (2nd Ed.) London: Martin Dunitz. 3045–3060.
- Behrman, M., McCleod, J.** (1995) Rehabilitation for pure alexia: Efficacy of therapy and implications for models of normal word recognition. In: Berndt, R. S. & Mitchum, C. C. (eds.) *Cognitive Neuropsychological Approaches to the Treatment of Language Disorders*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 149–180.
- Brown, J., Fishco, V., Hanna, G.** (1993) *Nelson-Denny Reading Test*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Cherney, L. R.** (2004) Aphasia, alexia and oral reading. *Topics in Stroke Rehabilitation*, 1. pp. 22–36.
- Cocks, N., Pritchard, M., Cornish, H., Johnson, N., Cruice, M.** (2013) A "novel" reading therapy programme for reading difficulties after a subarachnoid haemorrhage. *Aphasiology*, 5, pp. 509–531.
- Ellis, A., Flude, B., Young, A.** (1987) "Neglect dyslexia" and the early visual processing of letters in words and nonwords. *Cognitive Neuropsychology*, 4. pp. 439–464.
- Ellis, A.** (1993) *Reading, Writing and Dyslexia* (2nd Ed). London: LEA.
- Ellis, A.** (2004) *Olvasás, írás, diszlexia*. Budapest: Tas Kiadó.

- Friedman, R., Ween, J., Albert, M.** (1993) Alexia. In: Heilman, K. & Valenstein, E. (eds.) *Clinical Neuropsychology*. (3rd Ed.) New York: Oxford University Press. 37–62.
- Friedman, R., Lott, S.** (1996) Phonological treatment for deep dyslexia using bigraphs instead of graphemes. *Brain and Language*, 55. pp. 116–118.
- Friedman, R., Lott, S.** (2000) Rapid word identification in pure alexia is lexical but not semantic. *Brain and Language*, 72. pp. 219–237.
- Goodglass, H., Kaplan, E., Barresi, B.** (2000) *Boston Diagnostic Aphasia Examination*. (3rd Ed.) Austin, TX: Pro-Ed.
- Goodman, R., Caramazza, A.** (1986) *The Johns Hopkins Dyslexia Battery*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Gósy M.** (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Greenwald, M., Gonzalez-Rothi, L.** (1998) Lexical access via letter naming in a profoundly alexic and anomic patient: A treatment study. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4. pp. 595–607.
- Hegyí Á.** (2011) Afáziaterápiák: Javaslat az afázia kognitív nyelvi terápiájára. Szentendre: Geobook.
- Hillis, A., Caramazza, A.** (1990) Where do semantic errors come from? *Cortex*, 26, pp. 95–122.
- Hillis, A.** (1993) The role of models of language processing in rehabilitation of language impairments. *Aphasiology*, 7. pp. 5–26.
- Hillis, A.** (2007) Alexia and agraphia in acute and chronic stroke. In: Godefroy, O., Bogousslavsky, J. (eds.) *The Behavioral and Cognitive Neurology of Stroke*. Cambridge: University Press, 102–125.
- Huck, A., Thompson, R. L., Cruice, M., Marshall, J.** (2017) Effects of word frequency and contextual predictability on sentence reading in aphasia: an eye movement analysis. *Aphasiology*, 31 (11) pp. 1307–1332.
- Juhász Á.** (ed., 2007) *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Budapest: Logopédia Kiadó.
- Kay, J., Lesser, R., Coltheart, M.** (1992) *PALPA: Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Katz, R. C., Wertz, R. T.** (1997) The efficacy of computer-provided reading treatment for chronic aphasic adults. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 40. pp. 493–507
- Kertesz, A.** (1982) *Western Aphasia Battery*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Krischner, H.** (1995) *Handbook of Neurological Speech and Language Disorders*. New York: Dekker.
- LaPointe, L., Horner, J.** (1998) *Reading Comprehension Battery for Aphasia*. (2nd Ed.) Austin, TX: Pro-Ed.
- Levin, H.** (1979) *The Eye-Voice Span*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Lott, S., Friedman, R., Linebaugh, C.** (1994) Rationale and efficacy of a tactile-kinaesthetic treatment for alexia. *Aphasiology*, 8. pp. 181–195.
- Lott, S., Friedman, R.** (1999) Can treatment for pure alexia improve letter-by-letter reading speed without sacrificing accuracy? *Brain and Language*, 67. pp. 188–201.
- MacGinitie, W., MacGinitie, R., Maria, K., Dreyner, L.** (2000) *Gates-MacGinitie Reading Tests*. (4th Ed.) Itasca, IL: Riverside Publishing.
- McClelland, J., Rummelhart D.** (1981) An interactive activation model of context effects in letter perception. Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88. pp. 375–407.
- Maher, L., Clayton, M., Barrett, A., Schober-Peterson, D., Gonzalez-Rothi, L.** (1998) Rehabilitation of a case of pure alexia: Exploiting residual abilities. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 4. pp. 636–647.
- Obregón, A.** (2008) Remaining literacy competence: A sociopsycholinguistic view of reading in aphasia. In: Flurky, A., Paulson, E. & Goodman, K. (eds.): *Scientific Realism in Studies of Reading*. Routledge. 85–108.
- Osmanné Sági J.** (1997) *Az afáziák neurolingvisztikai alapjai*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Osmanné Sági J.** (2007) Az afázia vizsgálata. In: Juhász Á. (eds.) *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve*. Budapest: Logopédiai Kiadó. 139–153.
- Patterson, K., Marshall, J., Coltheart, M.** (1985) *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

- Patterson, K., Hodges, J.** (1992) Deterioration of word meaning: Implications for reading. *Neuropsychologia*, 30. pp. 1025–1040.
- Poeppl, D., Hickok, G.** (2004). Towards a new functional anatomy of language. *Cognition*, 92, pp. 1–12.
- Ripamonti, E., Lucchelli, F., Lazzati, G., Martini, E., Luzzatti, C.** (2017) Reading impairment in neurodegenerative diseases: a multiple single-case study. *Aphasiology* 31 (5) pp. 519–541.
- Shallice, T., Warrington, E.** (1980) Single and multiple component central dyslexic syndromes. In: Coltheart, M., Patterson, K. & Marshall, J. (eds.) *Deep Dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Swanberg, M., Nasreddine, Z., Mendez, M., Cummings, J.** (2007) Speech and language In: Goetz, C. (ed.) *Textbook of Clinical Neurology*. (3rd Ed.) Philadelphia: Saunders Elsevier. pp.79–98.
- Szabó E.** (2017) A verbális kommunikáció zavarai felnőtt- és gyermekkori szerzett agysérülés következtében. In: Vekerdy-Nagy Zs. (ed.) *Bizonyítékokon alapuló rehabilitációs medicina*. Budapest: Medicina Könyvkiadó Zrt. 317–326.
- Web 1.:** *Western Aphasia Battery Reading Subtest in Hungarian*. Downloaded: 10/10/2017 <http://www.afazia.info/terapiat-segito-lehetosegek/tesztek/afaziat-vizsgalok-1>
- Weekes, B., Coltheart, M.** (1996) Surface dyslexia and surface dysgraphia: Treatment studies and their theoretical implications. *Cognitive Neuropsychology*, 13. pp. 277–315.
- Whitworth, A., Webster, J., Howard, D.** (2014) *A Cognitive Neuropsychological Approach to Assessment and Intervention in Aphasia. A Clinician's Guide*. Second Edition. East Sussex: Psychology Press.
- Wiederholt, J., Bryant, B.** (2001) *Gray Oral Reading Tests – 4*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Woodcock, R.** (1998) *Woodcock Reading Mastery Test-Revised-Normative Update*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Yampolsky, S., Waters, G.** (2002) Treatment of single word oral reading in an individual with deep dyslexia. *Aphasiology*, 16. pp. 455–471.

MARIIA POPOVA – KEES DE BOT

University of Pannonia, Hungary
mariipopova.izh@gmail.com
c.l.j.de.bot@rug.nl

Mariia Popova–Kees de Bot: Maintenance of the Russian language in the Baltic States
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.010>

Maintenance of the Russian language in the Baltic States

Annak ellenére, hogy jelentős számú oroszajkú kisebbség él Lettországbán, Észtországban és Litvániában, az orosz nyelv mai napig nem kapott hivatalos státuszt ezekben az országokban. Az 1990-es évek elején, amikor kikiáltották a balti államok függetlenségét, az újonnan alakult országok feltételként szabták meg az államnyelv ismeretét az állampolgárság megszerzéséhez és a munkavállaláshoz, ami ahhoz vezetett, hogy a kisebbségek nem kaptak állampolgárságot, és szakmailag diszkvalifikálták őket.

Tanulmányunkban összehasonlítjuk Észtország, Lettország és Litvánia nyelvpolitikáját az orosz kisebbséggel kapcsolatban. Bemutatjuk az orosz idegennyelv-politika implementációját, amelynek célja az orosz nyelv és kultúra támogatása és fenntartása különböző szervezeteken keresztül, amelyet a Külügyminisztérium és annak szervezetei koordinálnak: a Russzkij Mir Alapítvány, a Rosszotrudnicesesztvo és a Humanitáriánus Együttműködés és Emberi Jogok Osztálya, valamint nem kormányzati szervezetek, amelyeket az orosz ortodox egyház képvisel.

1. Introduction

Language is not only a means of communication but also a key element of national identity and self-determination and, consequently, a significant factor in the political dimension. Shohamy (2004: 5) takes a clear position on this: ‘While language is dynamic, personal, free and energetic, with no defined boundaries, there have always been those groups and individuals who want to control and manipulate it in order to promote political, social, economic and personal ideologies’. Depending on the goals of the state and demographic factors, language policy can be a means of various political directions such as maintenance of ethnic and linguistic variety on the one hand and national-state construction strategy and ethnic deterrence policy on the other hand (Jarve, 2004: 75). In the second case, command of the official language of the country can become a criterion for access to education, social benefits, high positions, information, etc. At the same time, other languages spoken by national minorities automatically lose part of their status for use (Jarve, 2004: 76). That happened in the newly formed Baltic States which chose the language policy of national recreation and established the local languages as the only official languages (Ozolins, 1994: 161). Knowledge of the national languages became the requirement for granting citizenship and employment, and since the non-

titular groups did not have enough command of the state languages, it led to the problem of statelessness and professional disqualification (Best, 2013: 36).

At the same time, Estonia, Latvia, and Lithuania tried to get rid of the Soviet influence and considered the Russian minority “as a reminder of more than 40 years of the occupation” and forced Russification by the Soviet Union (Pavlenko, 2006: 89). Although the Baltic States share the common history, have the similar political system and the demographics, they deal with the Russian ethnic minorities in different ways (Best, 2013: 33).

The present paper addresses two main issues: (1) the state of the Russian language in the Baltic states and (2): the impact of Russian foreign language and cultural policies on the consolidation and maintenance of the Russian language in the Baltic States.

The qualitative research includes the objective ethnolinguistic vitality model of Giles (1987) as an instrument to identify the position of the Russian language in the Baltic states. The vitality model has among other things been used in studies on language maintenance. Yagmur (1999) looked at Turkish migrants in Australia and compared their language skills and vitality scores with a reference group in Australia. Similarly, Huslen (2002) collected data on Dutch migrants in New Zealand. In both projects, the factor analysis did not yield the predicted factors: status, demography and institutional support and control. Still the scales are meaningful in situations where status differences come into play, like the situation discussed in this contribution.

The status of the Russian language and the position of the Russian-speaking population in the Baltic countries have been the subject of much research.

Jarve (2010) studied the history of the development of the language legislation of Latvia, Lithuania, and Estonia, and showed that international organizations (the EU, NATO, OSCE) have a major impact on language policies.

Best (2013) focused on the problem of statelessness of non-titular citizens.

Pavlenko (2006; 2008) studied the status of the Russian language and the problems of the Russian-speakers in the post-Soviet countries.

The head of the State Department of Language Development of Latvia, A. Priedite (2005) in the work "Surveying Language Attitudes and Practices in Latvia" gives a description of the development of language legislation on citizenship and education since the formation of the USSR till the secession of the country from the Soviet Union.

I. Dimante (2010) in the article "The Language Situation and Language Policy in the Republic of Latvia" touches upon the issue of the prevalence of non-titular languages, and also gives a description of the position of the Russian language in the social and scientific spheres.

C. Schmid (2008) in his work " Ethnicity and language tensions in Latvia" describes the language policy, as well as the attitude of the Russian-speaking and titular population to the adopted laws.

The papers of Estonian scholars S. Yevstratova (2012) and E. Kostandi (2013) discuss the position of the Russian language in the public sphere and mass media, as well as the distortion of the Russian language by the Estonian language norms.

The issue of the position of the Russian language in Lithuania is described in the works of D. Balshaityte (2011; 2012). The studies examine the consequences of the education reform in the country, as well as protests of non-titular nations as the reaction to this reform.

The methods of the Russian foreign policy toward the Post-Soviet countries as well as the positive and negative aspects of it are studied by B. Lo (2002), G. Persson (2014), (Firulina, 2015), and F. Bafoev (2016).

Despite a large number of published works devoted to a comprehensive analysis of the problem of the need to support the Russian language in the Baltic States, there is an acute shortage of studies which identify the mechanisms of maintaining of the Russian language in the Baltic countries and analyze the role of the foreign policy programs of the Russian Federation aimed at maintaining the Russian language in these three countries.

Taking this into account, the present paper is aimed to fill the gap, relying on previous research, as well as on official sources which can be divided into several groups:

- 1) The main documents which determine the foreign policy course of Russia;
- 2) documents defining the language policy of Latvia, Lithuania, and Estonia;
- 3) the UN documents which fix the universal human rights and freedoms;
- 4) World Factbook statistics;
- 5) annual reports of Rossotrudnichestvo and the Russkiy Mir Foundation.

2. Position of the Russian language in the Baltic States

The results of the population census of 2011 revealed that Russians make up 26.2%, 24.8% and 5.8% of the population of Latvia, Estonia, and Lithuania, respectively (CIA World Factbook). In the three countries, the Russian minority is the biggest one. Despite the significant Russian speaking diaspora, Estonia, Latvia, and Lithuania consider only titular languages as official ones. The status of Russian is not defined in Lithuanian language law. The law of Latvia (section 5) and Estonia (chapter 1, section 2) consider any other language as a foreign one.

However, the Law on Language of Estonia allows establishing Russian as the second official language in the regions where at least 50% of the population are members of the national minority (chapter 2, section 11). Although the share of

the Russian-speaking population in Estonian city Narva and the region of Ida-Virumaa is 97%, Russian is not a regional language and does not have an official status. Estonian authorities see bilingualism as a threat to the construction of the national state and say that the region with Russian as the second official language will be “lost territory” (Klenskij, 2016).

The attempt to establish bilingualism in Latvia was made in 2012 at the referendum. Despite 40% of voters in Riga and 85% of voters in the second largest city Daugavpils expressed support for the official status of Russian, it did not become official language as 75% of voters in the entire country were against (Andreev, 2012). Experts proposed to establish the regional status of Russian in Riga and Daugavpils but taking into account the size and importance of the cities, the proposal did not attract support from the Latvian authorities (Sytin, 2012: 9).

Despite the fact that the Baltic countries signed the Framework Convention for the Protection of National Minorities, they imposed limitations with the local laws. For instance, the Convention allows to write street names in the language of the national minority along with the state language in the areas of residence of a large number of persons belonging to a national minority (article 11.3). However, the Law on language of the Republic of Lithuania imposes a restriction on this rule: the format of signs in other languages cannot be bigger than signs in the state language (chapter 8, article 18). These measures have not been received equally well in various EU states. Ozolins (2003) refers to a number of EU initiatives resulting in ‘a mixture of approval, advice and warnings on language, citizenship and integration issues.’ (217). He shows how there are double standards within the EU in which local minorities are granted protection, but measures to strengthen the position of (small) national languages are often frowned upon. For example, the law on language of Estonia (section 6, 23), Latvia (chapter 1, article 5), and Lithuania (chapter 2, 3) determine that courts, ministries, institutions must provide their services in the titular languages and officials who provide services to the public must know the state language.

Under the laws of Estonia and Latvia, the non-use of the state language in office work, in the performance of official duties, in dealing with clients, as well as inadequate possession of the title language for the performance of official duties are equivalent to an administrative offense and entail a fine (chapter 7 of Law on Language of Estonia; section 41.1 of Latvian Administrative Violations Code). Language proficiency of employees is evaluated by the state language commission.

Even minor differences in spelling the name of the Estonian capital city Tallinn, which is written with double -n in Estonian (Tallinn) and one -n in Russian (Tallin), can be a reason of fine. This rule postulates that the non-Latin

letters refer to the geographical name in accordance with the rules of transcription and transliteration of the Estonian language (Law on geographical names of Estonia, chapter 8). Thus, the spelling of Tallinn with the rules of the Russian language entails the responsibility.

Education is also an important tool of language policy (Priedite, 2005: 411). Following Cooper (1983), a distinction can be made between status planning, corpus planning, and acquisition planning. Aimed to have a monolingual educational system, the educational reforms in Latvia and Estonia reduced the number of teaching hours in primary and secondary schools in Russian to 40%, replacing it with the subjects conducted in the titular languages and introduced daily lessons of the state languages as a compulsory subject (Pavlenko, 2008: 287; Mercator, 2016). Representatives of the political and scientific elite claim that education conducted in two or more languages causes assimilation of linguistic minorities but not their integration into society. They also claim that multilingual educational system leads to separation of the competitiveness of students since students who are educated in the language of ethnic minorities do not have enough command of the titular languages for obtaining a high position, while the government's task is to ensure equal possibilities for its citizens (Klenskiy, 2016). On the same ground, they also propose switching kindergartens to the titular languages when it contradicts the United Nations Convention on the Rights of the Child which provides children who "belong to an ethnic, religious or linguistic minority" the right to speak their native language (article 30).

At the same time, in Lithuania, national minorities have the right to receive education in their native language at all levels except for the classes of history and geography which should be conducted in Lithuanian, and on condition that the state language is studied as a compulsory subject. However, the requirements for the final Lithuanian exam are equal for all pupils regardless of the language of the instruction in the school that makes it difficult for minorities to enter the higher educational institutions as they are not able to pass the Lithuanian exam as good as native speakers (Shibaeva, 2015).

Despite Lithuania's less strict linguistic policy in the sphere of education, the tendency to reduce the number of Russian-language schools is traced in the three Baltic countries.

The Russian language at school is studied as a foreign one, and as the schools reserve their right to choose which foreign languages to teach, Russian may not be studied at all (Kostandi, 2013: 13). As a result, a large number of Russian-speaking children receive education in non-native languages; it leads to a decrease of the level of proficiency in their native language and makes it difficult to preserve their national and cultural identity (Evstratova, 2012: 45).

In the field of higher professional education in Latvia, Lithuania, and Estonia, the main language of instruction is the titular language. The Russian language is taught only in private universities in Latvia and at the Slavonic and Russian Studies departments at the universities of Estonia and Lithuania (Kostandi, 2013: 13; Shibaeva, 2013). In Lithuania, classes are held in Russian only in private universities (Pavlenko, 2008: 61).

Statelessness is another problem of the Russian minority in the former Soviet republics. According to the population census of Latvia and Estonia of 2011, the proportions of stateless persons - residents of countries who do not have citizenship of these countries are 13% and 7% in Latvia and Estonia, respectively, most of whom are Russian (Best, 2013: 34). Statelessness has a symbolic meaning as well: non-citizens receive a special document that fixes their status officially: the blue passport of Latvia and the gray passport of Estonia, which differ from the passports of citizens of these countries. These passports are not officially recognized as official identity documents and are valid only within the EU and in Russia.

In contrast, Lithuania decided in favor of the procedure for obtaining citizenship by all non-Lithuanians living on the territory of the state without any language exams (Rizvanova, 2008: 145). Thus, in Lithuania, the problem of statelessness is not present. The citizenship is granted to all children born in the territory of Lithuania by the law on citizenship (article 3.2). The Constitution of the Republic of Lithuania guarantees the active and passive suffrage to every citizen who has reached the age of eighteen has (article 34).

In the sphere of the mass media, Russian is present in the form of Russian-language newspapers and magazines founded by the Russian diaspora in the Baltic States: newspaper “Segodnya (eng. Today)” in Latvia, “Sootechestvennic (eng. Compatriot)” in Estonia and “Vestnik Sootechestvennika (eng. Bulletin of Compatriot)” in Lithuania. In the three countries, news and informational Internet portals such as DELFI are also available in Russian. Russian-language TV programs are produced and broadcast in Latvia and Estonia (Pavlenko, 2008: 287). There are no Russian-language TV channels in Lithuania, however: Russian television channels are available through the internet.

3. Activities of Russia designed to maintain the Russian language in the Baltic countries

As the main method of modern international relations is "soft power", which means a rejection of the means of force and threat and includes a policy of persuasion, drawing attention with cultural and political values, Russia carries out its foreign policy toward the Baltic States in cultural and language spheres which include promotion of the Russian language abroad, scientific and

educational programs, and media activities (The concept of foreign policy of the Russian Federation, chapter 1.9; Bafoev, 2016: 667).

Russia's foreign language and cultural policies are carried out by the following structures: the Ministry of Foreign Affairs, its subordinate structures: the Department for Humanitarian Cooperation and Human Rights, which protects the rights of compatriots abroad and represents their legal rights and interests on the international level; the Russkiy Mir Foundation, whose activities are related to the information sphere and The Federal Agency for the Affairs of the Commonwealth of Independent States, Compatriots Living Abroad, and International Humanitarian Cooperation (Rossotrudnichestvo), whose main task is cultural and scientific international cooperation, as well as the Russian Orthodox Church.

The goals, objectives, and methods of the foreign policy of the Russian Federation toward the Baltic countries are fixed in such documents as the National Security Strategy of the Russian Federation and the Foreign Policy Concept of the Russian Federation (Persson, 2014: 21). The foreign policy concept determines that “the main efforts of the Russian Federation should be focused on protecting the rights of Russian citizens and compatriots living abroad”, as well as “popularizing the Russian language and cultural achievements of Russia”. An important direction in the foreign policy of the Russian Federation is the dissemination to the general public full and accurate information about its positions on major international problems, on foreign policy initiatives and actions of the Russian Federation, on the processes and plans for its internal social and economic development, on the achievements of Russian culture and science.

A strategic document for the implementation of activities to promote the Russian language abroad is the Federal Target Program "Russian Language" for 2016-2020, adopted by the Government of the Russian Federation on May 20, 2015. Defining the Russian language as “the basis for the ethnic self-identity of the person” - This program is aimed to support and popularize the Russian language in the CIS and foreign countries, to disseminate and promote it, to create and improve the conditions for studying the Russian language as native and as a foreign language.

3.1 Activities of the Ministry of Foreign Affairs of Russia and its subordinate structures

The Ministry of Foreign Affairs is a key player in Russia's foreign policy. The activities of the Ministry of Foreign Affairs in the field of cultural and language policy are carried out by the organizations subordinate to it: the Federal Agency Rossotrudnichestvo, the Russkiy Mir Foundation and the Department for Humanitarian Cooperation and Human Rights.

In 2012, the Department of Humanitarian Cooperation and Human Rights, subordinated to the Ministry of Foreign Affairs, published a report on human rights in the EU (Persson, 2014: 27). Its goal is to demonstrate to European countries the existence of serious human rights problems in the Baltic countries, so this is criticised from both the EU side (Ozolins, 2003: 217) and the Russian side. In this report, Estonia and Latvia were criticised for discriminating against national minorities in obtaining citizenship, and Lithuania was criticised for reducing the ability of Russian-speaking residents to receive education in their native language (Persson, 2014: 21).

3.2 The activity of Rossotrudnichestvo

Subordinated to the Ministry of Foreign Affairs the Federal Agency Rossotrudnichestvo was established in 2008 to implement programs of international cooperation in the field of education, protection of human rights, in the scientific, technical, cultural and information fields and to popularize the Russian language and culture abroad (Regulations of the Federal Agency; Chapter 2).

In accordance with the tasks, Rossotrudnichestvo conducts festivals, cultural projects, seminars, exhibitions in Russian and organizes events dedicated to the memorable dates in the history of Russia: annually on 9th of May Rossotrudnichestvo organizes the laying of wreaths to monuments to Soviet soldiers who died during the Second World War (Report of the Federal Agency, 2015).

In the Baltic states, the agency is represented only in Lithuania, since the governments of Estonia and Latvia did not allow Rossotrudnichestvo to open cultural and scientific centers on the territory of their states (Persson, 2014: 27).

The activities of the agency affect educational activity: annually Rossotrudnichestvo sends Russian specialists of the Russian language to teach Russian abroad and also conducts training courses for foreign Russian language teachers (Report of the Federal Agency, 2014).

Since the programs of Lithuanian higher educational institutions are mainly conducted in Lithuanian, private training centers have been founded in Vilnius and Klaipeda which provide the opportunity for students to study in Russian in part-time, full-time and distance educational programs (Polyakov, 2010: 620).

As centers of Rossotrudnichestvo are not present on the territory of Latvia and Estonia, Russian-speaking residents (citizens and stateless persons) of these countries, as well as people interested in the Russian language and culture, can participate in the projects and activities on the territory of Russia. Every year the Ministry of Education and Science of Russia provides grants for studying in Russian higher educational institutions.

Also, Rossotrudnichestvo supplies scientific, educational, art and reference literature and multimedia publications to Lithuania as a donation to national educational institutions, libraries, associations of compatriots and other non-governmental organizations.

The activities of Rossotrudnichestvo in the information sphere involves the production of films on the history of Russia, the Russian language and culture, current events and problems of the Russian-speaking world. In the Baltic countries, the program was presented in Latvia and Lithuania (Report of the Federal Agency, 2016).

3.3 The activity of the Russkiy Mir Foundation

The Russkiy Mir Foundation was founded in 2007 to stimulate the study of the Russian language and culture abroad, to create favourable public opinion about Russia as well as to facilitate the dissemination in the information space of the Internet network of objective and reliable information about Russia (Decree of the President of the Russian Federation of June 21, 2007 "On the establishment of the Russkiy Mir Foundation").

The partners of the Foundation are Russian state organizations, the leading universities of Russia and newspaper editions "Russia Beyond the Headlines", ITAR-TASS, "PT" (former "Russia Today") and TV channel "Kultura" (russkiymir.ru).

The Foundation is represented in all three Baltic countries, with two centers in Latvia and Lithuania, and one in Estonia.

During the time of its activity in the Baltic States, the Foundation has created a series of radio programs, TV and journal projects and the Internet resources (Report of the Foundation, 2014). The most large-scale project in this sphere was the internet portal "Russkiy Mir" which was created as an informational center for compatriots living abroad, as well as all people interested in Russian language and culture. The most important component of the content of the portal is the section, where the materials of professional journalists, as well as sociologists, historians, linguists are published (Report of the Foundation, 2014).

The official website of the Russkiy Mir Foundation provides the same-titled radio- and TV-channels. Radio broadcasts programs about Russia, the Russian language and culture, literature, music, and programs for children. The program also includes the performance of Russian-speaking singers and actors.

TV-channel "Russkiy Mir" provides series of news programs, films about famous persons in the Post-Soviet countries and includes educational films and lectures "We speak Russian" (tv.russkiymir.ru).

The web journal "Russkiy Mir.ru" monthly publishes articles about Russian outstanding persons, the Orthodox Christianity, history of Russia, other post-

Soviet countries as well as countries where the Foundation has offices and where the Russian language is taught.

Also, the Foundation supports holding the International Scientific and Practical Conferences on teaching Russian as the foreign language. The last one was held in Tallinn (Estonia) in 2016. The Russian language teachers were invited from more than 20 countries including the Baltic States (Report of the Foundation, 2016).

3.4 Activities of the Russian Orthodox Church

Cooperating with Rossotrudnichestvo and the Russkiy Mir Foundation, the Russian Orthodox Church is also active in maintaining the Russian language (Persson, 2014: 27). As the Orthodox Churches in Estonia, Latvia and Lithuania are under the jurisdiction of the Moscow Patriarchate, it has a special importance in the formation of awareness of affiliation to the Russian nation (Persson, 2014: 27).

According to the population census in 2011, Orthodoxy is the second largest religion in Latvia after Lutheranism (15.3% and 19.6%, respectively) (CIA World Factbook). In Estonia, 16.2% of the population are parishioners of the Russian Orthodox Church and constitute the first largest group of representatives among the religions of the country. In Lithuania, where Russians make up only 5.8% of the population, parishioners of the Russian Orthodox Church make up 4.1% of the country's population (CIA World Factbook).

4. Conclusion

In the first part of the present paper, the position of the Russian language in the Baltic countries is described with the objective ethnolinguistic vitality model of Giles (1987): the status of the Russian language, the demographic data – the share of the Russian speakers in Estonia, Latvia, Lithuania, the language as a way of obtaining citizenship and job position, the use of language in government and public services, in secondary and higher education and in mass media. In the second part of the paper, the Russian foreign language and cultural policy toward the Baltic states is described.

After studying the complex of sources, we come to the following conclusions:

1. The laws of Estonia, Latvia, and Lithuania consider only titular languages as official ones. The Russian language is defined as a foreign language in Estonian and Latvian laws. In Lithuania, the status of Russian is not defined.

2. Demographic data, presented by the results of the population census of 2011 revealed that Russians make up 26.2%, 24.8% and 5.8% of the population of Latvia, Estonia, and Lithuania, respectively. In every country of the Baltic States, the Russian diaspora is the largest ethnic minority.

3. Residents of Latvia and Estonia who do not speak the state language should take the path of naturalization, including taking an examination for the knowledge of the titular language before the special language commission. Otherwise, they can not apply for citizenship. The problem of non-citizenship is mostly presented in Latvia, where 13% of the population are non-citizens. Residents of Estonia and Latvia who do not have citizenship cannot take high positions and do not have an active and passive electoral right.

Lithuania chose a different language policy. The problem with obtaining citizenship is not present: all children born on the territory of the country automatically become citizens of Lithuania. Every citizen has the right to be elected to the parliament, as well as to the president post.

4. According to the legislation of Estonia and Latvia, the non-use of the state language in office work, in the performance of official duties, in dealing with clients, as well as inadequate for the performance of official duties, possession of the titular languages consider to be an administrative offense and entail a fine.

5. The educational reforms in Latvia and Estonia reduced the number of teaching hours in Russian to 40% and introduced daily lessons of the state language as a compulsory subject. At the same time, in Lithuania, national minorities have the right to receive education in their native language at all levels except for the courses of history and geography, with the condition of studying the state language as a mandatory course. Despite Lithuania's more loyal language policy in the field of education, the tendency of reducing the number of Russian-language schools is traced in all three Baltic countries.

The main language of instruction of higher professional education in Latvia, Lithuania, and Estonia is the titular languages. Only classes in private universities in Latvia and in the Slavonic and Russian Studies departments at the universities of Estonia and Lithuania are conducted in Russian.

6. In the sphere of the mass media, Russian is present in the form of Russian-language newspapers and magazines, Russian-language TV channels in Estonia and Latvia. In three countries, news and information Internet portals are also available in Russian.

7. Being legally unable to affect the status of the Russian language in the Baltic States, Russia protects the rights of compatriots living abroad with the assistance of the Department of Humanitarian Cooperation and Human Rights which sends the reports on the situation of the Russian-speaking population and their rights in these countries to European structures Union, thereby attracting the attention of the general public to this issue.

8. The Russkiy Mir Foundation, following the goal of disseminating information about Russia and the Russian language, carries out its activities aimed at expanding the territory of the use of the Russian language. For this

purpose, the foundation creates news, information and scientific Internet resources intended for people who speak Russian. Also, the foundation's activities affect the cooperation of both TV and radio channels of the countries. The opening of the radio channel "Russian World" has become a new milestone in the activities of the fund.

9. The activity of Rossotrudnichestvo is geographically limited and presented only in Lithuania, since the governments of Latvia and Estonia did not allow the agency to open scientific and cultural centers on the territory of their states, however, Russian-speaking residents of the Baltic countries may participate in the projects and activities carried out by Rossotrudnichestvo in the territory of Russia. For this purpose, the agency provides grants, scholarships, quotas for internships in leading universities in Russia, supplies methodological and educational materials to these countries, and organizes scientific exhibitions and competitions.

10. The Russian Orthodox Church acts as an informal factor of maintaining the Russian language as it holds its activity in Russian and is a crucial element in the formation of the affiliation to the Russian nation.

The effects of such language policy activities are hard to measure. Some of the initiatives may take decades to come to fruition. Many activities may be planned and prepared, but never see the light of day. Only those measures that directly impact on people's daily life may lead to real changes, but language policy is always dependent on the whims of politicians who typically do not have the patience to wait for good plans to materialize.

The situation described in this article is unique, at least for the European context. The languages are studied as minor on a global scale, but dominant on a local scale. This means that the latter are special cases in the EU's approach to minority languages. The situation in the Baltic states and the language policies practiced which are always a reflection of issues at another level (political, economic, financial) which sometimes propels the language issues to the front, while in effect they are minor compared to more global issues.

References

- Andreev, V.** (2012, February 20) The referendum in Latvia: without victors and vanquished. Retrieved from: http://ruskiymir.ru/publications/85938/?sphrase_id=55294
- Asadova, N.** (2013) The life of Russians in Lithuania. *Echo of Moscow*. Retrieved from: <http://echo.msk.ru/programs/linguafranca/1139146-echo>
- Bafoev, F.** (2016) Cultural diplomacy in international relations system in the post-Soviet space. *Young scientist* 6. pp. 662–667.
- Best, M.** (2013) The Ethnic Russian Minority: A Problematic Issue in the Baltic States. *Verges: Germanic & Slavic Studies in Review* 1. pp. 33–41.
- Evstratova S.** (2012) Use of the Russian language in mass media of Estonia. *Slovo.ru: Baltiyskiy accent* 2. pp. 44–48.

- Giles, H., Johnson, P.** (1987) Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69–99.
- Hulsen, M., de Bot, K., Weltens, B.** (2002) Between two worlds. social networks, language shift and language processing in three generations of Dutch migrants in New Zealand. *International Journal of the Sociology of Language* (153), 27–52.
- Järve, P.** (2004) Language Battles in the Baltic States: 1989 to 2002. In: Daftary F., Grin F. (ed). *National-building, ethnicity and language politics in transition countries*. pp. 73–106.
- Klenskiy D.** (2016, January 21) The Russian Language turns out to be a security threat to Estonia”. Retrieved from <http://www.ritmeurasia.org/news--2016-01-21--okazyvaetsja-russkij-jazyk-eto-ugroza-bezopasnosti-estonii-21480>.
- Kostandi E.** (2013) The Russian language in modern Estonia: functioning, study, specificity. *Slovo.ru: Baltiyskiy accent* 1. pp. 7–23.
- Mercator** (2012) Minority languages in the Baltics: a delicate matter. The Mercator European Research Centre on Multilingualism and Language Learning. Retrieved from <http://mercator-research.eu/minority-languages/language-factsheets/minority-languages-in-education-in-the-baltics/>
- Ozolins, U.** (1994) Upwardly mobile languages: The politics of language in the Baltic States. *Journal of multilingual and multicultural development* 15:2-3. pp. 161–169.
- Ozolins, U.** (2003) The Impact of European Accession upon Language Policy in the Baltic States. *Language policy* 2/3. pp. 217–238.
- Pavlenko, A.** (2006) Russian as a lingua franca, *Annual Review of Applied Linguistics* 26, pp. 78–99.
- Pavlenko, A.** (2008) Russian in post-Soviet countries. *Russian Linguistics* 32. pp. 59–80.
- Persson, G.** (2014) Russian Influence and Soft Power in the Baltic States: the View from Moscow. In: Winnerstig M. (ed) *Tools of Stabilization. Russian Soft Power and non-military influence in the Baltic States*. Stockholm. FOI-R--3990--SE. pp. 17–29.
- Persson, G.** (2014) Tools of Destabilization: Russian Soft Power and Non-military Influence in the Baltic States / M. Winnerstig. – Stockholm: FOI, 2014. - p. 21.
- Polyakiv, O.** (2010) Russians and the Russian language in the Baltic countries: cultural-historical and modern aspects. *Azbukovnik*. pp. 631–644.
- Priedite, A.** (2005) Surveying Language Attitudes and Practices in Latvia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 5. pp. 409–424.
- Rizvanova, L.** (2008) The policy of the Baltic States toward the Russian speaking population. *Scientific notes of Kazan State University. Humanitarian sciences*. 7. pp. 140–149.
- Shibaeva, E.** (2015) How educational reform will affect national minorities of Lithuania. Retrieved from <http://materik.ru/pda/rubric/detail.php?ID=21587>.
- Sytin A.** (2012) The referendum on the status of the Russian language as a manifestation of the crisis of the Latvian statehood. *Slovo.ru: Baltiyskiy accent* 1. pp. 7–13.
- Yagmur, K., de Bot, K., Korzilius, H.** (1999) Language attrition, language shift and ethnolinguistic vitality of Turkish in Australia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 20(1), 51–69.

Sources

- Central Intelligence Agency World Factbook. Retrieved from <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/lg.html>
- Decree of the Government of the Russian Federation No. 481 of 2015. May 20 On the Federal Target Program "Russian Language" for 2016-2020. Retrieved from <http://government.ru/media/files/UdArRuNmg2Hdm3MwRUwmdE9N3ohepzpQ.pdf>
- Decree of the President of the Russian Federation of 2007, June 21 № 796 "On the establishment of the Russkiy Mir Foundation". Retrieved from <http://russkiymir.ru/fund/the-decree-of-the-president-of-the-russian-federation-on-creation-of-fund-russian-world.php>
- Latvian Administrative Violations Code of 1984, December 7. Retrieved from www.vvc.gov.lv/export/sites/default/.../Latvian_Administrative_Violations_Code.doc
- Law of 1995 on Language of Estonia. Retrieved from <http://www.refworld.org/docid/3ae6b4e34.html>

- Law of 2003, November 5. On geographical names. Retrieved from <http://www.eki.ee/knn/kns3.htm>
- Law of the Republic of Lithuania of 2010, December 2, No. XI-1196 On Citizenship. Retrieved from https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/87071/100825/F1684225019/LTU87071_Ru.pdf
- Law on state language of Latvia of December. 9, 1999. Retrieved from <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/UNTC/UNPAN018409.pdf>
- Law on state language of Republic of Lithuania of 1995, February 1. Retrieved from <https://www.uta.edu/cpsees/lithlang.htm>
- Pushkin Institute of the Russian language. Retrieved from <http://www.pushkin.ee/ru/obuchenie-v-rossijskikh-vuzakh>
- Regulations on the representations of the Federal Agency outside the Russian Federation and representatives of this Agency in the diplomatic representation of the Russian Federation No. 1283 of 2009, November 13. Retrieved from <http://rs.gov.ru/node/245>
- Report of the Federal Agency Rossotrudnichestvo of 2014. Retrieved from http://rs.gov.ru/uploads/document/file/200/doklad_2014.pdf
- Report of the Federal Agency Rossotrudnichestvo of 2015. Retrieved from http://rs.gov.ru/uploads/document/file/199/doklad_2015.pdf
- Report of the Federal Agency Rossotrudnichestvo of 2016. Retrieved from rs.gov.ru/uploads/document/file/2072/Доклад%202016.docx
- Report of the Russkiy Mir Foundation of 2014. Retrieved from http://ruskiymir.ru/events/docs/report_2014.pdf
- Report of the Russkiy Mir Foundation of 2015. Retrieved from http://ruskiymir.ru/events/docs/report_2015.pdf
- Report of the Russkiy Mir Foundation of 2016. Retrieved from http://ruskiymir.ru/events/docs/report_2016.pdf
- The concept of the foreign policy of the Russian Federation of 2013, February 18. Retrieved from http://www.mid.ru/brp_4.nsf/0/6D84DDEDEDBF7DA644257B160051BF7F
- The constitution of the Republic of Lithuania of 1992, October 25. Retrieved from http://www3.lrs.lt/home/Konstitucija/Konstitucija_RU.htm
- The official website of the Russkiy Mir Foundation. Retrieved from: ruskiymir.ru
- UN Convention on the Rights of the Child of 1989, November 20. Retrieved from http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/CRC_ru.pdf

RICHARD CLOUET

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria
richard.clouet@ulpgc.es

Richard Clouet: Internationalising Spanish Universities to Increase Intercultural Understanding:
the Challenge of an Island University in Europe
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.011>

Internationalising Spanish Universities to Increase Intercultural Understanding: the Challenge of an Island University in Europe

Viele spanische Akademiker sind sich darin einig, dass eine Internationalisierung der Universitäten nicht ausreicht und demzufolge eine gezielte Internationalisierungspolitik auch in den Lehr- und Lern-, Forschungs-, Unterstützungs- und Dienstleistungsbereichen durch Aktivitäten umzusetzen ist. Darüber hinaus ist es an der Zeit, dass auf all diesen Ebenen eine interkulturelle Dimension integriert wird. In diesem Artikel ist das Konzept der Internationalisierung der Hochschulbildung in der Literatur skizziert und beschrieben, wie die Internationalisierungspolitik an spanischen Universitäten und exemplarisch an der Universität Las Palmas de Gran Canaria, eine Insel-Universität, die bereits eine umfassende Strategie zur Internationalisierung verwirklicht hat.

1. Introduction

As with all higher education institutions in Europe, Spanish universities are strongly committed to internationalisation, seeing it as the opportunity not only to enter the global education market, but also to achieve international academic standards and to reap greater financial benefits (Woodfield, 2010: 170).

After being isolated from Europe and the rest of the world during most of the 20th century, Spain's higher education institutions have faced several challenges since the 1980s, including Europeanisation; economic globalization; a continuing decline in the number of 18-year-olds in the population; the adaptation of the country's regulations to the specifications of the European Higher Education Area (EHEA); the need to enhance quality and efficiency; soaring competition at national and international levels and cross-cultural communication issues related to the necessity to meet the needs of an increasingly diverse group of students. All this has obliged Spanish universities to become more international in their outlook and their activities (Lunn, 2008).

Although Spain's higher education system has been deeply involved in a process of internationalisation for the last two decades, which has led to significant changes in higher education policies, many academics believe that the level of internationalisation is still not high enough. They agree that Spanish universities fully support internationalisation in their strategic plans, but argue that many institutions have not yet developed plans on how to implement internationalisation into the teaching/learning, research, support and service

areas of activities, let alone integrating an intercultural dimension in all these areas.

2. Outline of the concept of internationalisation of higher education

Although international education has been viewed as important for several decades, the internationalisation of higher education is a rather recent development and has only appeared in literature in the past twenty years. In practice, we can say that it is a twenty-first-century phenomenon.

There is still a lack of agreement about the concept of internationalisation and what it means in the context of higher education. Is it about bringing large numbers of students to study in the home university or organising extensive exchange programmes? Is it a process or a goal?

For the purpose of this paper, I have used Knight's (2003: 2) definition: internationalisation is "the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education". Knight was actually updating one of her widely quoted definitions that described the internationalisation of higher education as "the process of integrating an international dimension into the teaching, research and service functions of the institution" (Knight, 1997: 8). Elkin and Devjee (2003: 11) further expanded the definition by suggesting internationalisation should "aim to create values, beliefs and intellectual insights in which both domestic and international students and faculty participate and benefit equally. They should develop global perspectives, international and cultural and ethical sensitivity along with useful knowledge, skills and attitudes for the globalised market place".

De Wit (2002) is another important scholar to refer to when discussing internationalisation. Analysing internationalisation from a historical perspective, he studied the development of today's higher education market using examples from the US, Australia and Europe and highlighted how internationalisation is largely being driven by economic priorities. In the wake of de Wit, Sidhu argued that "American universities are motivated to enrol international students for two major reasons: as a form of cheap academic labor and as a strategy for maintaining enrolments in disciplines such as science and engineering where domestic interest is waning" (Sidhu, 2006: 77).

More recently, Elkin, Farnsworth and Templer (2008: 242–243) identified nine dimensions of internationalisation in higher education, including: (1) enrolment of undergraduate international students; (2) enrolment of postgraduate international students; (3) student exchange programmes; (4) staff exchanges programmes; (5) staff interaction in international context/attendance at international conferences; (6) internationally focused programmes of study; (7) international research collaboration; (8) supplementary support for international students; (9) international institutional links. They also presented

five questions universities should ask themselves when pursuing international strategies. These have to do with: (1) whether they identify internationalisation as a strategic objective; (2) whether internationalisation appears in their mission statement; (3) whether internationalisation features in their strategic planning; (4) whether they have a campus abroad; and (5) whether they have customised programmes for international students.

Another strategy some universities have pursued to achieve internationalisation is to switch to English as the language of instruction. The growing interest in using English in teaching and research is part of the aspiration of many universities to become ‘world class’ institutions. In a large survey of English-medium instruction (EMI) programmes across European countries, Wachter and Maiworm (2008) revealed the increasing number of universities that have adopted EMI over the last decade, particularly at the postgraduate level. It is debatable whether this move is purely driven by economic factors (Bolsmann and Miller, 2008: 79–80), however there can be little doubt that the adoption of a *lingua franca* brings additional benefits, such as creating understanding among universities in the world; facilitating student and faculty exchange programmes; carrying out joint education and research programmes; creating easier course equivalence and course transfers; preparing students to study abroad; and promoting intercultural interactions in the academic world.

Within the general context mentioned above, in recent years, much research has been done on the internationalisation of academia in different countries and regions. Locally, the internationalisation of higher education seems to cover a wide range of methods and approaches, but it is generally perceived as crucial in achieving international academic standards. Among the rich crop of recent research, I would like to highlight the valuable studies carried out by Tamás Kozma in Hungary (2008), Mosneaga and Agergaard in Denmark (2012), Warwick and Moogan in the United Kingdom (2013), Bijedic, Gaspar and Pasic in Bosnia and Herzegovina (2015), Gifty Oforiwaa Gyamera in Ghana (2015), Stukalova, Shishkin and Stukalova in Russia (2015), Fuhui in Japan (2016), Gallego-Balsà and Cots in Catalonia (2016), or Svetlik and Braček Lalić in Slovenia (2016).

Globally, the internationalisation of higher education has become a priority, but academic institutions must assume a key role in the local and international context, far beyond student and staff mobility. In the wake of terrorist attacks and the recent migrant crisis, when the Schengen agreement is under threat, internationalisation must be understood as a way of responding quickly to new challenges and as an opportunity to resolve conflict and create cohesion.

3. Internationalisation policies in Spanish universities

Internationalisation is probably one of the most powerful forces for change in Spain's contemporary higher education. Although Spain's tertiary education system consists of both university and non-university institutions –including post-secondary higher vocational education and specialised tertiary education– for the purpose of this paper I have chosen to focus on the university system only.

According to the latest report of the Ministry of Education concerning the state of Spain's universities in the 2014-2015 academic year, the Spanish university system is made up of 83 universities (50 public and 33 private), all enjoying certain autonomy, from the development of their own statutes to their organisational rules and functions, both at internal and external levels. The total number of students enrolled in Spanish universities in the 2013-2014 academic year was 1,532,728, of whom 1,412,673 were pursuing undergraduate programmes (92.2% of the total) and 120,055 were Master's Degree and doctoral students.

One of the major challenges facing Spanish universities in the second decade of the 21st century is directly related to public funding. This is mostly the responsibility of Spain's autonomous communities, which leads to differences between communities depending on the approaches of each autonomous government toward higher education. The funding systems of the autonomous community of the Canary Islands, for instance, combine formula-based basic funding (typically related to student numbers, costs per field of study and some performance-based indicators) and project-based targeted funding. The three major sources universities derive their revenues from are government subsidies from the autonomous community, student tuition fees and external sources of income (e.g. research contracts, provision of services, industry training).

At a time when the economic crisis carries on imposing severe restrictions on government spending and has driven the government to rationalise public spending on education (Royal Decree-Law 14/2012 of April 20th), Spanish students have witnessed a substantial rise in tuition fees. This has happened despite the fact that Spain's student financial aid system was already relatively modest in comparison with that of other European countries, with a single public scholarship scheme in place at the national level and complementary scholarship systems in autonomous communities (Santiago et al., 2009: 33–34).

In their valuable study on the far-reaching consequences of the changes in the funding system of Spain's higher education system, Cecilia Albert Verdú and José Manuel Roig Cotanda (2013: 22-23) provide a better understanding of what the challenges of Spanish universities might be in the future:

We can expect [universities] to differentiate their product and adjust tuition fees, within the range established, according to their quality. Although each autonomous region fixes their own tuition fees, the fact is that the Royal

Decree-Law 14/2012 has left open the possibility of price differences between universities within the same region (...). This means that universities must differentiate themselves, not in the degrees they offer but also for the prestige they have. If you set a tuition fee range based on public service costs, institutions will be at the upper limit of this range only if their prestige guarantees a sufficient demand that does not threaten their existence, something that will only occur if their quality is recognized by society at large.

This increased competition between centers and their differentiation is consistent with the objective that some Spanish universities are placed at the top of the college rankings (as produced by the Shanghai Jiao Tong University). (...) [This may result] in some Spanish universities advancing further up the international rankings.

Undoubtedly, a key challenge facing Spanish universities in becoming more attractive to both national and international students and in justifying the tuition fee system is to become more competitive and to improve their global ranking. While there are 34 European universities among the top ranked one hundred, according to the *Academic Ranking of World Universities 2015* of the Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, none are Spanish.

Indeed, Europeanisation and internationalisation are already playing key roles in most European countries and could bring considerable benefits to higher education in Spain, both financial and in terms of prestige.

In order to meet such challenges and the requirements stipulated by the European Commission in 2006 about the need to modernise Europe's universities; and as part of the dialogue and reflection that the European Commission had initiated with the Member States and the academic and scientific community to face the new millennium's challenges, the Spanish Ministry of Education presented an initiative to modernise universities through the coordination of the autonomous regional university systems and the development of a modern Spanish University System under the name *Estrategia Universidad 2015: Modernizar la Universidad* (Strategy University 2015: Modernising the University), issued in June 2010. One of its priorities was quality assurance in teaching, through the assessment, certification and accreditation of institutions, teachers and programmes, carried out by the Quality Assurance and Accreditation Agency (ANECA). One of the objectives of *Estrategia Universidad 2015* was also to foster holistic internationalisation strategies as an integral part of Spanish universities' overall mission and functions.

A Committee of International Experts, established by the Ministry of Education, was then invited to evaluate and comment on this strategy. Building on this document and others, such as *La contribución del talento universitario en el futuro de la España 2020: Internacionalización, Excelencia y Empleabilidad*, issued in June 2011, the Committee proposed a series of

recommendations in a document entitled *Daring to reach high: strong universities for tomorrow's Spain*, published in September 2011. It considered “internationalization, defined most simply as a comprehensive openness to the world at all levels of the higher education system, to be still insufficient, despite recent efforts, especially if Spanish universities are to meet the challenges posed by the EU2015” (2011, 2).

Following the same line and aware that one of the main challenges facing Spanish universities is to compete with other European universities and to improve their global ranking, in October 2014 the Ministry of Education approved a document entitled *Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020* (Strategy for the Internationalisation of Spanish Universities 2015-2020), in which it states that “higher education universities and institutions must contribute to the increase of Spain’s attractiveness and competitiveness within a framework of worldwide competition for talent (students, professors, researchers, professionals, entrepreneurs) and for investments”, highlighting the fact that “internationalisation contributes to the improvement of education, learning, research, innovation, increase in regional socio-economic development and the social extent of universities” (2014: 4).

Following the European agenda and in response to economic difficulty the country has been undergoing for the last eight years, various strategies have been adopted by universities to reposition themselves in the international arena, the government initiatives being the starting point for the development of a quality management scheme that involves all higher education institutions, from the governing boards to teachers, students and administration. The ultimate objective is to place Spain at the forefront of knowledge and to strengthen the international dimension of its universities.

If we look into the internationalisation process in Spain’s higher education system since the beginning of the 21st century, it is obvious that internationalisation has become a prominent theme in university policy. This has particularly been the case after the country started adapting its regulations to the specifications of the European Higher Education Area (EHEA) in 2003, which resulted in efforts by Spanish universities to comply with the Bologna standards in the fields of mobility; the design of programmes and degrees so that these can be recognised all over the EU; and quality assurance (Santiago et al., 2009: 131).

In comparison with other European countries, Spain holds a key position on discussions on internationalisation with Latin America. As Sebastián points out, the relationships between Spain and Latin America are characterised by their “high intensity, demonstrated by hundreds of institutional agreements, thousands of post graduate activities, mobility and joint publications of scientific articles” (Sebastián, 2000). However, the OECD 2009 report about

tertiary education in Spain points out that Spanish universities should be much more than “useful bridges between Latin America and Europe as sources of knowledge and technology transfer” (Santiago et al., 2009: 132) and “given Spain’s historical role in Latin America’s higher education, it could be expected to play a bigger role in linking policies on both sides of the Atlantic, with Spain taking the lead in constructing an Ibero-American knowledge area. (Santiago et al., 2009: 94)

Coming back to the presence of foreign students in Spanish universities, it is obvious that it is rather limited, especially when compared to other OECD countries. According to the data provided by OECD in *Education at a Glance 2013*, only 2.5% of foreign students (that is students outside their home country) in the world were found in Spanish higher education, compared to 13% in the United Kingdom, 6.3% in Germany and 6.2% in France. One reason for this is that in Spain hardly any tertiary education programmes are offered in English, in contrast to, for instance, the Nordic European countries, the Netherlands and Germany. Along with France, Portugal and Italy, Spain lags far behind many European countries as far as offering English-medium courses in HE is concerned (Wachter and Maiworm, 2008: 39). One of the reasons presented by Wachter and Maiworm for not offering English-taught programmes has to do with the fact that some universities see themselves as the guardians of the home language and culture: “In countries with more widely spoken languages, such as Germany, France or Spain, the perception is often that there is no need to introduce programmes fully taught in English since foreign students already speak or want to learn the domestic language” (Wachter and Maiworm, 2008: 61). An added hurdle concerns the legal obstacles some countries have to face: In some countries, the absence of ETPs [English-taught programmes] stems from the limitations imposed by the national or regional legislative and regulatory framework. For example, this seems to be often the case in Spain, where the curriculum depends on regional authorities and institutions do not have enough autonomy to design study programmes (Wachter and Maiworm, 2008: 62).

However, in terms of the EHEA, since 2000 Spain has received the largest number of ERASMUS students from the 33 participating countries. In January 2016, the European Commission published figures on the 2013-2014 academic year of the Erasmus programme, which covered higher education mobility and cooperation projects under the former Lifelong Learning programme (2007-2013), part of Erasmus+.

In the 2013-2014 academic year, 272,497 students went to another European country to study or train and, once more, Spain sent the most students abroad with 37,235 students leaving for another country, the main host countries being France, Germany, Italy and the United Kingdom. On the other hand, 39,277 Erasmus students were enrolled in Spanish universities. Participants mainly

came from France, Germany and Italy. Spain was also the most popular destination for staff mobility, as well as the third most active country in sending staff abroad, behind Poland and Turkey.

Analysing the above statistics, it is obvious that the Erasmus programme is a central component of the internationalisation of Spain's higher education. However, despite these high numbers of Erasmus students, Spanish universities seem to lack attractiveness for what Knight understands by "international students", namely students of other nationalities who have travelled to the country where they intend to study a whole degree programme.

In response to this situation, various strategies are being adopted by universities in Spain to position or reposition themselves in the European and wider international arena. For the purpose of this paper, I have chosen to analyse the international strategies of my home institution, the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), one of the many Spanish universities that has moved considerably to develop institutional strategies for internationalisation over the last few years and one that, due to its strategic geographic location, feels that strong commitment to internationalisation is necessary at all levels within the university.

4. A comprehensive strategy for internationalisation at ULPGC

The University of Las Palmas de Gran Canaria is located in the Autonomous Region of the Canary Islands (Spain), a significant centre for tourism, attracting visitors from all over Europe because of its mild climate and stunning landscape, not to mention its wealth of cultural and artistic heritage, stemming from its situation at the crossroads between the Ancient and New worlds. Las Palmas de Gran Canaria is the largest city of the European Union lying outside the European Continent. Its location about 150 kilometres (93 miles) off the north-western coast of Africa within the Atlantic Ocean makes it an interesting destination for international encounters of all types. It was also the cradle of tourism development in the Canary Islands. The city has adapted itself to meet the demands of today's tourism by creating a growing leisure, congress, cultural and sports oriented tourism and by becoming home to major international festivals, including the festival of classical music, in winter and several artistic and cultural events such as the Jazz Festival, the WOMAD or the Theatre and Dance Festival in summer.

The international vocation of the city has been at the core of the ULPGC's policy and development strategies since its creation in 1989. The current President's welcome address on the university website highlights that the ULPGC is "an institution that bases its ongoing improvements on the need for quality and innovation, always viewed from an interdisciplinary and international perspective". The ULPGC firmly backs internationalisation and is one of the most active Spanish universities in the development of exchange

programmes, as well as in international development cooperation programmes, both with Africa and Latin America. According to statistics published by the European Commission on the 2013-2014 academic year of the Erasmus programme, the ULPGC was number 55 of the top 500 higher education institutions receiving Erasmus students and number 14 of the 83 universities in Spain. It was also number 53 of the top 500 higher education institutions sending Erasmus students, number 18 in Spain.

In 2014-2015, the ULPGC received 539 Erasmus students and sent another 550. It also sent 64 students outside Europe and hosted 51 of them. In addition, 30 academic staff and 40 administrative staff had the opportunity to enjoy a one- to two-week stay abroad. The university's ultimate goal is for 20% of its more than 20,000 students and 1,500 lecturers to be able to go on exchange by 2020 and it states on its website that "the aim of mobility programmes is to enhance education quality and diversity".

Mobility programmes involve universities in the following forty-five countries:

Table 1. Mobility programmes at the ULPGC

Country	Number of partners	Country	Number of partners	Country	Number of partners
Argentina	9	Finland	14	Paraguay	2
Austria	9	France	52	Peru	10
Bangladesh	1	Germany	59	Poland	30
Belgium	8	Greece	6	Portugal	23
Brazil	6	Guatemala	2	Rumania	7
Bolivia	1	Hungary	2	Slovakia	2
Chile	18	Ireland	2	Slovenia	4
China	2	Italy	47	Sweden	4
Colombia	8	South Korea	8	Switzerland	9
Costa Rica	2	Latvia	2	Turkey	3
Croatia	1	Liechtenstein	1	United Kingdom	11
Czech Republic	5	Lithuania	2	United States	3
Denmark	4	Mexico	24	Uruguay	2
Ecuador	4	Netherlands	8	Uzbekistan	1
Estonia	2	Norway	10	Venezuela	

The ULPGC's goal to promote the process of internationalisation throughout the university is clearly stated in the Strategic Plan for the 2015-2018 period.

La ULPGC ha interiorizado la necesidad permanente de internacionalizar toda su actividad. La prueba está en que la internacionalización ya no es un ámbito estratégico en sí mismo, sino que se le presupone como un elemento indiscutible desde cualquier ámbito de planificación y acción.

[The ULPGC has internalised the constant need for the internationalisation of all its activities. We can see evidence of this in the fact that internationalisation is not a strategic area in itself, rather it is a key element at planning and action levels.]

Under the chapter entitled *Internacionalización*, the Strategic Plan includes several aspects having to do with mobility and the attraction of international students and talent (2015: 48):

Implementar la vocación internacional de la ULPGC a través de acciones vinculadas a la oferta bilingüe y la formación en lenguas modernas. [To implement the international vocation of the ULPGC through actions linked to bilingual education and the teaching of modern languages.]

Promover programas de movilidad con universidades y centros de investigación de África y Asia. [To promote mobility programmes with universities and research centres from Africa and Asia.]

Aumentar el número de estudiantes internacionales. [To increase the number of international students.]

Promover acciones que repercutan en la matriculación de estudiantes extranjeros en la ULPGC. [To promote actions that contribute to the enrolment of international students.]

Promover la tricontinentalidad de la ULPGC con acciones académicas científicas. [To promote the tricontinentality of the ULPGC through academic and scientific actions.]

Promover acciones para la captación de talento internacional. [To promote actions in order to attract international talent.]

While many universities may have to rely on a small group of staff to meet the needs of their internationalisation policies, the ULPGC relies on the work of an International Office consisting of administrators, professional officers, faculty and staff, as a forum to enhance discussions of internationalisation, develop plans for resource sharing, identify needs, and develop programme initiatives.

Numerous programmes have been developed and established, all of them carried out with the financial support of the Spanish Body for European Education Programmes (OAPEE, in Spanish), and with specific contributions from Bancaja Bank, the Santander Bank, the Spanish Ministry for Science and Innovation, the Island Councils of the Canary Islands, the Canary Islands Regional Government, MAPFRE Guanarteme Canary Islands Foundation and the ULPGC. Apart from mobility programmes such as LLP/Erasmus; Sicue/Séneca, programmes with Latin America; bilateral programmes with

Russia and the USA or Unamuno II, the ULPGC has set up four lines of mobility for teaching and research staff, including teaching, training, setting up relations with other universities or higher education institutions with a view to paving the way for future agreements for exchange students, and research.

There are more than 1,500 lecturers at the ULPGC carrying out important research work under the auspices of the University's numerous research groups, some of which are leaders in their field at an international level. ULPGC research includes cutting-edge projects in such wide-ranging subjects as oceanography, marine science, aquaculture, computer robotics, nutrition, cancer, ITC, renewable energies, transport economy, business organisation, town planning, translation and the history of the Canary Islands, among others.

Apart from all these programmes, the ULPGC carries out development cooperation activities through the University Centre for Development Cooperation (CUCID, in Spanish), which was set up as a reference centre for development cooperation both in and organised from the Canary Islands. The main activities of the CUCID are: to promote volunteer actions supporting the university community and the Canary youth population; to increase education and awareness in the field of cooperation development within the Canary population; to contribute to the improvement of and participation in Development Cooperation projects in developing countries organised from the Canary Islands; and to promote the relations between the various entities involved in Development Cooperation within the region.

The ULPGC's potential as an agent for University Development Cooperation is considerable, drawing on its significant experience in designing and implementing projects in Africa and South America, in areas such as Education, Ecotourism, Economics, Business Science, Marine Technologies, Aquiculture, Rural Development, Veterinary Medicine, Health, Environment and IT, as well as the actions which have been carried out through its four UNESCO Chairs in this field.

Internationalisation is definitely a key issue at the ULPGC and has led to important changes in policies and practices. However, it seems that the focus of existing efforts has mainly been on international student and scholar exchanges, as well as international collaboration and cooperation with universities abroad. Like most Spanish universities, the ULPGC fully supports internationalisation in its Strategic Plan, yet it has less developed plans for implementing internationalisation into the teaching, support and service dimensions of the university. Despite the high numbers of international students and international exchanges, there are still many challenges to be met.

As explicitly stated by the Internationalisation of Universities Working Group in the *Strategy for the Internationalisation of Spanish Universities 2015-2020*, "the concept of internationalisation goes far beyond the mere mobility of students and signing of international agreements" (2014: 4). Other important

aspects of internationalisation such as tuition syllabuses, internationalisation of research, joint qualifications with foreign partners, or internationalisation at home should be developed. But one of the major challenges, in my opinion, is to strive to attract international students, especially from outside the EU, to come and study in undergraduate or postgraduate programmes. There is considerable potential for the ULPGC to increase its numbers of foreign students, but to meet this challenge, the stakeholders of international policies should not only carry on building up a culture of exchanges amongst students, academics and administrative staff, but also develop on-campus internationalisation, including specific courses for foreigners, in particular taught in English. The more we diversify the range of international activities, including the provision of English-medium courses, and the more we turn our campuses into international student magnets, the more likely we will be to integrate an international and intercultural dimension in higher education curricula, and to develop the language and cross-cultural skills of students, academics and administrative staff. Developing intercultural competences amongst students, teaching and administrative staff is, I believe, fundamental to any strategic internationalisation initiative which aims to make the university truly international in its approach. The ULPGC has started considering this issue at various academic and institutional levels, but it still deserves closer attention in the future.

5. Intercultural aspects of internationalisation at ULPGC and implications for the future

In the following paragraphs, I have focused on the concept of ‘intercultural dialogue’ and ‘intercultural competence’ in the development of internationalisation policies. This informs my analysis of policy documents and institutional initiatives of the ULPGC, the objective being to make recommendations emphasising the need to develop “more metacultural sensitivity on the part of university academics” and “greater appreciation by home universities of diversity in stakeholders’ perspectives on teaching and learning” (Dobinson, 2015: 363).

‘Intercultural competence’ describes the ability (and opportunity) for all those involved in international education to go beyond their own culture and interact with individuals from linguistically and culturally diverse backgrounds. They must continually develop intercultural communication skills that will help them to participate in ‘intercultural dialogue’ on equal terms.

(...) College students need to be better equipped to function effectively in a diverse environment. Mixing, communicating and living with people from different cultures involves a certain amount of preparation and competence (...). To have a good command of a language does not only mean understanding and knowing how to use its grammatical structures, but also understanding the

culture in which the language is immersed and learning how to place one culture in contact with the other, the major objective of this being to foster social justice and the equality of opportunities (Clouet, 2013: 140)

The implications of this for universities involved in international education are that they need to face the challenge of diversity, respond to the increase in cultural heterogeneity and be ready to transform the experience of teaching and learning, since multicultural environments create a heightened need for intercultural communication and metacultural sensitivity on the part of university academics, administrative staff and stakeholders.

When embarking upon the internationalisation of higher education and providing international education programmes, many considerations should be taken into account, starting with what the literature about intercultural communication says about successful intercultural contact situations.

As early as 1994, Byram and Zarate (1994) proposed a model of intercultural competence around four sets of skills, attitudes, and knowledge, which they describe using the French term *savoir* (“knowing”). These *savoirs* are:

- *savoirs* (“knowings”) or “knowledge of self and other”, of interaction: individual and societal;
- *savoir comprendre* or “knowing how to understand”: skills for interpreting and relating information;
- *savoir apprendre/faire* or “knowing how to learn/to do”: skills for discovering new knowledge and for interacting to gain new knowledge;
- *savoir être* or “knowing how to be”: attitudes involved in relativising the self and valuing the other.

To these four, Byram (1994) added a fifth component:

- *savoir s’engager* or “knowing how to commit oneself”: education involving the development of critical and political awareness.

This approach was further developed in the work of Meyer (2000), who argues that intercultural competence is a combination of social and communicative skills, including: empathy; ability to deal with conflict; ability to work collaboratively; flexibility; foreign language awareness; awareness that culture causes different discussion styles; speech speeds; interpretation and thought patterns; techniques for handling interactional difficulties; reflection on one’s own cultural background and tolerance of ambiguity (Clouet, 2013: 143). As such, intercultural communication involves the ability to mediate between cultures, to cope with one’s own cultural background in interaction with others. It requires readiness to see other cultures with curiosity and an open-mind and the creation of premises for authentic and respectful dialogue so that all those involved in international education may see ‘intercultural dialogue’ as a way of expanding their cultural knowledge and transforming their understanding of otherness. This is precisely what Sanderson means when he states the need for

“transformative encounters” in universities, and learning which is “mutually engaging and interculturally inclusive” (Sanderson, 2003: 150).

Such an approach promotes shared understanding between the participants and the context and sees intercultural learning as a transformation process at several levels: the transformation of the participants; of their ability to communicate and to understand communication; of their skills for ongoing learning through observation and participation inside and outside the education settings. This will help them to acquire a deeper understanding of the concepts of culture, cultural adaptation and intercultural communication; to develop strategies for dealing with cultural differences in communication; to become more autonomous in the process of learning and to position themselves at an intermediate intercultural place between the native and the foreign cultures; and finally to acquire greater metacultural sensitivity. It will also increase “respect for diversity in educational discourses; the formation of communities of practice across borders; the alleviation of culture shock or dissonance” (Dobinson, 2015: 365).

The intercultural dimension of education is present throughout the ULPGC syllabuses and policies. A key postgraduate programme delivered at the Faculty of Translation and Interpreting is the Master’s Degree in Professional Translation and Intercultural Mediation that has been attracting students from several European and African countries since its creation in 2011, thus becoming a forum of intercultural dialogue with a heightened metacultural sensitivity. The same Faculty proposes another Master’s Degree in Spanish as a Foreign Language, whose programme includes a subject called “Interculturality in business settings: conventions and strategies”. This is not surprising in a Faculty with a purpose to train translators and interpreters whose role is to mediate and facilitate the process of intercultural communication.

The ULPGC goes further with the organisation of courses and professional development programmes for all their staff in order to reflect on notions such as culture shock and dissonance, as well as to promote ongoing discussion about educational and cultural discourse. These include the activities promoted and organised by the Centre of Globalisation, Peace and Intercultural Studies (*Aula de Estudios de la Globalización, Paz e Interculturalidad* in Spanish) or encounters fostered by the Vice-Chancellor of International Relations and Cooperation, such as the annual Conference between Spanish and African Universities or the Ibero-American Congress of Higher Education. In concert with the Dean of the Faculty of Economic and Business Sciences, the Vice-Chancellor of International Relations and Cooperation has also reached an agreement with University College Birmingham to set up a Joint Honours Degree in Business Administration and Management as of September 2016. Setting up joint qualifications with foreign partners is another aspect of internationalisation considered to be of utmost importance for the ULPGC, as it

is a way of increasing the number of foreign students and developing on-campus internationalisation and intercultural encounters.

The ULPGC also hosts two important institutes that serve as bridges between Asia and Europe: the Confucius Institute and the King Sejong Institute, respectively promoting Chinese and Korean languages and cultures in the Canary Islands. Both institutes regularly organise forums and encounters to reflect on intercultural issues between Spain, China and South Korea.

Such initiatives contribute to the development of communities of practice (Wenger 1998) in which participants can learn from each other. Following Wenger's line of reasoning, these communities are easier to develop when people work together in the same physical space, however they are also possible through online programmes, such as those set up between ULPGC, the State University of New York and the Institut Catholique d'Études Supérieures, France (Clouet, 2013), as well as a series of modules and degrees offered in e-learning mode, which students from all over the world may take through the e-learning platform. Foreign students may "enrol in these courses because they want to experience a curriculum with an international perspective" (Dobinson, 2015: 367).

The moment of the academic year when intercultural dialogue is at its peak is during the Welcome Week organised for international students at the beginning of September. Not only do incoming students enjoy a fun and informative week to help them find their feet in their new university life, but they are also encouraged to engage in a series of activities that promote awareness, understanding and sharing among the diverse cultures they come from. This intercultural contact occurs in what cultural theorists name the "third space" or "contact zone" where transcultural crossings, mixings and exchanges take place. Leask (2004) suggested that experiencing the "contact zone" is one of the keys to intercultural learning, and that formalised sessions such as the ULPGC Welcome Week can provide opportunities for all participants, including students, academic and administrative staff, to work together as a team (Seah and Edwards, 2006).

Now the question is whether the University of Las Palmas de Gran Canaria is fully aware of the diversity of teaching and learning experiences amongst its international students, lecturers and administrative staff. Does it value the knowledge that all these participants bring to the teaching and learning process? Is it doing enough to prepare its students, lecturers and administrative staff for international education and intercultural encounters? The ULPGC has attempted to address some of these issues and has focused its international policy on cross-cultural diversity and the creation of "contact zones" to facilitate intercultural encounters. However, there is still a long way to go, especially regarding the provision of English-medium courses, which I consider one of the most important steps to take if we wish to attract more international students to our

campuses and, consequently, to integrate an international and intercultural dimension in our curricula.

Moreover, culturally and linguistically diverse students seem to be able to enter the “third space” more easily than most lecturers and administrative staff. Students studying in cultures significantly different from their own are able to compare their culture with that of others and also develop a better understanding of their own culture through interaction with others. This ability to work effectively in cross-cultural contexts is increasingly recognised as important in today’s globalised world – it should concern all educational professionals too, including academic and administrative staff.

Indeed, in order to meet the needs of an increasingly diverse group of students, the support services of the ULPGC must be directly involved and should be trained in-post to face up to issues around intercultural encounters and assist international students adequately. One of the key aspects, to my mind, is for the university to have specialised administrative staff working with and for international students; staff whose English proficiency should be above average and who would have developed an “intercultural mind” (Shaules, 2015), in other words, people who have “an awareness of the limits of their cultural perspectives, and an increasing ability to look at a situation through the cultural eyes of others” (Shaules, 2015: 202-203). The same must apply to academic staff who should be trained to reflect on the cross-cultural experiences they may experience in the classroom, to look at situations from multiple perspectives, to cultivate cultural empathy.

In order to do this, learning a foreign language is the key to success. As Shaules puts it (2015: 204), “nothing is harder. Nothing is more powerful. Language is much more than a tool for information exchange. (...) The conscious decision to work on foreign language skills will change the flavor of your experience”. On the one hand language is an integral part of culture, but on the other hand it is an expression of culture. Agar (1994: 28) clearly argues that “culture is in language and language is loaded with culture.” Indeed, due to the cultural nature of language, and the fact that languages can in many respects be conceived of as products of their culture, different languages naturally differ from each other. This is why it seems to me that developing intercultural competence amongst all the actors involved in international education (students, teaching and administrative staff) cannot go without developing skills in a foreign language, especially English because of its status as the *lingua franca* par excellence (Clouet, 2013: 150). This is the only way we can hope to improve the results of Wachter and Maiworm’s analysis, whereby the English proficiency of both academic and administrative staff is considered relatively low (Wachter and Maiworm, 2008: 101-102).

6. Conclusion

Quite understandably, the Strategy for the Internationalisation of Spanish Universities 2015-2020 stated among its priorities the necessity for universities in Spain to internationalise their teaching programmes; to carry on encouraging student and staff mobility; to increase their international attractiveness through improved welcoming services and adapted courses and programmes for international students, particularly English-taught modules; to foster transnational joint and multiple qualifications; to intensify cooperation and participate in networks, projects and international programmes; and to foster the international competitiveness of Spanish higher education.

Based on the analysis of the concept of internationalisation in the Spanish context and the way that internationalisation policies are implemented in Spanish universities (and notably at the University of Las Palmas de Gran Canaria), it seems that universities in Spain need to reflect upon their engagement not only with Europe through the Erasmus programme, but also with the rest of the world, if the internationalisation of education is to be successful. Moreover, they must understand the broad scope of the term “internationalisation” beyond concepts related to the mobility of students, teachers and administrative staff, or signing agreements with international partners. Spanish universities should seriously consider the internationalisation of the curriculum and research by attracting international talent, by fostering study abroad (and not only student exchange programmes), and by setting up joint or multiple degrees with foreign partners.

Implementing a comprehensive strategy for internationalisation cannot go without taking into account another key element: the intercultural aspects of internationalisation. All the participants involved in the process should be made aware of the context which their international students come from and be trained to build intercultural competence, greater empathy and understanding. Successful intercultural dialogue is paramount in international education and greater intercultural competence will, in turn, result in more mutual respect amongst the increasingly diverse community within Spanish universities.

References

- Agar, M.** (1994) *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Albert Verdú, C., Roig Cotanda, J. M.** (2013) Tuitions fees in Spanish Public Universities in the academic year 2012-2013. <http://www.ieb.ub.edu/files/PapersWSEE2013/Roig.pdf>. Accessed 24 March 2016.
- Altbach, P. G.** (2004) The past and future of Asian universities: Twenty-first century challenges. In: Altbach, P. G. & Umakoshi, T. (eds.) *Asian Universities: Historical perspectives and contemporary challenges*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press. 13–32.
- Bijedic, N., Drazena G., Pasic, S.** (2015) Internationalization as universities’ strive for excellence. *Eurasian Journal of Social Sciences* 3/2. pp 35–40.

- Bolsmann, C., Miller, H.** (2008) International student recruitment to universities in England: Discourse, rationales and globalisation. *Globalisation, Societies and Education* 6. pp 75–88.
- Byram, M., Zarate, G.** (1994) *Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Clouet, R.** (2013) Understanding and assessing intercultural competence in an online environment: a case study of transnational education programme delivery between college students in ULPGC, Spain, and ICES, France. *Revista española de lingüística aplicada* 26. pp 139–158.
- De Wit, H.** (2002) *Internationalisation of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Dobinson, T.** (2015) Teaching and Learning through the Eyes of Culturally and Linguistically Diverse Postgraduates and their Lecturers in Australia and Vietnam: Implications for the Internationalisation of Education in Australian Universities. *Education Research and Perspectives. An International Journal* 42. pp 363–396.
- Elkin, G., Devjee, F.** (2003) *Report on internationalisation, committee for the advancement of learning and teaching*. Dunedin, New Zealand: University of Otago.
- Elkin, G., Farnsworth, J., Templer, A.** (2008) Strategy and the internationalisation of universities.” *International Journal of Educational Management* 22/3. pp 239–250.
- Estrategia para la Internacionalización de las Universidades Españolas 2015-2020. (2014) Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf>. Accessed 3 April 2016.
- Estrategia Universidad 2015. Modernizar la Universidad. (2011) Secretaría General de Universidades. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.ehu.es/documents/2458096/2699121/VIIE_estrategiauniversidad2015.pdf. Accessed 3 April 2016.
- Fuhui, L.** (2016) The Internationalization of Higher Education in China: The Role of Government. *Journal of International Education Research* 12/1. pp 47–52.
- Gallego-Balsà, L., Cots, J. M.** (2016) ‘Living to the rhythm of the city’: internationalisation of universities and tourism discourse in Catalonia. *Language, Culture and Curriculum* 29/1. pp 6–21.
- Gifty Oforiwa Gyamera.** (2015) The internationalisation agenda: a critical examination of internationalisation strategies in public universities in Ghana. *International Studies in Sociology of Education* 25/2. 1 pp 12–131.
- Knight, J.** (1997) Internationalisation of higher education: a conceptual framework. In: Knight, S. & De Wit, H. (eds.) *Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: The EAIE. 5–18.
- Knight, J.** (2003) Updating the Definition of Internationalisation. *International Higher Education* 33(Fall). pp 2–3.
- Kozma, T.** (2008) Political Transformations and Higher Education Reforms. *European Education* 40/2. pp. 29–45.
- Leask, B.** (2004) Transnational education and intercultural learning: Reconstructing the offshore teaching team to enhance internationalization. *Proceedings of the Australian University’s Quality Forum (AUQA) Occasional Paper, AUQA*. Melbourne, Australia.
- Lunn, J.** (2008) Global Perspectives in Higher Education: Taking the Agenda Forwarding the UK. *Journal of Studies in International Education* 12/3. pp 231–254.
- Meyer, F.** (2000) Wir waren, sind ein multinationals Haus: Zur Bedeutung und Aspekten interkultureller Kompetenz am Beispiel eines Dienstleistungsbetriebes. *Ressourcen, Kompetenzen, Qualifikationen: Potentiale von Zuwanderern in Weiterbildung und Arbeitsmarkt*. Hamburg: Gesellschaft für Arbeit, Technik, und Entwicklung.
- Mosneaga, A., Agergaard, J.** (2012) Agents of internationalisation? Danish universities’ practices for attracting international students. *Globalisation, Societies and Education* 10/4. pp 519–538.
- OECD (2013) *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>. Accessed 7 March 2016.

- Plan Estratégico Institucional 2015-2018. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. https://www.ulpgc.es/sites/default/files/ArchivosULPGC/noticia/2015/Dic/pei_20152018_d.pdf. Accessed 12 March 2016.
- Sanderson, G.** (2003) Living with the other: Non-western international students at Flinders University. In: Ninnes, P. & Tamatea, L. (eds.). *Internationalising Education in the Asia-Pacific region: Critical reflections, Critical times*. Proceedings of the 30th Annual Conference of the Australian and New Zealand Comparative and International Education Society. 148–169.
- Santiago, P., Brunner, J. J., Haug, G., Malo, S., di Pietrogiacomo, P.** (2009) *OECD Reviews of Tertiary Education. Spain*. OECD
- Seah, W.T., Edwards, J.** (2006) Flying in, Flying out: Offshore teaching in higher education. *Australian Journal of Education* 50/3. pp 296–311.
- Sebastián, J.** (2000) Percepciones sobre la cooperación académica y científica entre España y América Latina. In: Colomer Viadel, A. (ed.). *Congreso Internacional sobre la Universidad Iberoamericana, Actas II*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Shaules, J.** (2015) *The Intercultural Mind: Connecting Culture, Cognition, and Global Living*. London and Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Sidhu, R. K.** (2006) *Universities and Globalization: To Market, To Market*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stukalova, I., A. Shishkin, Stukalova, A.** (2015) Internationalization of higher education: a case of Russian universities. *Economics and Sociology* 8/1. pp 275–286.
- Svetlik, I., Braček Lalić, A.** (2016) The impact of the internationalisation of higher education on academic staff development - the case of Slovenian public universities. *Studies in Higher Education* 41/2. pp 364–380.
- Wachter, B., Maiworm, F.** (2014) *English-taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*. Bonn: Lemmens Medien.
- Warwick, P., Moogan, Y. J.** (2013) A comparative study of perceptions of internationalisation strategies in UK universities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 43/1. pp 102–123.
- Wenger, E.** (1998) *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Woodfield, S.** (2010) Europe. In: Egron-Polak, E. & Hudson, R. (eds.). *Internationalization of Higher Education: Global Trends, Regional Perspectives*. Paris: International Association of Universities 3rd Global Survey Report. 170–178.

VALENTINA TÖRÖK – ÜLRIKE JESSNER

University of Innsbruck
valentina.toeroek@uibk.ac.at
ulrike.jessner@uibk.ac.at

Valentina Török–Ulrike Jessner: Multilingual awareness in Ln (foreign language) learners’ strategies and processing

Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.012>

Multilingual awareness in Ln (foreign language) learners’ strategies and processing

Der vorliegende Artikel soll einen Überblick über die aktuelle Forschungslage im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung (SLA) und Drittspracherwerbsforschung (TLA) bieten. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf mehrsprachigem Bewusstsein als emergente Eigenschaft mehrsprachiger Systeme. Als systemtheoretischer Hintergrund dient hierzu das *Dynamic Model of Multilingualism* (Herdina & Jessner, 2002). Als Bestätigung dieser emergenter Eigenschaften komplexer Systeme bei mehrsprachigen strategischen kognitiven Prozessen beim Verstehen einer bis dahin unbekannt Sprache dienen die Ergebnisse zweier an der Universität Innsbruck durchgeführten Langzeitstudien zum Thema Sprachbewusstsein im Zusammenhang mit Sprachverlust. Alle TeilnehmerInnen benützten Kompensationsstrategien und bewiesen einen hohen Grad an Kreativität in ihren Problemlösungsstrategien. Ferner konnte ein Unterschied in der Anzahl an verwendeten Strategien zwischen mehr und weniger erfahrenen mehrsprachigen ProbandInnen festgestellt werden. Die angeführten Beispiele beweisen somit MLA (metalinguistic awareness) sowie XLA (crosslinguistic awareness), sowie CLIN (crosslinguistic interaction) der ProbandInnen.

1. Introduction

Research in the last decades has shown a special focus on language acquisition and simultaneously this triggered an increased interest in strategic new information processing within both second (SLA) and third language acquisition (TLA). Ever since Bialystok in the late 1980s showed that speakers of more than one language show a heightened cognitive advantage, it has become obvious that these individuals also show a higher capacity in problem solving.

Research on TLA and multilingualism has progressively intensified during the last fifteen years, and in particular the research on multilingual learners has generated consistent evidence that both metacognitive and metalinguistic awareness(es) are crucial for the enhancement of language learning strategies in multilingual learners / users (Jessner, 2006; Moore, 2006). For example, Kemp (2001) and Klein (1995) demonstrated that multilingual learners are more efficient in decoding the grammatical structure of another language by using more grammar learning strategies.

This paper, which is embedded in a holistic systemic approach epitomised by the dynamic systems and complexity theory (DST/DCT) perspective, as

introduced by Herdina and Jessner (2002) in their *Dynamic Model of Multilingualism* (DMM), will discuss findings from two recent longitudinal projects carried out at the University of Innsbruck and will particularly focus on the findings regarding the strategies applied in crosslinguistic interaction, as well as the interconnectedness of strategies in TLA and the implication of multilingual awareness implied hereby.

As a starting point, the paper first concentrates on the focal point of the research projects, namely multilingual awareness as an emergent property of a multilingual system. In support of the crucial role that multilingual awareness plays in the complex processing mechanisms found in third/Ln language learning and use, this paper will present both a short overview of some preliminary results and original examples of multilingual awareness in Ln learners' strategies and processing when dealing with an unknown language.

2. Multilingual awareness – the most important emergent property in a multilingual meta system

Research on TLA has shown that the multilingual system gives proof of many new emergent properties (very different to SLA indeed) of which multilingual awareness is considered one the most prominent. Thus, multilingual awareness is not only a meta emergent property which develops with multilingual skills, but rather more an “ability to focus attention on language as an object in itself or to think abstractly about language, and, consequently, to play with or manipulate language” (Jessner, 2006: 42).

In the early 1960s, Peal and Lambert published a study which made the correlation of processing more than one language and the coinciding enhancement in cognitive development evident. The study ascribed the success of the bilingual learners over their monolingual peers to higher levels of cognitive flexibility. In the fields of both SLA and TLA research this led to a deeper interest in cognitive advantages associated with foreign language learning (Jessner, 2008: 277). Metalinguistic knowledge and the awareness of this knowledge shapes further (foreign) language learning, and was later termed multilingual awareness (see Jessner, 2006; 2008). A lot of evidence for multilingual / MLA stems from a number of studies within the TLA research in bilingual children and learning of artificial language in expert language learners.

This is why metalinguistic or rather multilingual awareness has a twofold purpose in foreign language learning: on the one side it improves through additional language learning and on the other side it expedites the learning process itself within new linguistic systems (e.g. Bialystok, 2001; Jessner, 2006). Thus it becomes obvious that multilingual awareness is not only an emergent property of a multilingual system, but rather the most central driving force behind the cognitive and multilingual development (Herdina–Jessner, 2002: 116).

3. Metalinguistic awareness or how prior language acquisition and knowledge of different linguistic systems facilitate further language learning and processing

Further proof of advantages of bilingual speakers over their multilingual peers has been given in many different educational studies of which Bialystok's work has to be mentioned as most substantial. Even though Bialystok and her collaborators found out that there are no universal advantages for bilinguals (e.g. 2001, 2005, 2009), they nevertheless found out that high levels of proficiency in both languages lead to advantages within tasks requiring more analytic linguistic knowledge. This was also confirmed by Mohanty's 1994 study on the Kond tribal children in India.

Many studies have given proof that metalinguistic awareness plays an important role in successful further language learning, while speeding up the acquisition process. Not only did these studies confirm a higher level of metalinguistic awareness within multilinguals and therefore a more practiced perception and understanding of metalanguage, but they showed that more experienced language learners have a heightened perception of explicit language features and information and the organisation of their language systems (Bialystok 1991, Thomas 1992, Jessner 2006). This is the reason why this unequivocal knowledge of systemic processes not only accelerates the acquisition process of further languages, but also facilitates the analytic skills used to decode a new language in a more structured system (Thomas 1992, Herdina–Jessner 2002, Jessner 2006).

Nayak et al (1990: 242) state that their study on more experienced language learners showed evidence which “suggest[s] that more experienced language learners show greater plasticity in restructuring their mental representations of the rules governing linguistic input”. This means that metalinguistic awareness as a consequence of prior knowledge and language learning experience offers a wide range of resources regarding different linguistic structures, configurations and organisation, which enables the foreign language learner to have a heightened perception and cognitive flexibility when encountering a new, unknown language system (Jessner 2006).

This has been confirmed by many empirical studies (McLaughlin–Nayak, 1989; Nation–McLaughlin, 1986; Nayak et al., 1990) which showed that acquiring an additional language activates the underlying key features and skills of language learning which enable the experienced language learners to resort to a greater variety of resources, which therefore makes them more proficient and flexible in this task. As suggested by the DMM (Herdina–Jessner, 2002) and Jessner (2006: 67–8), multilanguage aptitude and MLA in multilingual foreign language acquisition are not only related concepts, but under certain circumstances could be interpreted as identical concepts.

4. MLA, XLA and CLIN

Multilingual or metalinguistic awareness in TLA is understood as the awareness not only of the different language systems within the multilingual, but rather as that of the interrelationship of these systems, their interaction and interwovenness within this complex construct. It is presupposed that having acquired different language systems involves different kinds of expertise, whereas there are different levels of awareness.

Having explicit knowledge of more than one language system is a different knowledge to that of the interaction between these systems. According to James (1996: 138), this knowledge is rooted in the procedural level of the Ln performance, when e.g. the elements from the L1/Ln are transferred to the target language, or at the cognitive level of intuition, which James describes as *cross-linguistic intuition*. Knowledge can also be held at the explicit (declarative) level of metacognition, which James (1996: 139) refers to as *crosslinguistic awareness* (XLA).

In her 2006 study, Jessner writes that XLA “in multilingual production is described as (a) tacit awareness shown by the use of cognates in the supporter languages (mainly in the use of combined strategies) and (b) explicit awareness in the case of switches that are introduced by meta-language.” In a further study, Jessner (2005) found that both the use of metalinguistic knowledge and also the application of metalanguage influence multilingual processing. This was supported by her student Graus in her study on crosslinguistic lexical influence from English (L2) on Italian (L3) in spontaneous written production (Jessner et al., 2016).

Seeking and identifying crosslinguistic equivalents is evidenced by the search for similarities. This cognitive process is one of the most prominent ones within multilingual / metalinguistic thinking going on throughout L3 processing and production, therefore referring to the relationship between metalinguistic awareness and crosslinguistic interaction (CLIN), and thus indicating its dynamic context, which sheds light on key variables that form part of the M-factor, as described beneath (see also Jessner, 2008: 279).

Even though XLA and MLA may seem difficult to separate in some cases, especially due to the fact that they are in constant interaction within the dynamic system. Yet, there is a difference between the levels of awareness, which additionally affect and shape the organization of the multilingual mental lexicon as they show influence on the activation of the individual languages in multilingual production (Jessner, 2006: 116). Whereas crosslinguistic awareness can be defined as the awareness (tacit and explicit) of the interaction between the languages in a multilingual’s mind, metalinguistic awareness adds to crosslinguistic awareness in so far as it makes objectification possible (see Jessner, Megens and Graus, 2016).

This is why multilingual awareness can be perceived as the most prominent emergent properties of a complex multilingual system, or as Schmidt puts it, the way to efficient language learning lays in ‘noticing’ and ‘understanding’, whereas noticing implicates a conscious perception of a linguistic entity as such and is therefore described as ‘item learning’. Understanding, in contrast, implicates the perception and identification of a general rule or a pattern and therefore represents a profounder level of processing which can be described as ‘system learning’ (Schmidt 1995: 29–30).

5. The M(ultilingual)-factor and the dynamic interaction of the multilingual systems: Ln acquisition and processing

Herdina & Jessner (2002) were the first to define the M(ultilingualism)-factor as an emergent property of the dynamic multilingual system, which not only contributes to the catalytic or accelerating effects in TLA, but also individually, lastingly and continually shapes the system itself. This is why it is easy to understand why the multilingual system is in constant change, enabling the multilingual learner to acquire and develop skills and abilities / proficiencies in ways which a monolingual learner cannot.

These skills are manifold, and range from those solely related to language and its typology to those which are not necessarily related to language and include sociocognitive skills used in language learning, language management and maintenance. As mentioned above, this is predominantly traceable in the case of typologically related languages, where a qualitative change (catalytic effect) in further language learning has been detected in more experienced language learners. As many studies have revealed, these skills in experienced multilingual language learners at the same time show an amplified level of metalinguistic / multilingual awareness, which represents the key underlying emergent property of the multilingual’s cognitive system. The heightened level of MLA not only facilitates the interaction within the complex, dynamic systems, but it also makes it possible in the first place.

This complex, dynamic system in TLA represents a multilingual metasystem which is the result of a bi- / multilingual norm, contrary to SLA where the learner refers to a monolingual norm based on the acquisition of the first language (Herdina–Jessner, 2002: 131). Here the sensitivity to initial conditions become apparent. This notion was first mentioned by Lorenz (1972), who used the so-called *butterfly effect* or sensitive dependence on initial conditions in order to describe the unpredictability of chaotic / dynamic systems. In the DMM (Herdina–Jessner, 2002) the M-effect, which refers to this qualitative change in Ln learning / TLA, is implicated within a complex multilingual system.

Herdina and Jessner argue that the multilingual system is not only in constant change, but that the complexity of the dynamics can only be explained using a holistic approach, which is a vital condition of a DCT approach. Using this

approach, the emergent properties of the multilingual system (skills and abilities developed by multilingual users which are not to be found in monolinguals, obviously) have to be focused on as does the interdependence of all parts of the system (Herdina–Jessner, 2002). The DCT perspective not only emphasizes the importance of a definition of multilingual proficiency based on a holistic understanding of the diverse components of the construct, but also stresses the interrelation between neuro-, socio- and psycholinguistic aspects of multilingualism (Jessner–Török, 2017).

6. Strategic processing within multilingual complex system

As already mentioned, developing appropriate strategies facilitates not only successful further language learning, but also heightens the proficiency and enhances the cognitive development of experienced language learners (McLaughlin, 1990, Jessner 2006). This was confirmed by studies within SLA and TLA research carried out under various circumstances and in many different settings and backgrounds, which found out “that the number of language learning strategies available to a learner was dependent on prior linguistic experience and the proficiency levels in the individual languages” (Jessner, 2006: 127, see also Mißler, 1999; O’Laoire, 2001.).

Given the fact that the domain of strategic processing in (predominantly) bilinguals is a vastly researched field within SLA research, strategic processing within highly experienced multilinguals still represents a somewhat underexamined domain. Whereas there are a number of studies comparing bi- and monolinguals’ application of language learning strategies to novel language learning, studies comparing monolinguals’ and multilinguals’ language learning strategic processing are rather scarce. Given the complexity and dynamics of the topic, it is obvious why there is not so much literature on experienced multilingual strategic processing within novel language learning.

One of the latest studies dealing with experienced multilingual language learners was reported on by Dahm (2015). She describes a strategy study which was carried out as part of a large-scale classroom investigation within PAUL sessions (Pluralistic Approach to Unknown Languages), in which the students were confronted with three unknown languages: Dutch, Italian and Finnish. The three study sessions were carried out consecutively and were based on metasemantic, metasyntactic, and metaphonological tasks. The results of the study showed that this very inventive multilingual strategy training influences the speakers’ strategy use. The choice of strategy was found to mainly depend on the perceived linguistic distance between the multilinguals’ source and the respective target language. The study showed that there was a further difference in the application of different strategies. The most utilised strategies were those of comparison and translation on the one hand, whereas on the other the least applied strategy turned out to be that of inferencing.

The findings of this study offer further insight into crosslinguistic interaction in third language acquisition regarding the implementation of metalinguistic and metacognitive strategies in further language learning, thus emphasizing the demand for implementing strategy training into language teaching classes. As this case points out, there is particular need for strategy training in teaching L2 English, with the aim of profiting from the transferability of strategies and increase of creative transfer (see also Jessner et al., 2016).

O' Laoire (2001) investigated the strategy use of Irish learners of German and French and in this study he described how the learners who were bilingual in English and Irish made more use of strategies than the learners who were dominant in English. The following study carried out again by O' Laoire (2004) on the same population revealed that the metalinguistic awareness/knowledge, which was conferred on learners of L3/L4 by the study of Irish, was considerable even in the context of underachievement. These findings were also confirmed years before by Yelland et al. (1993), who reported on the metalinguistic benefits of restricted contact with a second language with regard to reading acquisition.

In order to analyse how learners evaluate their own multilingualism, Hufeisen (1998) carried out an investigation where she also assessed how the multilinguals view the interaction of all of their languages, and whether they think that their different languages helped or hindered them when speaking, listening, understanding or writing in their different (foreign) languages. This investigation revealed that the application and use of different strategies was regarded as the most significant assistance in learning a new language and that multilingual foreign language learners applied these for various types of tasks in both their foreign language comprehension and production.

Mißler (1999) carried out a large-scale study based on a German version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL) developed by Oxford (1990). The research focused on multilingual language learners and their application of language learning strategies. At the time of the study these students already acquired previous linguistic knowledge in an average of four languages before they started learning the target language. The results revealed that strategy use not only depended on individual factors, but that the quantity of strategies used increased with the novel language learning experience.

This was further explicated by Müller-Lancé (2003a, 2003b), who developed a strategy model of multilingual learning. His emphasizes the importance of the monitoring function within inferencing processes, which therefore directly affects the success of strategies.

In 2006 Jessner carried out a study which demonstrated the simultaneous activation of the languages in the multilingual foreign language learner's repertoire while searching for words. Her work confirmed the findings of

Kellerman and Bialystok (1997), who found that multilingual foreign language users apply communication strategies which are associated with the metalinguistic aspects of the processes of control and analysis. Monitoring functions such as e.g. error detection and error correction are included in these processes and in case that there is a linguistic discrepancy, these two processes become unbalanced. This is why multilingual foreign language learners resort to strategic behaviour in order to repair errors in communication, either consciously or unconsciously (Faerch–Kasper, 1983: 36), i.e. intentionally or non-intentionally (Poullisse–Bongaerts, 1994).

Another study regarding strategic processing in multilinguals was carried by Kemp (2007), who investigated 144 bi- i.e. multilingual foreign language learners and their application of grammar learning strategies on novel language learning. The participants of the study had learnt or were learning between two and 12 languages (indigenous, foreign, heritage or dead languages). The findings revealed that the greater the number of languages a multilingual foreign language learner knew, the greater the quantity and frequency of the applied grammar strategies was. This was also confirmed by the study participants themselves, especially regarding the number of grammar learning strategies that they themselves reported using. Kemp also found that this growing trend was fostered by knowing more than three languages.

Regarding strategy use and application, the findings of the longitudinal LAILA study carried out in Tyrol showed that the application of multilingual compensatory strategies revealed a close relationship between crosslinguistic interaction and linguistic awareness (see Jessner et al., 2016). The participants of the study applied various types of strategic processing: German-based strategies, Italian-based strategies, and strategies in which the subjects utilized both of these languages in order to find the right word in English. Regarding their function, strategies used in order to compensate for lexical insecurity or a complete deficiency in the target language were used alongside compensatory strategies applied in order to find lexical alternatives. Simplification, facilitation, and avoidance strategies were also detected as part of the strategic processing.

7. Examples of multilingual awareness within strategic processing in multilinguals: decoding an unknown language - more experienced versus less experienced multilingual language learners

As mentioned above, determining multilingual awareness within SLA and TLA research has gained more and more attention during the last decades, even though this has turned out to be a rather demanding task.

In a large-scale study on linguistic awareness in language attrition carried out in Austria and northern Italy at the University of Innsbruck by the DyME-research group (<http://www.uibk.ac.at/anglistik/dyme>), the subjects were given a text in a hitherto unknown language to them (Romanian). Think-aloud protocols

(TAP) were used to get deeper insights into the processing and production mechanisms applied by the multilingual students. At the time of the study, the Tyrolean (Austrian) students had learned at least three languages (German / English / Latin and / or Italian or French / Spanish, plus additional extracurricular ones) during their school career.

First random sample insights (138 participants from 707) show that the test results differ immensely within more experienced (those living in a multilingual society) and less experienced (those living in a predominantly monolingual society) multilinguals.

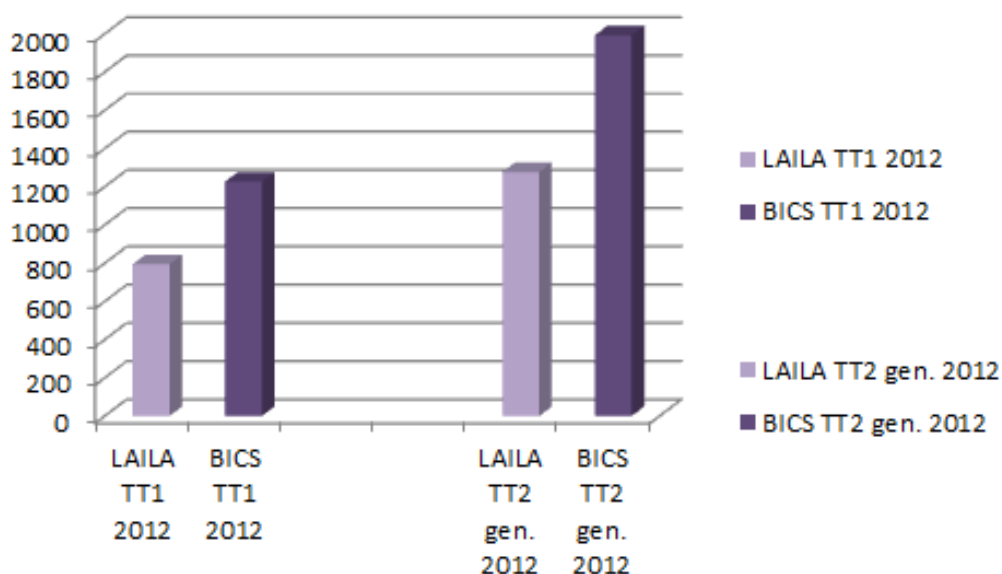


Figure 1. Quantity of applied strategies LAILA versus LAILA-BICS

Even though it is arguable whether the amount of applied strategies offers proof of differences in application between more and less experienced language learners, there is certainly a significant tendency, which is depicted in the graph above. Figure 1 shows the quantity of applied strategies in both first and second test times, demonstrating that more experienced multilinguals are used to more complex problem solving and therefore apply more strategies.

The examples from the LAILA and LAILA-BICS studies given beneath give extensive proof of the emergent properties within the strategic processing when dealing with an unknown foreign language in a multilingual complex system. These examples evidence the study participants' both MLA and crosslinguistic awareness (XLA) / knowledge and interaction (CLIN) based on language typology and grammatical awareness as well as language transfer endorsed by the use of supporter languages such as German, English, French, Italian and Spanish, as well as Latin. At the same time the participants needed to make use of their world knowledge while trying to figure out the meaning of the text. The following TAP-examples give proof that the students made use of compensatory

strategies and showed a high degree of creativity in their problem-solving techniques. The main part of the translations added after the examples are translations from German to English. Original words in English are marked with capitals. The Romanian words (or morphemes) mentioned are underlined and the MLA / XLA statements are in italics.

PAR BI-176 T1 Hotel: Ok. (.) Ja, das ist wahrscheinlich Einzahl, weil ich kann nichts pro... ähm... Setzt ich grammatikalisch zusammen aus... aha. Was wird **ale sein? Und wieso ist der Rest eigentlich fett gedruckt? Ähm... **bancilor principal**... ähm... (.) setzt sich zusammen aus... #Mal einem Hauptwort, wahrscheinlich, plus ähm... ach so... (.) Hauptwort, schreibe #Substantiv hin, weil Hauptwort ist ein dummes Wort. Ähm... #Ah ja, plus Adjektiv... #weil's näher das Substantiv spezifiziert... und **ale**... könnte theoretisch ein #Prädikat sein.... Oder... oder auch sch... ein sonstiges Partikel... ähm... ich schreibe mal irgendwie... ich schreibe alles hin. (.) Ähm... (.) erinnert mich an...# Italienisch, Französisch, (.) und an Latein. (.)*

Translation:

PAR BI-176 T1 Hotel: OK. (.) Yes, this is probably singular, because I cannot pro ... um ... grammatically it consists of ... aha. What could ale be? And why is the rest actually in bold? Ahm ... **bancilor principal ... uhm ... (.) is composed of ... well a noun, probably, plus um ... oh yeah ... (.) #a noun, I am going to write #substantive here because the word noun [Ger. Hauptwort] is a stupid word. Ahm ... ah yes, plus an #adjective ... #because it specifies the noun in more detail ... and **ale** ... could theoretically be a #predicate Or ... or else ... another particle ... er ... I am going to write...I am going to write everything down ... (.) Um ... it reminds me of ... #Italian, French, (.) and Latin. (.)*

This example demonstrates how an experienced language learner analyses a novel linguistic system on the basis of her previous language learning knowledge and experience. Here we can see that the subject's answers root in a profound knowledge not only of the adequate terminology, but also of the structural setting of an Indogermanic language.

PAR LA-191 T1 Hotel: Ahm (.) auf der anderen Seite könnte es auch so was heißen wie (.) Platz oder so, aber für das könnte ich, also da fällt mir kein Vergleich ein [liest / murmelt, räuspert sich], ja (.) #was mir noch einfällt ist, komischerweise, dass mir die Endung –or an den lateinischen Komparativ erinnert. #Beziehungsweise, ahm überhaupt, es gibt auf Latein ja auch ein paar Nomen, die ahm im Nominativ auf –or enden, während man das im Französischen eigentlich (.) nicht kennt. #Das Gegenteil (.) ja vielleicht sekundär (.) ja, **secundari, oder so was in der Art.*

Translation:

PAR LA-191 T1 Hotel: Um (.) on the other hand it could mean something like (.) place or something like that, but for that matter I could, I mean I cannot think of a comparison [reads / mutters, clears her throat], yes (.) #what I can think of, strangely, is that it reminds me of the ending –or, the Latin comparative ending. #for example, um generally, there are also a few nouns in Latin which in the nominative end on -or, whereas in French this does not really exist (.) the opposite (.) #yes maybe secondary (.) yes, **secundari, or something like that.*

This example shows another participant's analytic skills on the basis of already acquired linguistic systems and their interaction based on relatedness and similarity. It is interesting that this subject first goes back to her structurally most fundamental language Latin, and then relates it to French, which, even though very much related to Latin, shows a contrastive structural condition in the given linguistic situation.

PAR LA-053 T2 Hotel: **un buffet bogat, also wahrscheinlich geht es um ein #Buffet, **bogat** heißt sicher, ist sicher irgendein Eigenschaftswort das das sich aufs Buffet bezieht. #Also kommt das Eigenschaftswort nach dem Nomen, wie im Spanischen oft, oder im Französischen;*

Translation:

PAR LA-053_T2_Hotel: **un buffet bogat, so probably this is about a #buffet, **bogat** #probably means, is certainly an adjective which then refers to the buffet. #So the adjective comes after the noun, as often in Spanish, or in French;*

This example shows a grammatical analysis carried out within the strategic processing which facilitates understanding and decoding of an unknown novel linguistic system. The subject relates the given problem to structurally similar linguistic situations from her multilingual repertoire, comparing it to two other known linguistic systems.

All the given examples evidence the study participants' multilingual and crosslinguistic awareness, as well as crosslinguistic interaction based on a thorough systemic (in these cases predominantly structural and grammatical) understanding.

The following examples give further evidence on both MLA, XLA, CLIN within the phenomenon of transfer between the already existent linguistic systems in the interaction with the novel and unknown situation:

*PAR LA-049 T1 Hotel: *Und jetzt weiß ich immer noch nicht, wo das Restaurant ist, abgesehen davon, dass es eine wunderbare **impresionant**, @eng#impression, @fr#impressionnant...@ger#eindrucksvoll...@ger#Impression #hat ja also eine eindrucksvolle Panoramaaussicht ähm **lasati-va**, oder dass es, vielleicht, dass es im, im elften Stock ist, **nivelul**, vielleicht @fr#niveau, @eng#level, @ger#Stock (.) also ich bleibe dabei, dass es im elften Stock ist.*

Translation:

*PAR LA-049 T1 Hotel: *And now I still do not know where the restaurant is, apart from being a wonderful **impresionant**, @eng#impression, @fr#impressionnant ... @ger#eindrucksvoll... @ger#Impression #it has yes such an impressive panoramic view um **lasati-va**, or maybe it is on the eleventh floor, **nivelul**, vielleicht @fr#niveau, @eng#level, @ger#Stock (.) so I'll stick with the eleventh floor.*

This TAP example shows the association flow through the subject's multilingual repertoire from one language to the other until the adequate answer is found. It is interesting to see that different terms trigger different languages, so in order to decode the unknown language the subject first turns to her L2 English, then her L3 French and then translates the word into her L1 German, at the same time giving an internationalism in German for that very term, then again turning to "eindrucksvoll", which seems more fitting in this context. The second term, nivelul, yet first triggers the subject's L3 French, then going to her L2 English (ad hoc choosing the word *level* which is semantically obviously related with the word *floor*) in order to finally translate the term with her L1 German word *Stock* (notice here how the participant avoids using the German word *Niveau*, the false friend of *floor*)

*PAR LA-132 T1 Hotel: *Accomodare (.) @ger#ausgestattet (.)@eng#accomodation*

Translation:

*PAR LA-132 T1 Hotel: *Accomodare (.)@ger#ausgestattet (.) @eng#accomodation*

In this example we can see the complexity within multilingual strategic application, which in spontaneous language production and processing situations such as the TAP can also lead to difficulty in disentangling the adequate word, as already mentioned in the DMM in relation to the problem of the competing systems (Herdina & Jessner, 2002; also Jessner, 2006). Here the participant goes from the unknown word *accomodare* to a semantically related, yet in this

context not adequate L1 German term *ausgestattet*, and then associating the unknown word to a term from her L2 system English, which again is semantically related, yet again not the most adequate term in this case.

PAR LA-202 T1 Hotel: also #es schaut da mal ein bisschen so Spanisch aus von dem jetzt her also #es ist nicht Spanisch ist schon klar, aber vielleicht Portugiesisch obwohl da ah okay #also des Hotel liegt in Sibiului also **estes situat @spa#esta situado @eng#situation also @ger#es ist und **este** heißt @ger#befindet sich so wie **estat centrum** #ist also sozusagen das Zentrum Sibiului (.) ähm das **hotel cele de spatii de acomodare dotate cu tehnologie** @ger#von der letzten Generation strukturiert sich okay [nuschelt] hm **duble matri** @lat#matrimonium @lat_expl.#Latein hm @ger#Heirat dann **accessible** okay @eng#accessible @ger#erreichbar 20 Minuten vom internationalen @ger#Flughafen **aeroport** darauf nicht **la gare** @fra#Französisch, die Autogarage ähm (.) das Restaurant befindet sich das Restaurant das beeindruckt ein mal mit dem ersten in der Gegend auch beim Panorama von Sibiului eben und wie sieht das aus mit dem @ger#Frühstück **la micul dejun te** @fra#petit dejeuner @ger#des Frühstück es ist ein großes Buffet zum Trinken wo es verschiedene Sachen gibt **gusturi** @ger#Geschmack gut **satisface** @eng#satisfied hm #das ist genießen ja also i glaub #des müsste gutes Frühstück sein*

Translation:

PAR LA-202 T1 Hotel: So #it looks a bit like Spanish from the now so #it is not Spanish is already clear, but maybe Portuguese though since ah okay #so the hotel is located in Sibiului so **estes situat @spa#esta situado @eng#situation so @ger#es ist and **este** means @ger# befindet sich as well as **estat centrum** #is so to say the centre of Sibiului (...) um the **hotel cele de spatii de acomodare dotate cu tehnologie** @ger# von der letzten Generation strukturiert sich okay [muttert] hm **duble matri** @lat#matrimonium @lat_expl.#Latin hm @ger# Heirat then **accessible** okay @eng#accessible @ger#erreichbar 20 minutes from the international @ger#Flughafen **aeroport** not on **la gare** @fra#French, the autogarage uhm (.) the restaurant is the restaurant which is impressive with the first in the area also with the panorama view of Sibiului and what does it say about the breakfast @ger#Frühstück **la micul dejun te** @fra#petit dejeuner @ger#des Frühstück there is a big buffet to drink where there are different things **gusturi** @ger#Geschmack good **satisface** @eng#satisfied hm #that means to enjoy yes so I also think that #this would have to be a good breakfast*

This last example shows how TAP looks like when there is a novel linguistic system involved and all the lexis from all the previously learned Lns is implicated. Once again it is interesting to see that different words and constructs

trigger different Lns. Here we can see that the unknown language of the participant takes her from her L5 Spanish, over her L2 English, L1 German, to her L4 Latin and L3 French.

8. Conclusion: limitations and future outlook

The LAILA and LAILA-BICS studies show that there is a lot of necessity for further investigation within TLA research and particularly on strategic processing within experienced multilingual language learners, given the fact that research within SLA does not offer an accurate framework for this kind of studies and therefore cannot be applied to highly complex and dynamic systems as those of multilinguals.

The findings analysed above show strong tendencies in strategy application, quantity and use, where it becomes obvious that there is indeed a difference between more and less experienced language learners in their strategic processing when encountering a novel and unknown linguistic system. The strategies applied evidently differ from mono- and bi-, but to a certain extent also to less experienced multilingual language learners not only in terms of quantity, but also very much in their quality, therefore demonstrating the realm of the M-factor. The relationship between MLA, XLA and CLIN should be mentioned here, particularly that involving “cognitive flexibility, which, as the most important prerequisite mental ability, underlies the heightened creativity in multilingual language users and therefore enhances not only multilingual awareness but also provides more evidence of the M-factor” (Jessner and Török, 2017).

The examples and findings of this paper also give further proof of experienced multilingual language learners’ cognitive flexibility and creativity, as already hitherto demonstrated in a large number of studies carried out on bilingual language learners, showing more that “bilinguals are more divergent, creative, original and flexible learners who are more fluent and elaborate” (see also Jessner and Török, 2017).

Even though research on strategies used by multilingual speakers is rather challenging, it offers deeper insights into their origin and nature. Nevertheless, in order to holistically grasp how a multilingual mind works, research on these speakers should be approached from a DCT perspective, thus embracing the true complexity and dynamics of multilingual learning and development as it is - a whole which is much more than the sum of its parts (Herdina–Jessner, 2002; Jessner, 2006).

Acknowledgements

We are grateful for the financial support of this study by the Austrian Science Fund - FWF (LAILA study, ZFP231460) and the Autonomous Province of Bolzano - South Tyrol, Promotion of Educational Policies, University and Research Department (LAILA-BICS study, P6090-017-015).

Bibliography

- Allgäuer-Hackl, E., Jessner, U.** (2014) Und was sagt die Mehrsprachigkeitsforschung dazu? Neue Perspektiven in der Mehrsprachigkeitsforschung und deren Relevanz für Unterricht und LehrerInnenbildung. In A. Wegner and E. Vetter (eds) *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen: Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (pp. 125-145). Opladen/Berlin/Toronto: Budrich.
- Allgäuer -Hackl, E., Hofer, B., Jessner, U.** (2016) Emerging multilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *Canadian Modern Language Review* 72(2), 157–182.
- Alonso Alonso, R.** (ed., 2016) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Athanasopoulos, P.** (2006) Effects of the grammatical representation of number on cognition in bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 9 (1), 89–96.
- Bialystok, E.** (1991) *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E.** (2001) *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Bialystok, E.** (2005) Consequences of Bilingualism for Cognitive Development. In J.F. Kroll and A.M.B. De Groot (eds) *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 417-432). Oxford: Oxford UP.
- Bialystok, E.** (2009) Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition* 12, 3–11.
- Bialystok, E., R. Barac.** (2012) Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition* 122, 67–73.
- Butler, D. L.** (1997) *The role of goal setting and self-monitoring in students' selfregulated engagement in tasks*. Paper presented in Chicago at the American Education Research Association Meeting.
- Cenoz, J.** (2001) The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds). *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 8-20). Clevedon: Multilingual Matters.
- Chamot, A. U.** (1994) A model for learning strategy instruction in the foreign language classroom. In J.E. Alatis (ed). *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1994*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Chamot, A.U.** (2004) Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1). 14-26. [Online]. Available at: <http://e-flt.nus.edu.sg> [Accessed February 6, 2016].
- Cook, V.** (ed., 2003) *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V.** (2012) 'Multi-competence' and 'Nateness and language pedagogy'. In C. Chapelle, (ed). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell. 3768–3774; 4173–4176.
- Cummins, J.** (1991) Interdependence of first- and second-language proficiency in bilingual children. In E. Bialystok (ed), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahm, R.** (2015) Developing Cognitive Strategies through Pluralistic approaches. In G. de Angelis, M. Kresic and U. Jessner (eds) *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London: Bloomsbury.
- De Angelis, G.** (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Angelis, G., Kresic, M., Jessner, U.** (eds., 2015a) *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning*. London: Bloomsbury.
- De Angelis, G., Jessner, U., Kresic, M.** (2015b) Crosslinguistic influence and metalinguistic awareness research: New evidence and future challenges. In G. de Angelis, M. Kresic and U. Jessner (eds) *Crosslinguistic Influence and Crosslinguistic Interaction in Multilingual Language Learning* (pp. 253–257) London: Bloomsbury.
- De Bot, K., Clyne, M.** (1989) Language reversion revisited. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 167–177.

- De Bot, K., Makoni, S., Schrauf, R.** (2007) *Language development across the life-span* Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- De Florio-Hansen, I.** (ed., 1998) *Fremdsprachen Lehren und Lernen: Subjektive Theorien von Fremdsprachenlehrern*. Tübingen: Narr.
- Dewaele, J.-M.** (2001) Activation or Inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 69-89). Clevedon: Multilingual Matters.
- Faerch, C., Kasper, G.** (1983) Plans and strategies in foreign language communication. In C. Faerch and G. Kasper (eds). *Strategies in Interlanguage Communication* (pp. 20–60). London: Longman.
- Favell, J. H.** (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist* 34, 906–11.
- Gabrys-Barker, D.** (2011) Appraisal systems in L2 vs. L3 learning experiences. *International Journal of Multilingualism* 8 (2), 81–97.
- Gregersen, T., P.D. MacIntyre.** (2014) *Capitalizing on Language Learners' Individuality*. Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths, C.** (2008). Teaching/learning method and good language learners. In Griffiths, C. (ed). *Lessons from good language learners* (pp. 255-297). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Griffiths, C.** (2013) *The strategy factor in successful language learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Haskell, E. H.** (2001) Transfer of learning: Cognition, instruction, and reasoning. New York: Academic Press.
- Herdina, P., Jessner, U.** (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hufeisen, B.** (1998) Individuelle und subjektive Lernerbeurteilungen von Mehrsprachigkeit. Kurzbericht einer Studie [Individual and subjective learner judgements of multilingualism. A synopsis of a study]. *International Review of Applied Linguistics* 2, 121–135.
- James, C.** (1996) A cross-linguistic approach to language awareness. *Language Awareness* 4, 138–148.
- Jessner, U.** (2003a) *A dynamic approach to language attrition in multilingual systems*. In V. Cook (ed), Effects of the second language on the first. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jessner, U.** (2003b) On the nature of crosslinguistic interaction in multilinguals. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds), *The Multilingual Lexicon* (pp. 45-55). Dordrecht: Kluwer.
- Jessner, U.** (2005) Multilingual metalanguage, or the way multilinguals talk about their languages. *Language Awareness*, 14(1), 56–68.
- Jessner, U.** (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh UP.
- Jessner, U.** (2008) A DST-model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. Second language development as a dynamic process. *Special Issue of Modern Language Journal* 92: 2, 270–283.
- Jessner, U.** (in press) Language awareness in multilinguals: Theoretical trends. In J. Cenoz and D. Gorter (eds) *Encyclopedia of Language and Education (Vol 6.): Knowledge about Language*. New York: Springer.
- Jessner, U., Megens, M., Graus, S.** (2016) Crosslinguistic influence in Third Language Acquisition. In R. Alonso Alonso (ed). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jessner, U., Török, V.** (in prep). Creativity in multilingual processing.
- Jessner, U., Török, V.** (2017) Strategies in multilingual learning: Opening new research avenues. In: J. Navracscics and S. Pfenninger (eds). *Implications for the future: Applied Linguistics Perspectives*. Bristol: Multilingual Matters.
- Jessner, U.** (in press) Language awareness in multilingual learning and teaching. Ed. Garrett, Peter & Josep Cots. *Handbook of Language Awareness*. London: Routledge.
- Kalaja, P.** (1995) Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics* 5, (2), 191–204.

- Kallenbach, C.** (1996) Fremdverstehen – aber wie? Ein Verfahren zur Anbahnung von Fremdverstehen. *Zeitschrift für Interkulturellen Unterricht* 1 (3). [Online]. Available at: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/ejournal.htm> [Accessed February 6, 2016].
- Kecskes, I., Papp, T.** (2000) *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kellerman, E.** (1995) Crosslinguistic influence: transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics* 15, 125–50.
- Kellerman, E., E. Bialystok** (1997) On psychological plausibility in the study of communication strategies. In G. Kasper and E. Kellerman (eds) *Communication Strategies: Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives* (pp. 31–48). London: Longman.
- Kellerman, E., Sharwood Smith, M.** (eds., 1986) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kemp, C.** (2001) *Metalinguistic awareness in multilinguals: implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment*. Doctoral thesis submitted to the University of Edinburgh.
- Kemp, C.** (2007) Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4, 241–61.
- Kharkhurin, A. V.** (2007) The role of cross-linguistic and cross-cultural experiences in bilinguals' divergent thinking abilities. In Kecskes, I. and Albertazzi, L. (eds). *Cognitive Aspects of Bilingualism*. Dordrecht, The Netherlands: Springer Verlag.
- Klein, E.** (1995) Second vs. third language acquisition: is there a difference? *Language Learning* 45 (3) 419–65.
- Knapp-Potthoff, A.** (1997) Sprach(lern)bewußtheit im Kontext. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, 9–23.
- Lindqvist, C.** (2010) Inter- and intralingual lexical influences in advanced learners' French L3 oral production. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48 (2-3), 131–157.
- McLaughlin, B.** (1990) “Conscious” versus “unconscious” learning. *TESOL Quarterly* 24 (4) 617–34.
- McLaughlin, B., Nayak, N.** (1989) Processing a new language: does knowing other languages make a difference? In H. Dechert and M. Raupach (eds) *Interlingual Processes* (pp. 5–14). Tübingen: Narr.
- Mehrnoosh, F., Manijah, Y., Daryoush, N.** (2014) Proceduralization, transfer of training and retention of knowledge as a result of output practice. *International Journal of Research Studies in Language Learning* 3/2. 3–16.
- Mißler, B.** (1999) *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mitits, L.** (2015) *Language Learning Strategies and Multilingualism: Monolingual EFL and Multilingual EFL/L2 Greek Learners in Greek Secondary Education*. Saita publications: Kavala.
- Mohanty, A.** (1994) *Bilingualism in a Multilingual Society: Psychosocial and Pedagogical Implications*. Mysore: Central Institute of Indian Languages.
- Moore, D.** (2006) *Plurilinguisme et Ecole: Collection langues et apprentissages des langues*. Paris: Didier.
- Müller-Lancé, J.** (2003a) A strategy model of multilingual learning. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer.
- Müller-Lancé, J.** (2003b) *Der Wortschatz romanischer Sprachen in Tertiärspracherwerb*. Tübingen: Stauffenburg.
- Naiman, N., Fröhlich M., Stern, H., Todesco, A.** (1996 [1978]) *The Good Language Learner*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Nation, R., McLaughlin, B.** (1986) Experts and novices: an information-processing approach to the “good language learner” problem. *Applied Psycholinguistics* 7, 51–6.
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., McLaughlin, B.** (1990) Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning* 40 (2), 221–44.
- O’Laire, M.** (2001) Balanced bilingual and L1-dominant learners of L3 in Ireland. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Third Language Acquisition and Trilingualism* (pp. 153–60). Tübingen: Stauffenburg.
- O’Laire, M.** (2004) From L2 to L3/L4: a study of learners' metalinguistic awareness after 13 years' study of Irish. *CLCS Occasional Paper* No. 65, Autumn.

- O'Malley, J., Chamot, A.-U.** (1990) *Learning Strategies in Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- Oxford, R.** (1989) Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System* 17 (2), 235–247.
- Oxford, R.** (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Harper Collins.
- Oxford, R. L.** (2011) *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Pavlenko, A.** (2005) *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Poulisse, N., Bongaerts, T.** (1994) First language use in second language production. *Applied Linguistics* 15, 36–57.
- Psaltou-Joycey, A., Kantaridou, Z.** (2009) Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences. *International Journal of Multilingualism* 6(4), 460–474.
- Rabinowitz, M., Chi, M. T. H.** (1987) An interactive model of strategic processing. In Ceci, S. J. (ed). *Handbook of the cognitive, social, and physiological characteristics of learning disabilities* Vol 2. (pp. 83-102). Hillsdale: Erlbaum.
- Rampillon, U.** (1997) Be aware of awareness - oder: beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In U. Rampillon and G. Zimmermann (eds) *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* (pp. 173–84). München: Hueber.
- Ramsey, R.** (1980) Language-learning approach styles of adult multilinguals and successful language learners. *Annals of the New York Academy of Sciences* 345, 73–96.
- Ricciardelli, L.** (1992) Bilingualism and cognitive development in relation to Threshold Theory. *Journal of Psycholinguistic Research* 21, 56–67.
- Ringbom, H.** (1987) *The Role of First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rubin, J.** (2001) Language learner self-management. *Journal of Asian Pacific Communication* 11(1), 25–27.
- Schmidt, R.** (1995) Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In: *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Richard Schmidt (ed.), pp. 1–65. University of Hawai'i at Manoa.
- Sung, K.-Y.** (2011) Factors Influencing Chinese Language Learners' Strategy Use. *International Journal of Multilingualism* 8(2), 117–134.
- Thomas, J.** (1992) Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In R.J. Harris (ed.). *Cognitive processing in bilinguals* (pp. 531–545). Amsterdam: North-Holland.
- Wenden, A.** (1991) *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.
- Wenden, A.** (1998) Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics* 19(4), 515–537.
- Williams, S., Hammarberg, B.** (1998) Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19(3) 295–333.
- Wolff, D.** (1993) Sprachbewußtheit und die Begegnung mit Sprachen. *Die Neueren Sprachen* 92 (6), 510–531.
- Yelland, G., Pollard, J., Mercuri, A.** (1993) The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics* 14 (1), 423–44.
- Zipf, G.** (1968) *The Psycho-biology of Language: An Introduction to Dynamic Philology*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

VÍGH-SZABÓ MELINDA

Pannon Egyetem
vigh.szabo@gmail.com

Vígh-Szabó Melinda: Az észti nyelv tanításának módszertani alapjai és munkaformái magyar szakos hallgatóknak
Alkalmazott Nyelvtudomány, XVII. évfolyam, 2017/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.013>

Az észti nyelv tanításának módszertani alapjai és munkaformái magyar szakos hallgatóknak

Seit 2013 studieren die Studenten und Studentinnen das Estnische als finnisch-ugrische Sprache im Lehrstuhl für Ungarische und Angewandte Linguistik der Pannonischen Universität in Veszprém. Die typologisch-kontrastivische Untersuchung des Ungarischen und Estnischen ist eine wesentliche Basis des Estnischunterrichts. Der Unterricht dauert nur ein halbes Jahr. Aus dieser Sicht kann sich das Lehrmaterial nur auf die Grundkenntnisse beschränken. Das Ziel des Studiums ist es, die Sensibilität der Schüler und Schülerinnen für den fachlichen und alltäglichen Charakter des Estnischen auszubilden. Die Ergebnisse der kontrastiven Forschung und der Unterrichtsrituale bilden die Basis für ein modernes Lehrwerk und ein E-Learning Lernprogramm des Estnischen als Fremdsprache in der Stufe elementarer Sprachverwendung.

1. Nyelvoktatás

A nyelvoktatás korszerűsítését Herman már évtizedekkel ezelőtt úgy látta, hogy az nem pusztán nyelvtudományi, hanem interdiszciplináris kérdés:

„A nyelvoktatási metodika mint a nyelvtudomány gyakorlati alkalmazása, részben a »tisztá« nyelvtudomány részéről volna bizonyos segítségre ráutalva (kontrasztív kutatások), részben pedig olyan alkalmazott elméleti ágazatok kifejlesztése volna az anyanyelvi és idegen nyelvi oktatás erőteljesebb megalapozásához szükséges, amelyek az ún. pszicholingvisztika köréhez tartoznak.” (Herman, 1990: 47)

Amíg a magyar mint idegen nyelv és általában a hungarológia oktatása Észtsországban régi hagyományoknak örvend, addig a magyarországi észti nyelvoktatás (és itt elsősorban a finn nyelv „népszerűségével” összehasonlítva) szegényesebb képet mutat. Az észti (és a magyar) nyelv idegen nyelvként való oktatása ha nem is érinti a társadalom egészét, de a két nyelv összevetésével számos olyan megállapításra juthatunk, amelyek segítségül szolgálhatnak egy finnugor nyelv tanítási folyamatában. Lengyel korábbi megállapítása, miszerint „a finnugrisztika jóval kidolgozottabb a klasszikus nyelvtudományi (etimológiai, történeti nyelvészeti stb.) területeken, mint az általános, alkalmazott nyelvészeti vagy pszicholingvisztikai vonatkozásokban”, mai napig érvényesnek mondható (Lengyel, 1996: 33). Az újabb kutatási vonal – amely számításba veszi a kontrasztív nyelvészeti, pszicholingvisztikai és nyelvelsajátítási vizsgálatok

eredményeit, valamint új módszertani stratégiákat vázol (McGroarty, 2001; Arabski, 2006; Rast, 2008; Arabski–Wojtaszek, 2009; Sampson, 2016) – nemcsak az észet, hanem a magyar mint idegen nyelv oktatásában is segítséget jelent. Emellett egyre komplexebb digitális anyagok is megjelennek a világhálón az észet és a magyar nyelv idegen nyelvként való oktatásának támogatására:

www.magyar-ok.hu/hu/home.html;
www.magyarora.com/magyar/index.html;
www.digitaldialects.com/Hungarian.html;
www.memrise.com/courses/english/?q=hungarian;
www.hungarobox.eu;
keeleklikk.ee;
www.oneness.vu.lt/ee;
www.ut.ee/Ural/UERS.

Szerencsére a nyelvoktatás az utóbbi évtizedekben számos paradigmaváltáson ment keresztül, így azt a nyelvtani-fordítói módszert, amely a célnyelvi paradigmák, szabályok, kivételek rögzíttetésére koncentrált, kezdte felváltani a direkt módszer, amely elsődleges céljának a célnyelvi kommunikációt tekintette (Bárdos, 1989: 88, 101). „A ma nyelvoktatásának fő kérdése tehát nem az, hogy tanítson-e nyelvtant, hanem az, miként állítható ez a formális, elvont rendszer a kommunikáció szolgálatába, azaz hogyan részesítsük a tanulót a nyelvi rendszer megismerésének »örömeiben«” – mondja Szili 1999-ben (1999: 16).

2. Az észet mint idegen nyelv tanulása

Az első nyelv/anyanyelv mint forrásnyelv és a második vagy idegen nyelv mint célnyelv között feszülő oppozícióban a „nyelvelsajátítás megannyi megvalósulási formáját, átmeneti fokozatát állapíthatjuk meg” (Éder, 1991: 192). Ebben a tartományban a magyar anyanyelvűek észet nyelv tanulását kutatni rendkívül érdekes feladat. Az észet nyelvet általában már a sokadik idegen nyelvként tanulják Magyarországon. A korábban tanult idegen nyelvek (tanítványaim körében) elsősorban indogermán eredetűek, ezen belül is főként germán nyelvek (angol, német, holland), latin és újlatin nyelvek (latin, spanyol, olasz, francia), szláv nyelvek (oroszlengyel), valamint a szintén finnugor finn nyelv. Az észet nyelv sok diáknál már a harmadik-negyedik tanult idegen nyelv, ami természetesen nem jelenti azt, hogy a már korábban tanult nyelvekből megfelelő kompetenciával is rendelkezik. Viszont kialakulhatott egy aránylag biztosnak mondható strukturális-grammatikai háttér. Kiindulási és összehasonlítási alap tehát van, a kérdés már csak az, hogy ez a nyelvi kompetencia, illetve annak a ténye, hogy az észet és a magyar rokon nyelvek, mennyiben segít az észet nyelv tanulásában?

A magyarral való tipológiai hasonlóság (döntően agglutináló nyelvek) és a nyelvrokonság ténye közel sem jelent könnyebb elsajátíthatóságot. Sőt, sok esetben az angol vagy a német nyelv biztosabb mankó bizonyos nyelvi jelenségek megragadásához. A tipológia feladata elsősorban az, hogy szinkron vetületben az emberi nyelvek sokféleségét egy rendszerbe foglalja, az egyes részrendszereken belüli nyelvek egyetemes és típustörvényszerűségeit megvizsgálja (Dezső–Nemser, 1972: 21). Az agglutináló nyelvek közé sorolt észt nagyszámú flektáló jelleget mutat, ahogy a magyarban is megfigyelhetőek flektáló jelenségek.

Az észt és a magyar tipológiai típuskeveredésre már számos tanulmány felhívta a figyelmet (Skalička, 1968; Rätsep, 1970; Havas, 1974; Viitso, 1990; Pustay 1994, Pustay 2003); ez a jelenség egyértelműen e nyelvek szintetizáló tulajdonságait analitikus vonásokkal gazdagítja. A hallgatók által tanult idegen nyelvek többsége döntően flektáló nyelvek, így a nyelvtanulás során sok esetben kerül előtérbe a kontrasztív szemlélet. A forrás- és célnyelv közötti összevetést a nyelvtanulók sokszor annak ellenére is megteszik, hogy a nyelvoktató erre felhívta volna a figyelmüket. A kontrasztív nyelvészet napjainkban pszichológiai és pszicholingvisztikai megfigyelésekkel is kiegészül, amelynek eredményeit szervesen beépítik a különböző felhasználási területekbe (Harden, 2006: 56). Ez az interdiszciplinaritás azt is lehetővé teszi, hogy ez a szemlélet az idegennyelv-oktatásba is átültethető legyen (Banó, 1972: 133), bár ezen a területen még számos kérdés megválaszolatlan (Willebrands, 2013: 19). A kontrasztív szemlélet nemegyszer csak a két nyelv közötti különbségekre koncentrál, és nem veszi számításba azokat az ekvivalens elemeket, amelyekre a nyelvtanuló azonnal felfigyel.

A típuskeveredés ellenére az észt (a magyar nyelvhez hasonlóan) megőrizte agglutináló vonásait, hiszen igen gazdag paradigmatis és szintagmatikus rendszerekkel átszőtt nyelvről beszélhetünk, amelyben a morfológiai feldolgozás számos nehézségbe ütközhet. Az a morfológiai terhelés és folyamatos alaktani (lokális) elemzés, amelyet Pléh mutatott ki a magyar nyelvre a mondatmegértés során (Pléh, 2000), az észt mint rokon nyelvre is ugyanúgy igaz.

Az észt nyelvvel való ismerkedés legtöbbször a magyar szak egyik kötelező kurzusának témája, amelyet később nem követ folytatás. Ilyenkor a tananyag csak a legszükségesebb ismeretekre korlátozódhat.

A kontrasztív szemlélet az észt mint idegen nyelv tanítása során elsősorban alkalmazott nyelvészeti módszer, amely kizárólag a funkcionalitást tartja szem előtt; vagyis azt, hogy egy szemeszter alatt mire van szüksége a nyelvvel ismerkedőnek, és az némely esetben hogyan vethető össze a már tanult idegen nyelvek részrendszereivel. A finnugor nyelvi kurzusok végén végzett, több szemeszteren átívelő hallgatói kérdőíves felmérésből az derült ki, hogy a magyar

szakos diákok sokszor élnek idegen nyelvi előtudásukkal, és a megkérdezett 61 hallgató közül 46 érezte úgy, hogy az észt tanulása közben segítette őt idegen nyelvi kompetenciája. Az anyanyelvi tudásra a 61 diákból mindössze 31 diák alapozott.

Az észt nyelvi órákon saját feladatlapokat használtam, mivel a Magyarországon fellelhető kiváló könyvek, szótárak nem egy féléves kurzus számára íródtak (Kippasto–Nagy 1995; Davies–Csire–Ilves 2003, Pusztay–Rüütmaa 1995; Nurk–Pusztay 1993; Rüütmaa 1998). A tanulók visszajelzései, a saját tapasztalataim és a pár hónapot felölelő nyelvi kurzuson használható segédanyagok hiánya arra ösztönöztek, hogy egy gyakorlófüzetet állítsak össze. Az anyag digitális verzióval is bővül, amely a törzsanyagot hivatott kiegészíteni játékos, színes feladatokkal.

3. Az észt nyelvi gyakorlófüzet

Egy korábbi írásomban már bemutattam egy észt oktatási segédanyag tervezetét (vö. Vígh-Szabó 2015). Ebben a munkában utaltam azokra a hallgatói visszajelzésekre, amelyek egyértelműen jelezték számomra, hogy igény és szükség van egy olyan nyelvi anyagra, amely megkönnyíti a tanulást, és izgalmassá teszi a magyarral rokon nyelv megismerését.

Nyelvdidaktikai céllal kutatásomban azokra a részterületekre helyeztem a fő hangsúlyt, amelyek a gyakorlófüzet összeállítását segítik elő: a magyar és az észt nyelv jellemző jelenségeinek, részrendszereinek egybevetése; a tanulási folyamatban a tanulói hipotézisalkotás elemzése; a gyakorlókönyv mikronyelvének (szöveges feladatainak) kialakítása; a gyakorlókönyv metanyelvének következetes kialakítása.

Azzal a ténnyel, hogy egy oktatási segédanyag digitális verzióval is gazdagodik, ma már találkozhatunk. Mivel az informatikai eszközök használata mindennapos a munkámban, az internet adta lehetőségeket igyekszem kihasználni. A digitális változat a törzsanyagot tartalmazó gyakorlófüzet „melléklete”, amellyel a mai fiatal generáció jóval könnyebben megszólítható, motiválható. Az IKT eszközök egyre gazdagabb tárháza segítheti az oktatói munkát; például a Tempus Közalapítvány külön oldalakon foglalkozik és gyűjti csokorba a módszertani ötleteket, tudástárakat (<http://oktataskepzes.tka.hu/hu/ikt-az-oktatasban>). Az itt leírtakat erősíti az az eredmény, amely szintén a kérdőíves felmérésekből derült ki: a hallgatóknak szüksége lenne egy tankönyvre/füzetre, illetve egy online alapú gyakorlatokat tartalmazó tankönyvre.

A hallgatói reflexiók felmérése során a 61 diák elvárása a törzsanyag összeállításával kapcsolatban gyakran csengett egybe a nyelvoktatói tapasztalatokkal: szükség van a nyelv alapjainak bemutatására (alapvető

szókincs: üdvözlési formák, bemutatkozás, színek, számok, napok, család, egyetem, munkahely, lakhely, alapvető élelmiszerek; a nyelv hangzása; nyelvtani alapismeretek: kérdőszók, többes szám, névutók, helyhatározói esetragok (irányhármasság), alapszókinccs tövarianciája, személyes névmások, jelen és egyszerű múlt idejű igeragozás, tagadás, kopula). A nyelvi órát gazdagítja, a nyelvrokonainkat közelebb hozza, ha az órán kulturális, életmódbeli, gazdasági és társadalmi információk is elhangzanak Észtországról. A kultúra, országismeret tanítása fontosságának kiterjedt szakirodalma van (Erdmenger, 1996; Zeuner, 2001; Altmayer, 2007; Simon, 2009).

Külön izgalmas terület az észti szóalkotás tevékenysége, amellyel az idegen eredetű szavakat belső keletkezésű szavakkal váltják fel (pl. *infrastruktuur ~ taristu*, *wellness ~ heaolu*, *kamikaze ~ surmalendur*, *florist ~ lilleseadja*, forrás: <https://portaal.eki.ee/uudsonad.html>). A törzsanyag összeállításában fontos koncepció a funkcionalitás, a hasznosíthatóság (más kurzusokon), a szövegközpontúság (párbeszéd), az ismétlés, a kontrasztív szemlélet és a lassú léptékű anyagbővülés (magyarázatokkal).

A grammatikai nehézségek gyakorlására, mint például a fokváltakozást mutató szavak (*käsi ~ käe ~ kätt*; *poiss ~ poisi ~ poissi*) rögzíttetésére az internetes verzió tökéletes felület lehet. A digitális változat lehetővé teszi továbbá azokat a feladattípusokat is, amelyek a nyelvben megbúvó kulturális, a világlátást szemléltető elemekre is rávilágítanak (ld. lejjebb g, k pontok).

4. A gyakorlófüzet és digitális változatának feladattípusai

Ebben a fejezetben a tanulmány írója néhány olyan gyakorlatot mutat be, amelyek a papír alapú és annak digitális verziójában is megjelennek. Mindkét esetben az anyag képekben gazdag, az online változat interaktív megoldásokkal is rendelkezik. Cél a játékoság, a nyelvi tudatosság alakítása. A feladatokban olyan lexémák jelennek meg, amelyek a kurzus során előfordulnak, vagy a kontextusból kikövetkeztethető a jelentésük.

- a) Névszók esetében az egyes számú birtokos eset és partitívusz összekötése az egyes szám alanyesettel, bemutatva a gazdag tövarianciát, illetve mennyiségi és minőségi fokváltakozást:

käsi 'kéz' ~ *käe* ~ *kätt*, *isa* 'apa' ~ *isa* ~ *isa*, *linn* 'város' ~ *linna* ~ *linna*,
poiss 'fiú' ~ *poisi* ~ *poissi* stb.

- b) A napszakoknak megfelelő köszönési és udvariassági formák gyakoroltatása, összevetve őket a magyar és más idegen nyelvi megfelelőikkel:

Tere päevast! 'Jó napot (kívánok)!', *tšau*, *nägemist* 'viszlát', *tänks*, *aitäh* 'köszönöm' stb.

- c) Interlingvális homográfok jelentésének keresése: a szóalak az észti és egy másik nyelvben ugyanaz, de kiejtésük és jelentésük más:
Ilus [mondatkezdő] (é. 'szép', m. női név 'Ilus'), *isa* (é. 'apa', m. HB *íme* 'isa', *aga* (é. 'de', m. 'török tiszt'), *tee* [szövegkörnyezetben] (é. 'út', n. 'tea'), *uni* (é. 'álom', n. [köznyelvi] 'egyetem'), *part* (é. 'kacsa', m. 'víz melletti terület'
- d) Uráli és finnugor alapnyelvi észti–magyar tövek párosítása jelentésük szerint:
kala ~ *hal*, *vesi* ~ *víz*, *mesi* ~ *méz*, *veri* ~ *vér*, *jää* ~ *jég*, *pada* ~ *fazék*, *and-* ~ *ad-*, *puu* ~ *fa*, *all* ~ *alatt*, *käsi* ~ *kéz*, *pää* ~ *fej*, *nimi* ~ *név*, *kivi* ~ *kő* stb.
- e) Jövevényszavak az észti nyelvben régen és ma (a jövevényszavak összevethetőek a kölcsönző nyelv szóalakjaival, és vizsgálható, hogy az adott szó milyen hangalakban található az észti nyelvben):
 korábbiak: *kuld* 'arany', *sink* 'sonka' (germán), *aken* 'ablak' (szláv), *arst* 'orvos' (alnémet), *porgand* 'sárgarépa' (orosz), *salat* 'saláta' (olasz), *kiosk* 'bódé' (török), *spinat* 'spenót' (perzsa), *soja* 'szója' (kínai) stb. (forrás: <https://www.eki.ee/books/ekk09/index.php?p=6&p1=3>);
 újabbak (elsősorban angol nyelvi hatásra): *note-book* 'notebook', *fail* 'fájl', *diasporaa* 'diaszpóra', *Facebook* (számos belső keletkezésű szó ötletével, pl. *näoraamat* 'arkönyv', *lõustaraamat* 'fizimiskakönyv' [beszélt nyelvi *lõust* 'fizimiska', *pejor* 'pofa'], *pilksirvik* 'képböngésző'), *radioaktiivne* 'radioaktív' stb. (forrás: <https://portaal.eki.ee/uuedsonad/Uued-s%C3%B5nad-1/all/>).
- f) A mai észti belső szóalkotással létrejött szavak vizsgálata (összevetése a mai magyar szóalkotással), észti szójátékok feloldása:
 a. *coaching* ~ é. *kootsing* 'vezetés', *euroskeptik* 'euroszeptikus', *kaputsiino* 'cappuccino', 'kapucsínó', *penss* ~ *pinss*, *pension* 'panzió';
Terevisioon 'az észti *tere* köszönési forma és a *televisioon* 'televízió' szó összekapcsolása egy beszélgetős műsor elnevezésére', *Klaveripoeg* 'az észti *klaver* 'zongora' és a *poeg* 'valakinek a fia' szavak párosítása; a név egy három zongoraművészből álló csapat elnevezése, utalva az észti nemzeti eposz, a *Kalevipoeg* címére is' stb.
- g) Szólások, közmondások párosítása jelentés szerint észti és magyar nyelven (a világlátás összevethető, más tanult nyelvekkel kiegészíthető):
 é. *Kuidas maa, nõnda viis.*, *Kuidas lind, nõnda laul.* m. Ahány ház, annyi szokás.; *Torm veeklaasis.* m. *Vihar egy pohár vízben.*; é. *Käsi peseb kätt.* m. *Kéz kezet mos.*; é. *Harjutus teeb meistriks.* m. *Gyakorlat teszi a mestert.* stb.
- h) Jellegzetes észti ételek és italok bemutatása, egyszerű receptek fordítása:

eesti kartulisalat 'észti krumplisaláta', *verivorst* 'véreshurka', *kalasupp* 'halleves', *rabarberikook* 'rebarbarás sütemény', *kodune rukkileib* 'házi rozskenyér' stb.

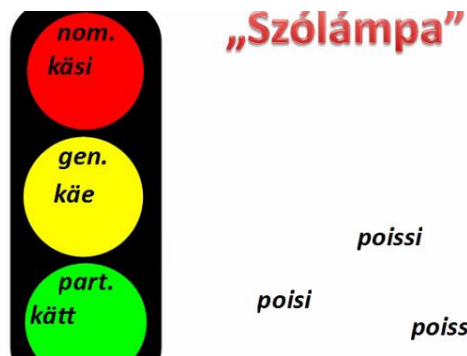
- i) Észti zenekarok elnevezéseihez a megfelelő magyar fordítást megtalálni:
Jäääär 'jég széle'; *Greip* 'grépfrút' stb.
- j) „Erdei tanösvény”: az észti flóra és fauna bemutatása, amely elősegíti a szókincs bővítést, az etimológiai vizsgáldást (alapnyelvi és idegen eredetű szavak):
karu 'medve', *ilves* 'hiúz', *rebane* 'róka', *hunt* 'farkas'; *vaarikas* 'málna', *mustikas* 'fekete áfonya', *punane sõstar* 'vörös ribiszke' stb.
- k) Az észti nyelvben megjelenő világlátás tanulmányozása mindennapi kifejezéseken keresztül:
Kuidas käsi käib? 'Hogy vagy?' [szó szerint 'Hogy jár a kezéd?'], *vihma käes* 'esőben' [szó szerint 'az eső kezében'] stb.
- l) A digitális anyagban linkre kattintással lehívható színes, többnyire angol közvetítő nyelven is elérhető tartalmak, amelyek az órára való felkészülést segítik:
 - i. észti nyelv online:
keeleklikk.ee
oneness.vu.lt/ee
 - ii. észti egyetemek:
ut.ee
tlu.ee
 - iii. észti országismeret, látnivalók:
estonianworld.com
visitestonia.com
 - iv. észti kultúra:
erm.ee
e-estonia.com
 - v. észti mitológia:
kalevipoeg.info/texteestoniencadres.html
 - vi. észti egy- és többnyelvű szótárak:
eki.ee/dict/ues/ (a Magyar–észti szótár online változata, Seilenthal–Nurk 2010)
annaabi.ee/inglise-eesti/ (észti–angol, angol–észti szótár)
ut.ee/Ural/UERS/ (Magyar–észti vonzatszótár)
 - vii. Facebook-tartalmak:
facebook.com/eestirahvamuuseum/
facebook.com/kultuur.info/
facebook.com/lets.speak.estonian/

facebook.com/estoniadigitalsociety/
facebook.com/EstonianWorld/
facebook.com/visitestonia/
facebook.com/beautiful.pictures.of.Estonia/

5. Interaktív feladatok

A következőkben három feladatra hozok példát, amelyek mostani formájukban interaktív táblára íródtak ActivInspire programmal, de a gyakorlófüzet digitális változatában is jól alkalmazhatóak.

- a) Szólámpa: a névszók három egyes számú szótári alakját (egyes szám alanyeset, egyes szám birtokos eset és egyes szám partitívusz) a megfelelő mezőbe húzza a hallgató. Rossz választás esetén a szó visszaugrik a kiindulási, fehér mezőbe.



1. ábra. Az észt névszók fokváltkozásának gyakoroltatása az ActivInspire program segítségével

- b) Képmutató: a lenti példában a képek alatt a napszaknak megfelelő észt köszönési formák válnak láthatóvá, ha a fotókat elmozdítjuk a felület közepéről.

„Képmutató”



2. ábra. Az észt köszönési formák gyakoroltatása az ActivInspire program segítségével

- c) Varázsdoboz: a feladat bal oldalán olvasható magyar szavakat a zöld mezőn áthúzva a megfelelő észt jelentéssé változtatjuk.



3. ábra. Észt szavak gyakoroltatása az ActivInspire program segítségével

6. Összegzés

Az észt mint idegen nyelv tanítása során szerzett tapasztalatok segítségével – amelyek kiegészülnek az elmúlt években külföldön elérhető online oktatási tartalmak elemzésével – olyan gyakorlófüzet és digitális oktatási segédanyag jön létre, amelyek a magyar felsőoktatásban szereplő magyar szakos hallgatóknak nyújtanak segítséget a kötelező finnugor nyelvi kurzus teljesítésében.

Az internetes felület egyúttal online adatbázisként is szolgál, amely a kurzust kiegészítő játékos, színes nyelvi feladatsorok mellett tartalmazza az észt néphez, nyelvhez, kultúrához köthető internetes tartalmak elérhetőségeit (média, közösségi portálok, szótárak, könyvek, nyelviskolák stb.), elősegítve ezzel a motiváció felkeltésén túl a tudományos tartalmakhoz való hozzáférést.

Irodalom

- Altmayer, Claus** (2007) Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? Germanistische Mitteilungen Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbands 65/2007. S. 7–21.
- Arabski, J.** (2006) *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Arabski, J., Wojtaszek A.** (2010) *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Banó I.** (1972) A lexikai kontrasztivitás néhány oktatásmetodikai problémája. In: Horváth Miklós – Temesi Mihály (szerk.): *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Bárdos J.** (1989) A legismertebb módszerek az idegen nyelvek tanításában. In: *A Hungarológia Tanítása*, 3. évf. 5-6. sz. 88–137.
- Davies, H., Csire M., Ilves, M.** (2003) *Kezdők észt nyelvkönyve*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Dezső L., Nemser, W.** (1972) Tipológia és kontrasztív nyelvészet. In: Horváth Miklós – Temesi Mihály (szerk.): *Összevető nyelvvizsgálat, nyelvoktatás*. Budapest: Tankönyvkiadó.

- Éder Z.** (1991) A magyar mint idegen nyelv diszciplináris helye. In: Giay Béla (szerk.): A magyar mint idegen nyelv fogalma. Hungarológiai ismerettár 6. Budapest: Nemzetközi Hungarológiai Központ.
- Erdmenger, M.** (1996) *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Harden, T.** (2006) *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Havas F.** (1974) Az észti nyelv tipológiai hovatartozásának problémája. Nyelvtudományi Közlemények 76: 23–36.
- Herman J.** (1990) Beszámoló a magyarországi alkalmazott nyelvtudomány helyzetéről. In: Szerdahelyi István (szerk.): *Alkalmazott nyelvészeti alapfogalmak*. Tanulmányok, szemelvények. Kézirat. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kippasto, A., Nagy J.** (1995) *Észt nyelvkönyv*. Miskolc: Bíbor Kiadó.
- Lengyel Zs.** (1996) Finnugrisztika – pszicholingvisztika – nyelvi univerzálék. In: Folia Estonica tomus IV., 33–37.
- McGroarty, M.** (2001) *Annual Review of Applied Linguistics: Language and psychology*, 21. kötet. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nurk, A., Pusztay J.** (1993) Észt–magyar kisszótár. Szombathely: Savaria University Press.
- Pléh Cs.** (2000) A magyar morfológia pszicholingvisztikai aspektusai. In: Kiefer F. (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan. Morfológia*. 3. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó, 951–1020.
- Pusztay J.** (1994) Könyv az észti nyelvről. Folia Estonica III, Szombathely.
- Pusztay J.** (2003) Közép-Európa: nyelvi konvergenciáját. *Dissertationes Savarienses* 30, Szombathely.
- Pusztay J., Rüütmaa, T.** (1995) Magyar–észt kisszótár. Szombathely: Savaria University Press.
- Rast, R.** (2008) *Foreign Language Input: Initial Processing*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Rätsep, H.** (1970) Die Typen der verbalen Rektionsstruktur und die Sprachtypologie in Hinsicht auf das Estnische. In: Dezső László – Hajdú Péter (eds) *Theoretical Problems of Typology and the Northern Eurasian Languages*. Amsterdam: B. R. Grüner, 129–134.
- Rüütmaa, T.** (1998) Észt–magyar társalgás. – *Lexica Savariensia*, Szombathely: Savaria University Press.
- Sampson, R. J.** (2016) *Complexity in Classroom Foreign Language Learning Motivation*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Simon P.** (2009) A kultúra tanítása a középiskolai nyelvórákon. <https://www.ofi.hu/tudastar/kultura-tanitasa>.
- Seilenthal, T., Nurk, A.** (2010) Ungari-eesti sõnaraamat. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.
- Skalička, V.** (1968) Über die Typologie der finnisch-ugrischen Sprachen. In: *Congressus secundus internationalis fenno-ugristarum I*. Helsinki. 494–498.
- Szili K.** (1999) A grammatikáról másképpen. Új kérdések és válaszlehetőségek. In: *Intézeti Szemle (Magyar Nyelvi Intézet) XXI/1–2*: 16–21.
- Zeuner, U.** (2001) *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Dresden: TU Dresden, Institut für Germanistik.
- Viitso, T.-R.** (1990) Eesti keele kujunemine flekteerivaks keeleks. *Keel ja Kirjandus* 33: 542–548.
- Willebrands, D.** (2013) Kontrastivität in der Grammatik. Bachelorarbeit. [studiumjahr20121013_bachelorarbeit_bachelorarbeitpdf.pdf](#)

Szántó Anna: Beszédfeldolgozási folyamatok változásai a fejlesztés függvényében

(Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, TEPA Könyvek. 2017. 304 p.)

Szántó Anna könyve – mely a Takács Etel Pedagógiai alapítvány jóvoltából jelenhetett meg – doktori disszertációjának változtatás nélkül publikált változata. A TEPA 2015-ben indított kiadványsorozata a neveléstudomány és a nyelvtudomány szakterületeinek kiemelkedő szakdolgozatait, disszertációit tárja a szélesebb nyilvánosság elé, hogy a szakmai diskurzusokat élénkítse, segítse az új kutatógenerációk megerősödését. A sorozat egységes megjelenésű, keménytáblás könyvének hátoldaláról (**névjegy**) informálódhatunk még Szántó Anna kutatási területéről, iskoláiról, kiváló minőségű doktori dolgozatáról. A szintén a hátsó borítón található **ajánlás** pontosítja, és az anyanyelvi nevelés komplex folyamatában helyezi el a művet – behatárolja a vizsgált és fejlesztett korosztályt, kiemeli a szövegértés fontosságát.

A klasszikus disszertációk felépítését követő szerkezeti egységek gyakorló pedagógusok számára rögtön szembetűnő, leghosszabb és legérdekesebb (gyakorlati munkában kézzelfoghatóan használható) részei a **mellékletek**. És bár nem szokás recenziót a végén kezdeni, mégis az az érzésem, hogy a siető olvasó ezúttal hajlamos lesz az első átlapozáskor ott ragadni. Hogy miért? Talán nem a GMP-diagnosztika kitöltetlen és kitöltött tesztlapjai vonzzák (bár ha még nem találkozott ilyesmivel, ez is fel fogja csigázni), hanem sokkal inkább a mintegy 70 oldalnyi fejlesztési terv, foglalkoztató anyag. Kézzelfogható, azonnali, eredményekkel kecsegtető játék- és feladatlírások találhatók itt könnyen áttekinthető táblázatos formában óvodás és első osztályos gyermekekre szabva. Heurisztikus lehet olyan szempontból, hogy valószínűleg az óvodapedagógus/tanító maga is csinál a fejlesztési feladatokhoz hasonlóakat a foglalkozásokon/tanórákon – itt viszont rendszerezve, összegyűjtve találja azokat. Az egyszerűbb ismétléses játékoktól (suttogva, UFO-nyelven, mondatismétlés) haladunk a megértést segítő, előkészítő feladatokig (hangkeresés, piramismondatok, történetmondás). Az olvasó, miután átfutja, átnézi a számára esetleg jól ismert és alkalmazott, avagy így felépítve újnak tűnő anyagot, valószínűleg nagy érdeklődéssel fog a kötet elejére lapozni, hogy megismerje az alaposan előkészített, leírt, hónapokon keresztül megvalósított fejlesztést és annak hatását.

A könyv szomorú aktualitását adja (miként az **előszó**ban is olvashatjuk), hogy a PISA-felméréseknél tapasztalt szövegértési problémák egyik fő okaként egészen az óvodás és kisiskolás korra kell visszatekinteni. Sok kisgyermek kezdi el iskolai tanulmányait az elvárható el nem érő beszédészlelési és beszédmegértési szinttel. A beszédészlelés és a beszédmegértés komplex mechanizmusa teszi lehetővé az elhangzott (a nyelv jelrendszerével megfogalmazott) üzenetek pontos azonosítását, megértését, értelmezését (Gósy,

1995/2006). A kutatás célja ezért e korosztály tipikus beszédértési folyamatainak ismertetése, majd a fejlesztés függvényében való alakulásának a bemutatása – annak gyakorlati alkalmazásával és a prevencióra való felhívással együtt.

A **bevezetés** szakszerűen, s egyben közérthetően foglalja össze az elméleti háttérrel, melyet a laikusoknak, s a nyelvészetet tanult hallgatóknak, tanároknak egyaránt érdemes tanulmányozni. Képet kaphatunk a gyermeknyelvi kutatások változásáról, legfrissebb eredményeiről, hogyan fordult a figyelem egyre inkább már a magzati korban kezdődő tanulás felé (is). A témához szűkebben kapcsolódó beszédpercepció modelleket, és magának a beszédpercepciónak az anyanyelv-elsajátítás során való fejlődését, működését is megismerhetjük. A beszédészlelés- és megértés a tanulási folyamatban nyeri el funkcióját (főként az iskolai évek alatt) – fontos a tipikus és az ettől eltérő, hibás működés bemutatása és időben való észrevétele is. Mindezen folyamatok mérése különböző tesztek segítségével történik, a hazánkban használt strukturált percepció tesztek rövid ismertetése zárja a részt. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy az elmaradások, zavarok csökkentését, megszüntetését az időben megvalósuló prevenció, a beszédpercepció célzott fejlesztése jelentheti. A célzott fejlesztés áthidalja a rejtett beszédészlelési és beszédmegértési zavarokból adódó és a ráépülő tanulási nehézségeket.

A kutatás **céljaiból** és **hipotéziseiből** kiderül, hogy kevés longitudinális vizsgálat készült eddig – itt ez is megvalósul (kontrasztív vizsgálat egyben). Kétirányú vizsgálat ez: a különböző korosztályok, s a gyermekek fejlődésének spontán és fejlesztés hatására történő nyomon követése.

A szerző a vizsgálatokat a GMP-teszt segítségével végzi: annak rövidebb, 14 feladatos változatát használva a beszédészlelés és beszédmegértés folyamatait vizsgálja, mely az anyanyelv hangzó és írott változatának elsajátításához szükséges (Gósy, 1995/2006), a hierarchikus (és interaktív) beszédmegértési modellre építve. A tesztekben többek között felmérték 30 budapesti nagycsoportos óvodás és 30 első osztályos gyermek zajban történő szó- és mondataazonosítását, a vizuális észlelést, a rövid idejű verbális memóriát, a beszédtempót, a szöveg- és mondatértést is. A héthónapnyi fejlesztőmunkában 4 csoport vett részt három pedagógussal: 2 kontrollcsoport és 2 vizsgálati (fejlesztésben részesült) csoport. A fejlesztési tervek a Beszédpercepció fejlesztő modulok című könyv alapján (vö. Imre, 2007) készültek el.

Az **eredmények** bemutatása a könyv terjedelmes fejezete, majdnem 100 oldal: ez részletesen, grafikonokkal és ábrákkal teszi szemléletessé a korosztály beszédfeldolgozási folyamatait, annak elvárt, tipikus spontán fejlődését, illetve a fejlesztések során tapasztaltakat. A pedagógusok reflexiói, melyek a közös munka sikeréről és örömről árulkodnak, szintén a kötet végén található:

...hogyha ezeket a kidolgozott feladatsorokat már az alsó tagozat kezdetén megkapnák a tanítók és tudnák használni a magyarórákon, könnyebbé válna az olvasás, írás tanulása és jobban megalapoznánk a második osztályban belépő nyelvtan tantárgyat...

A **következtetések** és az **összegzés** elolvasása rávilágít arra is, hogy az iskolát megelőző egy év nem elég ahhoz, hogy a fennálló elmaradások a spontán fejlődésnek köszönhetően megszűnjenek, ezzel kijelölik a pedagógiai és fejlesztő pedagógiai feladatokat. Az iskolás gyermekeknél is megoldás lehet az írott anyanyelv tanításával párhuzamos, folyamatos és célzott beszédészlelési és beszédmegértési fejlesztés.

S ha már a recenzióm a végén kezdtem, a könyv elejével fogom befejezni. Megköszönöm Szántó Annának – és a segítőinek (elsősorban prof. dr. Gósy Máriának), hogy betekinthettünk a munkafolyamatba, felhívták a figyelmünket egy messzire mutató, lehetséges problémára, és megoldást dolgoztak ki. Csak arra lenne szükség, hogy minden gyermek a vizsgálati csoporthoz tartozzon...

KALÓNÉ GYENES RÉKA
ELTE, Alkalmazott Nyelvészeti Doktori Iskola
EKE, Gyakorlóiskola
reka.gyenes@gmail.com

Irodalom

- Gósy M.** (1995/2006) *GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata, fejlesztési javaslatok.* Budapest: Nikol KKT.
- Imre A.** (2007) A beszédmegértés és az olvasás összefüggése. In: Gósy M. (szerk.) *Beszédészlelési és beszédmegértési zavarok.* Budapest: Regiszter Kiadó és Nyomda Kft. 164–183.

Kovács László: Márka és márkanév. Márkakutatás és nyelvészet – metszéspontok, lehetőségek, kihívások

(Budapest: Tinta Könyvkiadó. 2017. 358 p.)

A márka és márkanévek napjaink elengedhetetlen részét képezik, hiszen a 21. század fogyasztói társadalma előszeretettel emeli ki a márkák jelentőségét. Manapság lépten-nyomon márkák vesznek bennünket körül, az életünk szerves részét képezik. Az életünknek nincs olyan területe, ahol a márkák ne lennének jelen, ezért a márkakutatás napjainkban kiemelt fontossággal bír magyar és külföldi viszonylatban egyaránt.

Kovács László 2017-ben megjelent könyve, a *Márka és márkanév. Márkakutatás és nyelvészet – metszéspontok, lehetőségek, kihívások* rendszerező jelleggel összegzi a hazai és a nemzetközi szakirodalom eddigi kutatásait, illetve a további kutatási lehetőségekre is felhívja a figyelmet. A kötet témája a márkakutatás illetve a(z) (alkalmazott) nyelvészet kapcsolódási pontjainak feltárása, valamint a kutatásban rejlő további lehetőségek ismertetése. A kötet szerzője Kovács László egyetemi docens, aki már több tanulmányt is írt a márkakutatással kapcsolatban. Már az író előzően kiadott munkái is a marketing és a nyelvtudomány kapcsolódási pontjainak világába kalauzolták el az olvasót: a *Márkakutatás és nyelvtudomány* (2011), *Asszociációs vizsgálatok alkalmazási lehetőségei a márkanévek vizsgálatában* (2012), valamint a *Kognitív struktúrák és márkaasszociációk* (2015).

A szerző a „Márkakutatás és nyelvészet” alcímet választotta kötetének, melynek első borítója is jól szemlélteti a témaválasztást, itt ugyanis egy szófelhő tűnik fel az olvasónak (az angol „wordcloud” szóból), amely a márkához kapcsolódó szóasszociációkat foglalja magában. A színes szófelhő pedig egyértelműen pozitív vizuális ingereket tud kialakítani az érdeklődőkben, és a könyv elolvasására buzdíthat. A logikusan szerkesztett munka 7 fejezetre tagolódik, a 2–6. fejezetek pedig további alfejezetekből állnak.

Az első fejezet a Bevezetés címet kapta, ami átfogó képet nyújt a kutatás aktualitásáról és céljáról, illetve a kötet felépítéséről is. A magyar nyelvű szakirodalom nagyon kevésbé foglalkozott ezidáig a márkanévek csoportosításával, úgy, mint a német nyelvterületen Platen (1997) vagy Ronneberger-Sibold (2004) megjelent kutatásai, ezért ez a könyv hiánypótló jelleggel bír. A kötet írója a márkák, illetve márkanévek nyelvészeti szempontú megközelítését tűzte ki céljául. A márkák és márkanévek több tudományterülethez is tartoznak – gazdaságtudomány, marketingtudomány és a jog – viszont a márkakutatással leginkább a marketing, illetve a gazdaságtudomány foglalkozik. Különböző törekvések születtek a marketing és a nyelvészet lehetséges kapcsolódási

pontjainak kiaknázására magyar nyelvterületen is, habár ez a terület még gyerekcipőben jár (Veszelszki, 2014).

A második fejezet a márkákat a marketing, illetve a gazdaságtudomány szempontjából vizsgálja, valamint rávilágít a márkák fontosságára és a fogyasztói társadalomban betöltött szerepükre. Továbbá betekintést nyerhet az olvasó a termék és a márka közti különbségekbe, valamint az egyik alfejezet a márka lehetséges definícióit vonultatja fel. A fejezet legvégén az író a marketingszakember és a nyelvész nézőpontja közti különbséget kívánja érzékeltetni egy idézettel Rivkin és Sutherland (2004: 13) tollából. Az idézet lényege magyar fordításban, hogy a nyelvészeknek maga a márka általában egy semleges dolgot jelöl, míg a marketingszakemberek az alapján ítélik meg a márka nevét – nevezetesen, hogy jó vagy rossz-e –, hogy az eladható-e a jelenlegi piacon (Kovács, 2015).

A harmadik fejezet fő irányvonala az, hogy milyen nyelvészeti és nyelvtudományi megközelítésben, valamint milyen módszerekkel vizsgálhatók a márkák és a márkanevek. Az első alfejezet a márkák névtani kérdéseivel foglalkozik, amelyben választ kaphatunk a márkanevek elhelyezkedésére a tulajdonnevek és köznevek között. A második alfejezet pedig a márkák helyesírási kérdéseit veszi górcső alá. A 3.3-as fejezettől kezdve a márkanevek és az egyes tudományterületek metszéspontjáról kaphatunk képet, mint már az előbbieken is említettem. Először az általános nyelvészet tárgyköreivel és a márkák kapcsolódási pontjaival ismerkedhetünk meg közelebbről. Majd további alfejezetek foglalkoznak az alkalmazott nyelvészet körébe tartozó diszciplínák és a márkák közti kapcsolódási pontokkal. A tudományterületek között fellelhető a fonetika, a morfológia, a szintaktika, a szemantika, a neurolingvisztika, a fordítástudomány, a lexikográfia, valamint a kétnyelvűség-kutatás is. Az eddigi eredmények bemutatása után minden alfejezet végén egy „Kutatási lehetőségek és témák” rész kapott helyet, ami további gondolkodásra serkenti az olvasót.

A negyedik fejezet röviden és áttekinthetően bemutatja a kognitív nyelvészet kutatási területeinek azon elméleteit, amelyek a márkák elemzésénél elengedhetetlenül fontosak. Ezt előkészítő fejezetnek is lehetne nevezni, hiszen a következő fejezet empirikus kutatásainak a bemutatását készíti elő. Egyes tesztek igazolták, hogy a márka egy kognitív entitás, ami a fogyasztó fejében létezik. A márka kognitív apparátusban (tehát az elmében) betöltött szerepét két oldalról közelíti meg a fejezet, a kognitív nyelvtudomány és a pszicholingvisztika nézőpontjaiból (Kovács, 2015). A pszicholingvisztika kutatási területe a mentális lexikon (vö. Gósy, 2005), amivel egy külön alfejezet is foglalkozik, illetve a következő fejezetben is szerepet kapott.

Az ötödik fejezet a kognitív márkaképekkel foglalkozó empirikus kutatásokat vázolja fel. Ez a fejezet arra keresi a választ, hogy milyen kapcsolatrendszer jellemezheti vajon a márkákat a mentális lexikonunkban. Az előző fejezet (4.) elméleti összefüggéseit a gyakorlat felé való orientálódás váltja fel ebben a fejezetben. A gyakorlati jellegű kutatás kiindulópontja a magyar nyelvű márkák világa, illetve hogy milyen jellemzők alapján azonosíthatók a magyar márkák. Márkaasszociációs vizsgálatokat végeztek, amelynek a középpontjában két meghatározott termékcsoporthoz (az alkoholtartalmú italok és az autómárkák) állt. A kutatás eredményeit tekintve bebizonyosodott, hogy a márkanevek különleges helyet foglalnak el a mentális lexikonban. (Kovács, 2015) Továbbá a kutatás eredményeiből kiindulva az is megállapítható, hogy milyen összefüggéseket szükséges figyelembe venni a márkanevek alkotásához. A márkák asszociációs vizsgálatát módszertani szempontból vizsgálja a fejezet, így akár módszertani útmutatónak is tekinthető a jövőre nézve.

A hatodik fejezet gyakorlati jelleggel íródott, a fókuszában a márkák tervezése és a márkamenedzsment során rendelkezésre álló nyelvészeti eszközök állnak. A fejezet az eddigi fejezetek gyakorlatát megfordítva ismét a marketingtudomány nézőpontját veszi alapul, azonban segítségül hívja a nyelvtudományt is. A fejezetben választ kaphatunk arra, mely nyelvészeti részdiszciplínák milyen módon járulhatnak hozzá a márkák pontosabb feltérképezéséhez és megismeréséhez. A 4. alfejezet segítségével nyomon kísérhetjük a márkanev életútjának lehetséges szakaszait (6.1), a márkanevek létrehozását (6.2) és megváltoztatását (6.3.), valamint a márkák és márkák nevének menedzselését (6.4).

Az összefoglaló, vagyis utolsó fejezet az eredmények bemutatásáról, valamint a jövőre vonatkozó lehetséges együttműködési lehetőségekről számol be. A kötet a nyelvészeti kutatások eredményeinek gyakorlati felhasználhatóságára hívja fel a figyelmet példákon keresztül. Az alkalmazott nyelvészet elméleti oldalát köti össze a nyelvészeti kutatási eredmények gyakorlatban való hasznosíthatóságával.

A könyv jól strukturált, logikusan felépített írás, amely mérföldkövet jelenthet a márkakutatás történetében. A kötetben példák sokasága színesíti az elméleti háttérrel. A szerző gondolatai fejleszthetik a kritikus gondolkodást is, hiszen több oldalról igyekszik megközelíteni a kötet elején kiindulópontként tárgyalni kívánt felvetéseket. A könyv végén található mellékletek relevánsan kapcsolódnak az egyes fejezetekhez, és segítik az eligazodást, illetve a könnyebb megértést.

A kötet – két fő célközönséget szem előtt tartva – egyrészt a nyelvészeknek, másrészt pedig a gazdasági szakembereknek íródott. A márkanevek világa viszont egyre inkább érinti az oktatás világát is, ezért a könyvet bátran ajánlanám nemcsak nyelvészettel foglalkozó oktatóknak és szakembereknek, hanem

nyelvészhallgatóknak is. A kötet olvasmányos és könnyen érthető, ezért a téma iránt érdeklődő laikusok is bátran forgathatják.

SZABÓ NOÉMI
PE, TNYDI, PhD hallgató
szabonoemi@almos.uni-pannon.hu

Irodalom

- Gósy M.** (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Platen, C.** (1997) *Ökonomie: zur Produktnamen-Linguistik im Europäischen Binnenmarkt*. Tübingen: Niemeyer.
- Rivkin, S., Sutherland, F.** (2004) *The Making of a Name*. Oxford–New York: Oxford University Press.
- Ronneberger-Sibold, E.** (2004) Warennamen. In: Brendler, A. – Brendler, S. (Hrsg.) *Namenarten und ihre Erforschung: ein Lehrbuch für das Studium der Onomastik*. Hamburg: Baar. 557–603.
- Veszelszki Á.** (2014) Marketolingvisztika és a marketing szaknyelve In: Veszelszki Á. – Lengyel K. (szerk.) *Tudomány, technolektus, terminológia. A tudományok, szakmák nyelve*. Budapest: Éghajlat Kiadó. 321–328.

NÉMETY ALEXANDRA

Selye János Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola
kabalababa18@gmail.com

Beszámoló a révkomáromi Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén szervezett VII. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumról

2017. április 28-án a Selye János Egyetem Tanárképző Karának Magyar Nyelv és Irodalom Tanszéke mellett működő Variológiai kutatócsoport immáron 7. alkalommal rendezte meg nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumát *A tankönyvek szakmaisága, módszertani kérdései* címmel. A szimpóziumon a kutatócsoport tagjain kívül hazai és külföldi oktatók, kutatók és doktoranduszok vettek részt. A Variológiai kutatócsoport fő kutatási feladata a tankönyvek és oktatási segédanyagok szakmaiságának vizsgálata, szaktudományi, didaktikai szempontú elemzése. A szimpóziumra elsősorban anyanyelvoktatással, tankönyvekkel, tantervekkel, oktatási dokumentumokkal, szakmódszertani kérdésekkel kapcsolatos előadásokat vártak a szervezők.

A tudományos tanácskozást a Selye János Egyetem Tanárképző Karának dékánja, **Dr. Horváth Kinga** nyitotta meg, aki egyben a konferencia védnöke is volt. Ezt követően a Variológiai kutatócsoport vezetője, **Dr. Lőrincz Julianna** mondott köszöntőt.

A szimpóziumnak otthont adó Selye János Egyetemet nyelvészoktatók és doktoranduszok képviselték. Elsőként **Simon Szabolcs**, a SJE Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék tanszékvezetőjének előadása hangzott el *A hazai tankönyv- és tantervkutatás újabb eredményeihez* címmel. Az előadó elsősorban a Szlovákiában érzékeny területnek számító kisebbségi oktatás jelenlegi oktatáspolitikai helyzetével foglalkozott. Ezt követően arra a kérdésre kereste a választ, hogy *Szükséges-e az identitástudat erősítése az iskolában?* E kérdés kapcsán merült fel a csökkenő tanulói létszám problematikája is. Az előadó táblázattal szemléltette az alapiskolák magyar nemzetiségű tanulói számának alakulását 1951 és 2014 között. Néhány gondolatban összefoglalta a tantervek átalakításának lehetőségeit is, valamint a nyelvvel kapcsolatos tervezési-terminológiai kérdésekről is szó esett az előadásában.

A Variológiai kutatócsoport vezetőjének, **Lőrincz Julianna** (SJE; EKE) előadásának címe *A tankönyvi feladatok instrukcióinak szerepe a beszédképesség-fejlesztésben*. A szerző az anyanyelvi kommunikációs kompetenciához tartozó beszédképesség fejlesztésének lehetőségeit vizsgálta a 9–12. osztályos kísérleti *Magyar nyelv és kommunikáció* című tankönyvek elméleti és gyakorlati anyagaiban a hatályban lévő nemzeti alaptanterv által megszabott

követelményekkel összhangban. Említést tett a különféle beszédműfajok kommunikációs technikáinak alkalmazásáról is. Megfogalmazta a kísérleti tankönyvi feladatok és kérdések követelményeit, majd a tankönyvek és a bennük fellelhető beszédkésztség-fejlesztő feladatok elemzését mutatta be. A szerző szemléletesen, statisztikai mutatókkal és táblázatokkal szemléltetve illusztrálta kutatásának eredményeit, majd megállapította, hogy a 4 tankönyv és munkafüzet gyakorlatainak, feladatainak és kérdéseinek egy része kiválóan alkalmas a tanulók beszédkésztségének fejlesztésére. Összegzésében elmondta, hogy a beszédkésztség-fejlesztéshez a legfontosabb a beszéltetés, a szóbeli készséget fejlesztő gyakorlatok és feladatok.

A Selye János Egyetem képviselőjében a következő tanárok és PhD-hallgatók tartottak még előadást: **Vörös Ottó** (a SJE nyugalmazott tanára) *Gondolatok a PISA felmérés eredményeiről*, **Sánta Szilárd** (SJE) *A medialitás nyelve a tankönyvekben*, **Plonicky Tamás** (PhD-hallgató, SJE) „*Az internetes olvasás – mit böngésznek diákjaink a világhálón?*”, **Némety Alexandra** (PhD-hallgató, SJE) *Petőfi Sándor verseinek taníthatósága a középiskolákban*, **Baka L. Patrik** (PhD-hallgató, SJE) *Mi lett volna, ha...? – Alternatív történelmi kalauz (Doboztankönyv-fejezet)*.

Antalné Szabó Ágnes, az ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszékének tanára, valamint a Szakmódszertani Központ vezetője *A tankönyvi szövegek interaktív és kreatív feldolgozása* kérdéskörével foglalkozott előadásában. A tankönyvhasználat kontextusában érintette a tanulási folyamatot, a színtereket és az eszközöket ért változásokat, valamint a tankönyv fogalmának és szerepének átértékelődéséről is szót ejtett. Bemutatta a tankönyv alkotó, kreatív jellegű használatát mind oktatói, mind tanulói szempontból, majd jellemezte az alkotói, kreatív pedagógusi szabadság lényegét. Végül érintette a tankönyvi szövegek alkalmazásával történő kompetencia-terület, a tanulás kontextusú szövegalkotás, illetve a tanulási stratégiák fejlesztésének témakörét is. Az előadó összegzésül felhívta a figyelmet az általa alkalmazott „*Szövegek mozgásban*” elnevezésű játéokra, annak alkalmazási lehetőségeire és fontosságára.

Misad Katalin, a pozsonyi Comenius Egyetemet képviselte, *A helyesírás-tanítás tartalma és szempontjai szlovákiai magyar középiskolai anyanyelvtankönyvekben* című előadásával. Előadásának első részében a szlovákiai magyar tannyelvű gimnáziumokban és szakközépiskolákban történő anyanyelvi oktatás kérdését járta körül, különös tekintettel a helyesírás-tanításra, illetve a helyesírási készség fejlesztésére vonatkozó célok megfogalmazására. Az előadás további részében különböző példákön szemléltette a tanulók két- vagy kettősnyelvűségére való utalásokat, melyek által hangsúlyozta a tantervek és a tananyag közötti összhang, illetve az egyes tananyagrészeket illetően a helyesírási ismeretek teljes hiányát. Megállapította, hogy kevés a szlovákiai vonatkozású példaanyag, továbbá a szlovákiai magyar írásgyakorlatban

problémát okozó jelenségek figyelmen kívül maradnak a helyesírási segédkönyvekben.

A szlovákiai Állami Pedagógiai Intézetet **Ledneczky Gyöngyi** (Pozsony) képviselte, *Az állami oktatási program és a tankönyvellátás a szlovákiai magyar iskolák szempontjából* címmel tartva előadást. A szerző bemutatta az oktatási folyamatot szabályozó alapidokumentumokat, az Állami és Iskolai oktatási programot, a kerettanterveket és a kiegészítő dokumentumokat. Ezt követően kitért a magyar nyelv és irodalom oktatását érintő óraelosztásra, 1969-től 2016-ig. Az előadás második felében szó esett a tankönyvellátásról és a tankönyvelbírálásról. Az előbbi a hatályos törvényből adódóan az állam garantálja, finanszírozza és szabályozza, ugyanakkor az ezzel szorosan összefüggő tankönyvelbírálás folyamata irányelvekben meghatározott, ami maradéktalanul vonatkozik a nemzetiségi iskolákra.

Takács Edit, a budapesti Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet munkatársa előadásában *A szövegértés-szövegalkotás tanításának módszertani változása (Hagyományos és új típusú taneszközökkel)* kérdéskörét vizsgálta. Előadásának célja a különböző elvi-módszertani megközelítések megvalósulásainak vizsgálata egy adott témakörön belül magyarországi, szlovákiai és erdélyi példákkal szemléltetve. Kutatása során 4 tankönyvet vizsgált. A szerző előadása végén arra a kérdésre kereste a választ, hogy „*Miért szerepelnek gyengén tanulóink a PISA-vizsgálatokon szövegértés-szövegalkotásból?*”, illetve ennek javítása érdekében „*Mit tehetünk?*“, melyeket javarészt meg is válaszolt.

Az egri Eszterházy Károly Egyetem Nyelv- és Irodalomtudományi Intézetét **Kusper Judit, Domonkosi Ágnes, Hulyák-Tomesz Tímea, Lőrincz Gábor**, valamint **Lőrincz Julianna** képviselte.

Kusper Judit a klasszikus Arany János poétikájával foglalkozott az *Arany János idomtéljesség-poétikája a tankönyvek tükrében* című előadásában. Előadását a klasszikusok közoktatásbeli fontosságának és szerepének kérdéskörével indította, majd kitért az irodalomtörténet vagy olvasás problematikájára is. Kutatását a magyarországi 6. osztályos újgenerációs tankönyv alapján végezte. A tankönyvben szereplő kérdések és feladatok alapján az ahhoz kapcsolódó elemzések típusait szemléltetve, ugyanakkor megfogalmazta az ezekhez fűződő megjegyzéseit.

Lőrincz Gábor *A Czuczor–Fogarasi-szótár csallóközi tájszavainak felhasználhatósága a szlovákiai magyar anyanyelvoktatásban* címmel tartott előadást, melyben a nyelvjárások tankönyvbeli megjelenésére fókuszált. Kutatásában 57 szócikket vizsgált. A felsorolt és megvizsgált szócikkek magyarázata mellett kitért a Czuczor–Fogarasi-szótárnak az oktatásban való felhasználhatóságának lehetőségeire, amelyeket különböző feladatokkal szemléltetett, s nem utolsó sorban kutatásának eredményeivel támasztott alá.

Domonkosi Ágnes előadásában arra kereste a választ, hogy *Lehet(ne)-e tankönyv egy meseregény?*

Hulyák-Tomesz Tímea pedig az *Anyanyelv és kommunikáció. A kommunikációs készségfejlesztés lehetőségei alsó tagozaton* című előadásában a kommunikációs készségfejlesztés kérdéskörével foglalkozott.

A konferencián előadást tartott **Pethő József**, a Nyíregyházi Egyetem tanára *Metszéspontok: stilisztikai ismeretek a magyar nyelvi és az irodalomtankönyvekben* címmel.

Vitányi Borbála a Pécsi Tudományegyetem képviselőjeként az *Anyanyelvi nevelés a XXI. századi szakiskolai tankönyvekben Magyarországon* című előadásával szerepelt.

Danczi Annamária (PhD-hallgató, ELTE; Selye János Gimnázium, Komárom) *Élnék-e a szlovákiai magyar tankönyvekben a nyelvjárások?* címmel tartott előadást.

A szimpózium előadásainak mindegyike érdekes és az oktatásban jól hasznosítható volt. Az előadásokat követő vita kapcsán levont következtetések és feladatmegjelölések arra inspirálják az előadókat és a hallgatóságot is, hogy a jövőben is részt vegyenek az anyanyelvi és idegen nyelvi képzés tankönyveit, tananyagait, oktatási segédleteit és programjait bemutató konferencián.

A szimpózium végén a Variológiai kutatócsoport tagjai megállapodtak abban, hogy jövőre megrendezik a kutatómunkájuk újabb eredményeit bemutató VIII. nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumot, amelyre szeretettel várják a hazai és a külföldi kutatókat is.