

ANNA ISMAIL – JUDIT NAVRACSICS

University of Pannonia, Hungary
ana_2020_2020@hotmail.com
navracsicsjudit@almos.uni-pannon.hu

Anna Ismail – Judit Navracsics: The case of Jasmin
Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.1.001>

The case of Jasmin

A vegyesházasságban felnövő kétnyelvű gyermekeket mindkét szülő nyelvének elsajátításához hozzá kell segíteni. Ehhez elengedhetetlen, hogy a szülők vagy a saját nyelvükön beszéljenek a gyermekkel, vagy olyan környezetet biztosítsanak, amelyben a gyermek számára mindkét nyelv rendelkezésre áll. A gyermek különböző kontextusokban történő nyelv választásában meghatározó szerepet játszik a szülői kommunikációs minta. Jelen tanulmányban egy palesztin (arab)–kanadai (angol), Kanadában élő kétnyelvű család ötéves gyermekével rögzített 25 perces telefonbeszélgetésben megfigyelhető nyelv választási mintákat mutatjuk be. E rövid beszélgetésből messzesemenő következtetéseket nem tudunk levonni, de az elemzésből jól láthatók a gyermek nyelv választási tendenciái.

1. Introduction

1.1. Language

People with their languages transmit and express not only feelings, thoughts, expectations, aspirations and ideas, but at the same time they express and define who they are and how they wish to be seen by others. So, it is the clef to a person's self-identity, which helps persons to share feelings, express emotions, experiences, tell stories and convey complex messages and knowledge. The view of language is broad; in linguistics, language is examined as an open system that influences and is influenced by non-linguistic factors. Research in applied linguistics views language as a great power for learning across the lifetime. It is not only the role in transmitting feelings, norms and beliefs. Imberti (2007), clarifies that language provides us with a significant frame of reference and a relational context that sustains our identities, it is our greatest mediator that allows us to relate and understand each other. Generally speaking, language is seen from several points of view in terms of being a human procurement; it is a tool and a capacity.

1.2. How bilingualism and bilinguals are defined

As well as identity, bilingualism can also be defined in multiple ways. Bilingualism is defined by lay people as the ability to use two languages with the fluency characteristics of a native speaker. A person is bilingual if s/he uses two languages habitually with native-like control like, and bilingualism is the constant

use of two languages. In popular belief, being bilingual means being able to speak two languages perfectly; which is also the approach of Bloomfield (1933), who defines bilingualism as the native-like control of two languages. Titone (1972:11), states that “bilingualism refers to the person’s capability to speak a second language, follow the concepts and structures of that language rather than paraphrasing her or his first language or mother tongue”. All these definitions focus on native-like competence. Mohanty (1994a:13), limited the definition of bilingualism to its social communicative dimension, he claims that “bilingual persons or communities are those with an ability to meet the communication demands of the self and society in their normal functioning in two or more languages in their interaction with the other speakers of any or all of these languages”. Grosjean (1989) clarifies that the bilingual is not two monolinguals in one person. He argues that bilinguals rarely use their languages equally in every social environment. They use their languages for different purposes in different contexts and in communicating with different partners. As a result, their skills and abilities in using each of their languages reflect their needs, preferences and identities in the multifaceted social contexts in which they interact with others. He adds that their competence in each language is activated to a more or less extent depending on the use, context, participants and situation. Also, Grosjean (2010) clarifies that bilinguals are often perceived as having acquired their languages in early childhood without an accent in them. These bilinguals are often called ‘real’ and ‘balanced’ bilinguals. However, he defines bilinguals as people who use two or more languages or dialects in their everyday life, which definition changes the emphasis on the language proficiency or fluency; it concentrates rather on the function of the languages and the needs of the bilingual. Beardsmore (1982) adds that a person is only bilingual if s/he is a functional bilingual. This means that his or her bilingualism is measured by the ways in which he or she uses the language and the quantity of the language which is being used.

There are different ways in which one can become bilingual. The acquisition of two languages at a time is simultaneous if children become bilingual since birth as they are exposed to two languages by their parents or caretakers (Grosjean 2010). Sequential acquisition refers to the acquisition of a second language after the first one, and the person becomes proficient in a second language later than in L1 (Baker 2006). Reasons for acquiring a second language can usually be clustered under two headings: societal and individual. For the latter one, reasons vary from cultural awareness to acquiring a language for career purposes and employment while the former can include interaction across continents, trade, information and power. Baker clarifies that second language is learned due to educational, political and

employment demands as well as to the communicative needs of the society in which people live.

1.3. Bilingualism and young people

There is no doubt that there are several factors that shape the young bilingual identity. The parents' opinion about bilingualism and family views are considered as the most important factors having a strong impact on the person's view of his or her languages and bilingualism, their language learning and language maintenance. Different studies shed the light on this question (Pease-Alvarez 2003, Molyneux 2006 among others). Pease-Alvarez (2003), studies Mexican American parents' attitudes towards the language education and socialisation of their children, the dynamism of perspectives across individuals, time and generations. They assert that family and the immediate social environment have the main impact upon young bilingual children's views on their languages on one hand, and their opportunities for language maintenance and learning, on the other. Molyneux (2006), emphasizes the role of family impact on bilingual children's language development and on the children's interaction towards their parents.

In the monolingual or bilingual educational context, the teacher enhances the students' feeling and self-esteem in their languages (Cummins 1996, 2000, 2003). Cummins confirms the idea that the language or languages we speak form our identities by the way we use them to express ourselves, and the words we use represent who we are in our interactions with people. For a bilingual person, the use of one or two languages forms a vital aspect of the individual's connection to one or two cultures and one- or two-family backgrounds. Cummins underlines that this is an important factor that affects the education of many students with their background languages more than the dominant language of the society.

De Houwer (2006) adds a further classification of early bilingual development and clarifies the importance of the distinction between the relative timing of the start of the two languages' input at as early an age as from birth to three years. According to her definition, Bilingual First Language Acquisition (BFLA) begins from the moment parents start to verbally interact with their babies, which begins right after birth maybe even prior to birth, according to Byers-Heinlein, Burns, & Werker (2010). Bilingual Second Language Acquisition is a bit delayed onset of L2 acquisition, usually from one month of age to one year. De Houwer (1990), interprets Early Second Language Acquisition (ESLA) as the stage in which babies start being addressed in only a single language (L1) then after a year at least they start being addressed in a second language (L2) in addition to their first one (L1).

Bhatia (2006) explains if a child learns the second language after the age of three or four this is referred to as sequential bilingualism. The way these children are approached differently in the society is dependent on the way and age of becoming bilingual. For example, the majority in the European and Arabian societies believe that individuals cannot be bilingual or trilingual unless they are exposed to languages from a very early age or they have parents with different language backgrounds. Kenner and Ruby (2012) clarifies that the status of languages depends on the community. For example, in many English-speaking countries, English is emphasized whereas other community languages are undervalued. Due to this, the way in which a bilingual person is viewed is often influenced by the general view of the statuses of the particular languages involved, which represents another important factor at shaping the young bilingual language identity.

1.4. Language policy in bilingual families

Growing up as a bilingual can take different forms in families. Parents commonly view bilingualism as an investment in their children's intellectual development and academic success and therefore, better opportunities in the job market (Döpke 1992 and Piller 2001, as quoted by Pavlenko, 2004: 180). On the other hand, parents prefer to share their cultural selves and preserve family ties intact with their children of all ages. Due to that parents determine their language policy as to how they will raise their kid, which language they will use.

King and Fogle (2013:172) state that "Family Language Policy addresses child language learning and use as functions of parental ideologies, decision-making and strategies concerning languages and literacies, as well as the broader social and cultural context of family life".

Although there is a common belief that parents use in equal proportion their languages and children spontaneously acquire both native languages, Yamamoto (2001), claims that great variations are found between families depending on family language policy, which is not simple as many factors control it. DeCapua and Wintergerst (2009:6) mention that "social and political attitudes towards bilingualism can influence families' ability to raise their children bilingually". Parents always try their best to find a suitable strategy in order to optimize their children's proficiency in the two target languages as Palviainen and Boyd (2013: 223) state. Moreover, they express the idea of the one person – one language (OPLO) strategy, where parents have different mother tongues, which was first introduced by Ronjat (1913). The strategy rule states that both parents consistently speak their first languages to their kids, which brings clarity, balance, and children identify a specific language with each parent. However, as King, Fogle and Logan-Terry

(2008: 909) point out, not all bilingual families follow this strategy accurately in everyday life. Using the minority language at home is considered as another of the most successful strategies in acquiring and learning other languages, for example, when Spanish parents living in the USA use Spanish at home all the time with their children while the children learn and speak their adopted country's language at school, with friends and neighbours. Another way to raise a bilingual child is with what is called the 'time and place' strategy (Pearson 2008). It's a sort of mix between the two previous strategies. For example, parents could follow the 'one parent – one language' principle during the week and use the 'minority language at home' strategy at the weekend. Mixed language policy has also been seen as one of the effective ways, in which strategy parents use the language that best suits the topic or the situation. For example, children could choose the minority language for more family-related topics and pick to speak about school in the majority language (because they are taught in that language).

Fabbro (1999) mentions that neurolinguistics added other modalities to the question of language acquisition. Children can acquire the two languages within their own families without previous planning of the use of either language is involved. Another method includes using only one language until the child reaches a certain age, between three and six, and then gradually introducing the second language later. The last but not least method described here is the use of the L1 of the parents at home if they share their language, whereas children acquire the second language in the society, where they live, such as for instance in international schools; more generally, outside their own families. It is clear that if a child is to acquire a given language, he or she must have ample opportunity to hear that language as well as to engage in communicative interactions with an interlocutor. There is no doubt that parents play a significant role in young children's language development and in such a bilingual environment. However, children do not seem to use two languages all the time.

In our paper, we examine a dialogue sample of a five-year-old bilingual child growing up in an Arabic-English speaking (Palestinian-Canadian) family living in Canada, where the family language policy is the 'one parent – one language' strategy. The dialogue was over the phone, and the call was fully transcribed. Each transcript was divided into utterances based on intonation contours, and all transcripts were formatted according to the regulations of CHILDES (Child Language Data Exchange System) (MacWhinney, 1995; MacWhinney & Snow, 1990). Findings suggest that the child's input and output are significantly associated with her ability to commence L1 and L2 performance and build knowledge in each language. Adding to all of that, it can be speculated through referring to other studies

(Fantini, 1987; Lindholm & Padilla, 1978; McClure, 1977; Saunders, 1988; Taeschner, 1983; Navracsics, 1998) that the person involved in the interactions with the child could be one of the major factors in explaining the child's language choice.

2. Methods

2.1. Participant

The participant of this study is Jasmin, a five-year-old child of a Palestinian-Canadian bilingual family, in which the father's first language is Arabic and the mother's is English. The married couple have been living in Canada for five years: they only have one child (Jasmin). The mother is bilingual, who can speak English and French fluently. The father is a fundamentally trilingual person, who speaks Arabic and English fluently and has some production capacity in French. English is the dominant language between the members of the family, but sometimes French is also used. The parents claim that they practise the 'one parent – one language' input model but with different degrees of adherence. For Jasmin, exposure to Arabic, which is not the language of the society, is mainly limited to the home. Jasmin's father uses Arabic with Jasmin and motivates her to repeat and speak Arabic by using short songs, words, phrases, sometimes YouTube videos, and encourages her to listen and talk to his family and relatives in Palestine. He thinks that learning Arabic is a vital issue in order to preserve Jasmin's culture and linguistic connection with her half home country.

Jasmin is a normally developing child with no vision or hearing problems, she started to speak English in her 8th month, Arabic after age two French recently, at age five. Her parents are working, so in her first year, she used to spend most time with her grandparents rather than with her parents, but after the first year she started going to a bilingual kindergarten where her teachers use both English and French. According to her mother, Jasmin spends more time with her than with her father during the week but at weekends, the father stays more with her. Jasmin has friends in her kindergarten, they use English to communicate.

2.2. Procedure

The dialogue sample analysed here was recorded during a phone call, which lasted approximately 25 minutes. The phone call was fully transcribed, each transcript was divided into utterances based on intonation contours, and all transcripts were formatted according to the CHILDES (Child Language Data Exchange System) requirements (MacWhinney, 1995; MacWhinney & Snow, 1990). CHILDES (Child Language Data Exchange System) is considered as one of the most useful free sources of database of child language acquisition, with a special emphasis on child

language input and output. CHILDES comes with a handy tool called (CLAN) Computerized Language Analysis, it is a program designed specially to analyse data transcribed in the format of the Child Language Data Exchange System (CHILDES).

2.3. Coding

To assess language choice, we coded all the utterances that Jasmin said according to language type: (i) only Arabic (A), (ii) only English (E), (iii) at least one morpheme from each of the two languages (Mixed) (A+E), or (iv) an utterance attributable to either or neither language (Non-language specific).

3. Results

3.1. Language use

The findings presented in Table 1. show that the English language is more dominant than Arabic; Jasmin uses the universal words in both languages such as ‘iPad’, ‘Chocolate’, ‘Doughnut’, ‘okay’, ‘bye’. However, we must see that the first three words quoted here refer to basically North-American entities or internationally known realia’s, which are parts of the American culture, and known all over the world as a result of globalisation. These words appear in other languages as well as loan words. Since the girl lives in an English-French bilingual society, it is also clear that she uses the English language for social interactions, greetings, etc.. At the same time, Jasmin also spends more time with her mother, and has a much greater amount of English input. Although Jasmin spoke to her mother in English, she answered her father’s questions in Arabic, she used long pauses when she was listening to the Arabic speaker via the phone call.

Jasmin	Arabic	English	Mixed	neither	Total
	15 words	23 words	9 words	2 words	49 words

Table 1. Languages used in the short conversation

Jasmin was able to differentiate between Arabic and English, and in spite of this fact, she used 9 mixed word utterances.

Example 1: the interlocutor uses only Arabic for greetings and Jasmine answers by using one word but with [h] sound instead of [ح] sound due to the clear influence of the English language. The word should be ‘منيحة’ instead of ‘منيهة’. Jasmin listens carefully to the interlocutor with long pauses to determine the language of the interlocutor. In line 14, Jasmin’s answer is perfect in the Palestinian dialect and, as like other Palestinian children of her age, she uses the words ‘حليها تيجي’ (let her come), which can be addressed to females. Despite substituting the sound [خ] for

[ح], which normally happens to kids in the Palestinian environment, Jasmin replies to her father in Arabic directly while talking to her mother in English at the same time. Adding to that she uses the word 'بنستنا' (We are waiting) in line 16 to refer to the plural, which means that her father and mother are waiting with her.

Example 2: Jasmin uses only English in lines 8, 18, 22. When the interlocutor addresses her in English she replies in English, and at the same time, she wants her mother to understand what the interlocutor is asking her about. In line 9, the interlocutor uses both languages and Jasmin answers perfectly in both languages (lines 10, 12, 20).

Example 3: Jasmin uses 9 mixed words (lines 4, 10, 12, 16, 20 and 22). In line 4, the answer to the interlocutor's question in Arabic but she answers in English 'yea' /jei/, which is close to the Arabic dialect word /ei/ and means yes. We are not sure whether she did it purposely or it is related to cross-linguistic influences. Also, the interlocutor asks Jasmin in lines 9, 11 and 19 in mixed Arabic and English, and Jasmin perfectly shows her understanding and answers in both languages by using one word in Arabic and the rest in English, so English language is the dominant one for her. Adding to all of this, Jasmin uses repetition in line 20 to emphasize the type of Doughnut that she likes and wants.

Example 4: Jasmin uses words which are neither English nor Arabic in lines 14 and 18. These words are *blablablaba* and *nananana*. As we can see the first word consists of three sounds [b]+ [l]+ [a] and the second word consists of two sounds [n]+ [a] only. These words sound like music in order to show her happiness. Interestingly these sounds are universal and can be used by kids all over the world.

1. **Interlocutor:** مرحبا... كيفك ياسمين؟ (HELLO, HOW ARE YOU JASMIN?)
2. **Jasmin:** ##منيهة (GOOD)
3. **Interlocutor:** انا اشتاقتلك... وانتى؟؟ (AND I MISSED YOU... WHAT ABOUT YOU?)
4. **Jasmin:** #ياه (YEA)
5. **Interlocutor:** شو عم تعملي؟ (WHAT ARE YOU DOING?)
6. **Jasmin:** #####
7. **Interlocutor:** عم تلعبى؟؟ ياسمين؟؟ معى؟؟ عم تلعبى؟؟ (ARE YOU PLAYING? JASMIN? ARE YOU THERE? ARE YOU PLAYING?)
8. **Jasmin:** Yeah, Mom look...hahahaha
9. **Interlocutor:** مع ماما؟؟ say hello to your mom (YOU ARE PLAYING WITH YOUR MOM? SAY HELLO TO YOUR MOM, PLEASE)

10. **Jasmin:** Mom she say hello... ايه على ابي باد نلعب (YEAH, ON IPAD WE PLAY)
11. **Interlocutor:** ايجي معكم؟ ياسمين؟؟ ايجي؟؟ (MAY I COME TO PLAY WITH YOU???) (JASMIN, MAY I?)
12. **Jasmin:** ##### تعالي (COME)... she wants to play #####with us hahahah#####
13. **Father:** شو رايبك يا بابا؟؟ نخليها تيجي؟؟ (MY DARLING, SHALL WE LET HER COME? WHAT DO YOU THINK?)
14. **Jasmin:** ايه حليها تيجي (YEAH, LET HER COME) blablablablalbla
15. **Interlocutor:** يلا جاية (I'M COMING)
16. **Jasmin:** okay, waning...we wait... بنستنا (WE ARE WAITING)
17. **Interlocutor:** يلا جاية... شو بدك اجيب لك معي؟؟ (OKAY, I'M COMING, WHAT DO YOU WANT ME TO BRING FOR YOU?)
18. **Jasmin:** nanananan....Doughnut
19. **Interlocutor:** اتشوكاليت؟؟ ولا فانيليا؟؟ شو بدك؟؟ (CHOCOLATE? VANILLA? WHAT DO YOU WANT?)
20. **Jasmin:** ايه (YEAH)... Chocolate Doughnut ### Chocolate
21. **Interlocutor:** I will bring you Chocolate Doughnut.... wait for me...or I will send it to you with daddy??? What do you think???
22. **Jasmin:** ##### okay### باي (BYE) bye
23. **Interlocutor:** Bye, bye...

4. Discussion and conclusion

Jasmin's parents admitted claim that they use the 'one parent -- one language' strategy but the dominant language for the child is English. The Canadian mother, when she is alone with her daughter, speaks only in English with some exception of a few French words and sentences, while the father uses both Arabic (the Palestinian dialect) and English. However, English is the most frequently used language in the family. In this context, when one of the parents is alone with the child, they use the parent's language. However, the child seems to be more encouraged to use the communication partner's language as long as the partner keeps using that language. It is clear when the interlocutor uses Arabic and Jasmin answers in Arabic after making herself sure about the language. When the interlocutor changes to English, she does the same but not all the time. When her father gets involved and speaks in Arabic, she is encouraged to use Arabic with the interlocutor, but at the same time, she tells her mother in English what the question is about. It can be speculated through referring to other studies (Fantini, 1987; Lindholm & Padilla, 1978; McCulre, 1977; Saunders, 1988; Taeschner, 1983) that the partner in communication

is one of the major factors in determining the child's language choice. Although Jasmin uses grammar in a perfect way in both languages, she misses the Third Person Singular *s* in line 9, and the copula (*are*) is also missing in line 16. In Arabic, there is a word order problem in line 10. All of these ‘mistakes’ are considered as normal, the minor ones are characteristic of any monolingual child at this developmental phase.

In spite of the fact that Jasmin uses lexical items retrieved from both Arabic and English with the capability of differentiating between the two languages, in this short interview she used two words that are neither Arabic nor English.

Bi- and trilingual children are usually very good at code-switching and mixing depending on the situation and the person involved in the interaction. Navracsecs (1998) and Johnson & Wilson (2002) find that multilingual children can differentiate their languages in their speech production lexically and pragmatically and that they both sound like adult native-like speakers of their languages. Navracsecs (2014) clarifies that raising a multilingual child is not an easy responsibility. Parents need to take many different considerations to ensure the language development of the child without any problems. Implicit learning is very important in childhood. What we learn implicitly is related to emotions.

Emotionality is an essential issue. One might suggest that the degree of emotionality is related to language dominance: the more comfortable one feels in a language, i.e. the higher the proficiency level in that language compared to the other language(s) spoken by the person, the more intimate one's relation to that language. One would think that emotions may best be expressed and articulated in the language that provides comfort for the speaker. Räsänen and Pine (2014) in their study found support for age and proficiency relevance in language and emotions, but Aycicegi and Harris (2004) came to the conclusion that non-native language has the same, or even stronger, emotional connotations than the native language. There is also a presumption that a graded emotionality exists across the languages spoken by a person. As Navracsecs observed in her study on an early third language acquisition of a bilingual pair of siblings, Persian, the mother's L1 was used only in emotionally dense situations (either negative or positive), most of the time even without the mother's awareness. This is the highest level of intimacy that can exist in parent-child communication. And this intimacy resulted in Persian being the language that influenced English and Hungarian at the phonetic level of phonological development.

Input is variable and dynamic, and one of the bilingual kid's languages will be dominant. However it is not granted that the language that provides the greatest amount of input will be the dominant one. .

In conclusion, children are very clever, and due to their multilingual awareness, they can differentiate between the languages. They know which language they should use with whom. Parents play a vital role in their kids' language acquisition process, and by providing the sufficient amount of input they can assure that the child will develop normally in their languages. The partner in communication is one of the major factors in determining the child's language choice, which is also confirmed by other researchers (Fantini, 1987; Lindholm & Padilla, 1978; McClure, 1977; Saunders, 1988; Taeschner, 1983; Navracsics, 1998).

However, output depends on many different factors, as e.g. the children's mood, the surrounding environment, the context, the child's emotions towards the languages, etc. Bohman *et al.* (2010) find that children's input and output (as measured via interviews with the parents as well) are significantly associated with their abilities to initiate L1 and L2 performances and their sufficient knowledge in each language.

In conclusion, Jasmin, who responds in English when addressed in Arabic, is more proficient in English, yet her Arabic proficiency is not necessarily significantly lower as she understands everything and is ready to answer. These results are consistent with previous literature, which indicate that even two-and-a-half-year-old bilingual children are capable of identifying their languages and can make their own choices when responding to the partner in the interaction. It would be important to collect more recordings and observations of interactions over a longer period of time, in order to gain a more comprehensive understanding of the awareness in multilingual children.

References

- Aycicegi, A. and Harris, C. (2004). Bilinguals' recall and recognition of emotion words. *Cognition and Emotion*, 18, 977-987.
- Baker, C. (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. (4th edition). Clevedon; Buffalo: Multilingual matters.
- Baetens Beardsmore, H. (1982). *Bilingualism: Basic Principles*. Tieto Ltd., Bank House, 8a Hill Road, Clevedon Avon BS21 7HH England (9.50 British pounds-hard cover, 4.45 British pounds-paperback)..
- Bhatia, T. (2006). *Bilingualism and second language learning*. In *Encyclopaedia of language & linguistics* (2nd ed., pp. 16–22) (Online). Oxford: Elsevier.
- Bohman, T., Bedore, L. M., Peña, E. D., Mendez-Perez, A., & Gillam, R. B. (2010). What you hear and what you say: Language performance in Spanish English bilinguals. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13, 325-344.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T., & Werker, J. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychological Science*, 21(3), 343–348. doi: 10.1177/0956797609360758
- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.

- Cummins, J.** (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J.** (2003). Bilingual education: Basic principles. In J. Dewaele, A. Housen, & L. Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- DeCapua, A., Wintergerst, A. C.** (2009). Second-generation language maintenance and identity: A case study. *Bilingual Research Journal* 32(1), 5-24. doi:10.1080/15235880902965672.
- De Houwer, A.** (1990). *The acquisition of two languages from birth: A case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De Houwer, A.** (2006). *Bilingual language development: Early years*. In *Encyclopedia of language & linguistics* (2nd ed., pp. 781–787) (Online). Oxford: Elsevier.
- Fabbro, F.** (1999). The neurolinguistics of bilingualism: An introduction. Hove, England: *Psychology Press/Taylor & Francis (UK)*.
- Fantini, A. E.** (1987). *Developing bilingual behaviour: Language choice and social context*. ERIC ED281389.
- Grosjean, F.** (1989) ‘Neurologists, Beware! The Bilingual is not Two Monolinguals in One Person’, *Brain and Language* 36: 3-15.
- Grosjean, F.** (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Imberti, P.** (2007). Who resides behind the words? Exploring and understanding the language experience of the non-English speaking immigrant. Families in Society, *The Journal of Contemporary Social Services* 88(1), 67-73.
- Johnson, C., & Wilson, I.** (2002). Phonetic evidence for early language differentiation: Research issues and some preliminary data. *International Journal of Bilingualism*, 6(3), 271-289.
- Kenner, C., & Ruby, M.** (2012). *Interconnecting worlds: Teacher partnerships for bilingual learning*. London: Trentham Books/Institute of Education Press.
- King, K. A, Fogle, L. and Logan-Terry, A.** (2008). Family language policy. *Language and Linguistics Compass* 2 (5), 907-922.
- King, K. and Fogle, L.** (2013). Family language policy and bilingual parenting. *Language Teaching* 46 (2), 172-194.
- Lindholm, K., & Padilla, A. M.** (1978). Language mixing in bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 327~335.
- MacWhinney, B.** (1995). *The CHILDES project: Tools for analysing talk*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MacWhinney, B., & Snow, C. E.** (1990). The child language data exchange system: An update. *Journal of Child Language*, 17, 457~472.
- McClure, E.** (1977). Aspects of code-switching in the discourse of bilingual Mexican children. In *M.*
- Mohanty, A. K.** (1994: a) *Bilingualism in a Multilingual Society: Psychological and Pedagogical Implications*. Mysore: Central Institution of Indian Languages.
- Molyneux, P.** (2006). The importance of a theory-informed understanding of additive bilingual education. *Babel*, 41(2), 18–23, 35.
- Navracsics, J.** (1998). The acquisition of Hungarian by trilingual children (Unpublished PhD dissertation, University of Veszprém).
- Navracsics, J.** (2014) Input or Intimacy. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4:3, 485-506.
- Palviainen, Å., & Boyd, S.** (2013). Unity in discourse, diversity in practice: The one person one language policy in bilingual families. In M. Schwartz & A. Verschik (Eds.), *Successful family language policy: Parents, Children and Educators in Interaction* (pp. 223-248). *Multilingual Education* 7. Netherlands: Springer.
- Pavlenko, A.** (2004) ‘Stop doing that, Ia Komu Skazala!’: Language choice and emotions in parent-child communication. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25(2-3), 179-203.

- Pearson, B. Z.** (2008). *Raising a bilingual child*. Living Language.
- Pease-Alvarez, L.** (2003). Transforming perspectives on bilingual language socialization. In R. Bayley & S. Schechter (Eds.), *Language socialization in bilingual and multilingual societies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Russell, J. A.** (1991). *Culture and the categorization of emotions*. *Psychological Bulletin*, 110(3), 426-450.
- Räsänen, S. & Pine, J.** (2014). Emotional force of languages in multilingual speakers in Finland. *Applied Psycholinguistics*, 35, 443-471. Doi: 10.1017/S0142716412000471
- Saunders, G.** (1988). *Bilingual children: From birth to teens*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Taeschner, T.** (1983). *The sun is feminine: A study of language acquisition in bilingual children*. Berlin: Springer.
- Titone, R.** (1972). *Le Bilingualism Précoce*. Brussels: Dessart.
- Webster, N.** (1961). *Webster's Third New International Dictionary of English Language*. London: Bell & Sons.
- Weber, M.** (1968). *Economy and Society: An Outline of Interpretive Sociology*. New York: Bedminster Press.
- Yamamoto, M.** (2001). *Language use in interlingual families: A Japanese-English sociolinguistic study*. Clevedon, England; Buffalo, N.Y.: Multilingual Matters.
- Books:** *The Oxford Handbook of Identity Development*. Edited by **Mclean Kate and Sayed Moin** 2015 Oxford Library of Psychology. *Oxford University Press*.

ÁKOS GOCSÁL^{1,2} – SVETLANA MARUSENKO³ –
MÓNIKA GALAMBOSNÉ TISZBERGER⁴

University of Pécs, Faculty of Music and Visual Arts, Institute of Music¹
Hungarian Academy of Sciences, Institute of Linguistics, Dept. of Phonetics²
gocsal.akos@pte.hu

University of Pécs, Faculty of Sciences³

University of Pécs, Faculty of Business and Economics, Institute of Economics and Econometrics⁴

Ákos Gocsál – Svetlana Marusenko – Mónika Galambosné Tiszberger: Listener differences in speaker age estimation

Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/1. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.1.002>

Listener differences in speaker age estimation

A beszéd akusztikai minőségét befolyásoló nyelven kívüli tényezők közül a beszélő életkora az, amelyiknek az egyik legjelentősebb a hatása. Számos korábbi kutatás igazolta, hogy a hallgató képes bizonyos pontossággal következtetni a beszélő életkorára a hangja alapján. A hallgatók közötti különbségekkel kapcsolatban is állnak rendelkezésünkre adatok. A korábbi kutatások elsősorban a hallgató neme, életkora, illetve a hallgató és a beszélő anyanyelve vagy akcentusa alapján vizsgálták az életkorbecslések pontosságát. Nincs azonban ismeretünk arról, hogy a hallgatók tipizálhatók-e az általuk adott életkorbecslések pontossága alapján, azaz a becslési adatok kirajzolnak-e olyan, jól elkülönülő mintázatokat, amelyek eltérő életkorbecslési mechanizmusokat tükröznek. A jelen kutatásban 85 hallgató 24 férfi beszélő életkorát becsülte meg hangja alapján. Az adatokat a *k*-közép klaszteranalízis módszerével dolgoztuk fel, 4 illetve 3 klaszteres megoldással. A klaszteranalízis a várakozásoknak megfelelően az életkorbecslés pontossága alapján jól elkülöníthető csoportokat határozott meg, amelyek felvetik az eltérő stratégiák létezésének lehetőségét. Mivel itt csak a jelenséget, azaz az eltérő mintázatokat mutattuk ki, további kutatás feladata az észlelési mechanizmusok közötti különbségek lehetséges okainak feltérképezése.

Introduction

The purpose of voice-based age estimation experiments is to reveal the nature of judgments that listeners make when they hear an unseen speaker. As Pettorino and Giannini (2011) summarized based on previous literature, the major changes in voice that are in relation with age as follows:

- lowering of breathing functions
- muscle relaxation, hardening of vocal folds
- progressive tonal lowering
- lowering of speech rate
- increase of jitter and shimmer
- lowering of formant frequencies
- longer vowels and stop consonants
- increased standard deviation of f_0

Certain parameters or combinations of parameters in the acoustic structure of speech, such as tempo (Stölten–Engstrand, 2003; Skoog Waller et al., 2015; Gocsál, 2017), duration (Schötz, 2004), f_0 and F1 (Reubold et al., 2010), or spectral information (Schötz, 2004) are used as markers of age by listeners who thus infer the speaker’s age.

Although the earliest experiments, such as the one carried out by Allport and Cantril (1934) already found that listeners’ age judgments fairly well matched the chronological age of the speakers, more reliable results have been produced only since the 1960s. The most commonly used parameter to describe association between chronological and perceived age of speakers is Pearson’s correlation coefficient. A number of studies has demonstrated significant correlation between the chronological age and mean age estimates (Table 1.)

Table 1. Correlation coefficients between calendar and perceived age
from previous literature, $p < 0.05$ in all cases

Paper	<i>r</i>	remarks
Braun–Cerrato (1999)	.300–.790	speakers: German/Italian males listeners: German/Italian college students, no knowledge of the other language
Stölten–Engstrand (2003)	.96 .86	unmanipulated samples speech rate and f_0 manipulations speakers: young (20-30) and older (50-70) males and females from SWEDIA 2000 dialect database listeners: Stockholm area male and female students (age 20-29)
Schötz (2004)	.944 .825	Swedish male and female speakers listeners: male and female university students (age 18-36)
Bóna (2013:126, 128)	.907 .809	Hungarian male and female speakers listeners: male and female university students (age 18-25)
Huckwale–Webb (2015)	.759	native English speakers and listeners (age 20-69)
Gnevsheva–Bürkle (2019)	.37–.64	English/Japanese speakers and English (age 19-57) and Japanese (age 19-70) listeners

Correlation, however, does not imply that listeners' estimations are correct. Many studies have demonstrated that younger speakers, typically below the age of approximately 35 years are believed to be older than their calendar age, while those older than 35 are usually perceived younger (Pettorino–Giannini, 2011; Kasuya, 2006). Other researchers found a somewhat higher age (over 40 years) that separated over- and underestimation (Huckwale–Webb, 2015), but in that case younger and older listeners were also involved. Overestimation of young speakers' age and underestimation of that of the older ones have been demonstrated by many other researchers too (Schipp et al., 1992; Hughes–Rhodes 2010; Moyse et al., 2014; Sandman et al., 2014; Krepsz–Gósy, 2016; Hunter–Ferguson, 2017).

Although the primary focus of research is usually speaker variability in perceived and chronological age, listener variability with regard to the accuracy of speaker age estimation has also been tested by many researchers and some listener attributes also seem to be of importance. Such listener attributes include:

- gender
- age
- familiarity with the speaker's language

As to listener gender, no significant differences between male and female listeners' age estimations were found in general (Hartman, 1979; Eriksson et al. 2004; Pettorino–Giannini, 2011; Moyse, 2014; Huckwale–Webb, 2015), but some conflicting results have been reported. Hartman (1979) found that female listeners were better at estimating male speakers' age if the speaker was over 50 years of age. In another research, male listeners performed non-significantly better than females (Braun & Cerrato, 1999).

Listener age may be of importance as well, but again, results are conflicting at some points. In a review article, Moyse (2014) stated that younger listeners are more accurate than older participants irrespective of the age of stimuli. This statement is confirmed by a number of studies. In an experiment by Huntley et al. (1987) four listener groups were used: adolescents, young adults, middle-aged, and older participants. While the age of the older speakers was judged very similarly by the four groups, significant differences were found in with the 20- and 30-year olds: the adolescents and the older individuals significantly overestimated their ages, while the young and middle-aged participants were more accurate. Moyse et al. (2014) also found that the age of older speakers was underestimated both by the younger and older listeners to the same extent. The age of the younger speakers was relatively well estimated by the younger participants, while the older participants made larger errors, i.e. overestimated them. Huckwale and Webb (2015) found that listeners in age bands 40-49 and 60-69 gave significantly worse age predictions than those in the 20-29 band.

In contrast, different results have been provided by Eppley and Mueller (2001), who played voice samples of elderly speakers in two listener groups. The group of young listeners included subjects between 18-22 years of age, while those in the old listeners' group were between 61 and 84. The older listeners were somewhat more accurate in estimating the speakers' age than the young listeners, but the difference was not statistically significant. In another research by Eriksson et al. (2004), two groups of listeners (mean ages: 31.1 and 20.7 years) were employed. The participants were consistent in ranking the younger speakers by age, however, the younger participants failed to order correctly the two oldest speakers by age which suggests that younger listeners were better at estimating the ages of those speakers who were closer to them in age. Hughes and Rhodes (2010) found that listeners, divided into four age groups, differed in estimating the age of the oldest speakers, i.e. those belonging to the oldest listeners' group were significantly better at estimating the oldest speakers' age than the others.

Listener or speaker accent is another factor that may influence the accuracy of age estimates. German and Italian listeners were played German and Italian speakers' voice samples. Although the listener groups performed almost equally with respect to the Italian stimuli, the Italian listeners performed slightly worse on the German stimuli than did the Germans. The difference, however, did not reach statistical significance (Braun–Cerrato, 1999). Significant differences were, however found between the age estimations of German, Finnish and Swedish listeners when they heard native English speakers born in different English-speaking countries (Sullivan et al., 2000), but no significant difference was found between native and non-native speakers of English in general.

Jiao et al. (2019) proved the significant the main effect of linguistic familiarity, i.e. native Korean and Mandarin listeners estimated the ages of speakers of their own native languages significantly more accurately than native Arabic speakers' ages and vice versa. In their experiment, all speakers and listeners were learners of English and the speech stimuli were recorded in English. In another experiment Gnevsheva and Bürkle (2019) also proved the effect of L1. Native English listeners perceived English speaking Japanese speakers' ages as younger than their native English counterparts, while English- and Japanese- accented speech did not affect Japanese listeners' age estimation.

A mention should be made about the methodology of speaker age estimation. In general, two main approaches are applied. In one group of the experiments, the researchers ask the listeners to provide the accurate calendar age of the speakers as they perceive (Braun–Cerrato, 1999; Eppley–Mueller, 2001; Schötz, 2004; Pettorino–Giannini, 2011; Huckwale–Webb, 2015; Jiao et al., 2019) and correlation coefficients or linear models are used to establish conclusions. In other experiments, the researchers define age groups and the listeners' task is to find which age groups the speakers belong to. The researchers then usually calculate

the percentage of correct group assignments (Hummert et al., 1999; Amir et al., 2012; Tatár, 2013) The mixture of the two approaches is also used in several papers (Hughes–Rhodes, 2010; Pettorino–Giannini, 2011; Huckwale–Webb, 2015; Gnevsheva–Bürkle, 2019) These authors used estimated calendar ages, however, when they processed the data, they created speaker age ranges and determined the percentage of correct answers or mean errors of prediction with regard to the age ranges.

Both the correlation based and the age range based approaches have their own benefits. While the correlation based approach can provide general tendencies over a wider range of speaker age, the age range based method can demonstrate possible deviations from general tendencies that may occur in different speaker age groups. For example, Hughes and Rhodes (2010) found that mean difference of estimated ages from actual ages was smaller with male speakers over 55 than with speakers between 46-55, which means that it was not the speakers over 55 whose age was actually most underestimated, but the middle-aged speakers. It is therefore important to highlight that although underestimation and overestimation, as a function of speaker age, are in general demonstrated by many researchers, conflicting results make further investigations necessary.

While listener age, gender and accent have been researched in the context of age estimation accuracy, little is known, however, about possible types of listeners, irrespective of these differences. Can we say that certain listeners are better than the others? Are there listeners who systematically overestimate or underestimate speaker age, while others are more accurate? The main objective of this paper is to find answers to these questions.

In our experiment, we also wished to test if listeners' musical experience influences age estimations. Previous results suggest that musicians have enhanced auditory perceptual skills in the perception of a variety of acoustic skills, compared with non-musicians. More accurate identification of changes of pure tone frequencies (Liang et al., 2016), enhanced performance on frequency discrimination (Micheyl et al., 2006), enhanced sensitivity to discriminating and identifying subtle temporal and timbre differences in speech (Sadakata–Sekiyama, 2011) are just a few examples where musicianship proved to be an advantage. It seems therefore reasonable to examine if musicianship is an advantage in speaker age estimation as well, resulting more accurate estimations.

Research objectives and hypotheses

In the present paper, our purpose is to demonstrate listener variability in speaker age estimations. For the calculations presented here, we use the same dataset as in Gocsál (2018), however, in the present study we raise different questions and apply different statistical methods. The previous experiment focussed on three areas: (1) we analysed correlation coefficients between mean estimated ages and

calendar ages for musicians and non-musicians, and although some differences were found, musicianship and listener gender had no significant effect. (2) We also analysed musician and non-musician listeners' age estimations in three separate age groups of speakers but no statistically significant differences were found, and (3) no statistically significant differences were found either between male and female listeners, however, there was a non-significant tendency that male musicians were more accurate in the age estimation of younger speakers, while female musicians were slightly better at estimating the age of the older speakers.

In our present paper, we focus on the issue of individual differences in speaker age estimation that may be revealed in the form of different patterns. In this paper we use the term 'pattern' to refer to response types of listeners that systematically differ in age estimation. One pattern may be that of the "overestimators", who in general believe that speakers are older than their chronological age. Similarly, there may exist "underestimators", whose age estimation pattern follow an opposite tendency. We expect that our research will either reveal these patterns or other ones that can be defined in different way because of the different behaviour of the listeners.

Most of the previous results suggest that there is no significant difference between male and female performance in age estimation (Moyse, 2014) and we also expect this result to be confirmed also by the *k*-means cluster method. However, because of the data processing methods applied here are very different from those used in previous literature, the possibility of obtaining different outcomes here cannot be ruled out. Third, in a similar way, although musicianship did not prove to be an advantage in our previous calculations (Gocsál, 2018), we expect that this other methodology used for data processing may reveal some areas where musicians' performance is better.

We have thus developed the following hypotheses:

H1 We hypothesize that well definable patterns in speaker age estimation exist, i.e. listeners can be grouped according to the accuracy of age estimates.

H2 We hypothesize that male and female listeners do not demonstrate different patterns of age estimation.

H3 We hypothesize that musicians outperform non-musicians in age estimation, i.e. their estimations are more accurate than those of the non-musicians.

In this research, grouping of listeners is a statistic evidence-based categorization.

Materials, participants, procedure

Before the experiment, voice recordings from 24 non-smoker male speakers (aged 20-72) were selected from the BEA database (Gósy et al., 2012). When ordered by age, age difference between two adjacent speakers was not more than 4 years. We used 20-30 s long spontaneous speech samples from the “interview” or “argument” parts of the BEA recordings, in which the speakers were talking about an everyday topic (e.g. job, or school experiences, hobby etc.) in a neutral emotional state. No verbal information was included that may have given a hint about the age of the speaker. The interviewer’s voice was not included in the recordings and no previous conditions were set to other parameters, such as those of the pauses, although care was taken to choose samples so that they do not include long pauses.

Listeners were normal hearing university students ($n = 85$, age range: 19-37, median: 22 years) of the Faculty of Music and Visual Arts, and also the Faculty of Humanities of the University of Pécs. 42 students (14 male, 28 female) have studied music for at least 8 years and are students of musical performance. 43 students (14 male, 29 female) have not received any kind of musical education other than the Singing and music school subject and have no experience as players of any musical instrument.

The students listened to the voice samples in groups of 5-10, in a silent seminar room of the Zsolnay campus of the University of Pécs, Hungary. For carrying out the listening task, a built-in multimedia system was used with professional loudspeakers. Before the listening task, the experimenter played three speech samples to the group to familiarize them with the task and also to make sure that all participants can properly hear the recordings. For collecting estimation data, printed table-like forms were used. Each participant was asked to write down the estimated age of the speaker in years. Each speech sample was played only once, in a randomized order, and the experimenter played the next sample only when all participants have written down their answers.

For data processing we used SPSS 25 and Microsoft Excel 2016 software. First, we used Pearson’s correlation coefficient to compare results with previous findings. We then calculated the estimation error, i.e. the difference (D) between the perceived and chronological age of the speakers (Amilon et al., 2007) with regard to each listener and also standardized these difference values ($ZscoreD$). We performed k -means cluster analyses on the standardized data to organise listeners into groups who provided similar age estimates. We tested a 4-cluster and a 3-cluster solution. We used the 4-cluster solution because we expected the existence of groups of “underestimator”, “accurate estimator”, “overestimator” listeners and a fourth group whose members may not fit into any of these three. We tested the 3-cluster solution as well, expecting only the existence of the first three groups. We also applied Chi-square tests of association to establish if the

proportion of male/female and musician/non-musician listeners differs across the clusters.

Results

In a previous study we already reported Pearson's correlation coefficients between the mean age estimates and chronological age found on these data (Gocsál, 2018) with regard to all listeners as one group and some sub-groups as well. Here we present further data. Figure 1 shows the scatterplot of calendar age and mean age estimates with all listeners included.

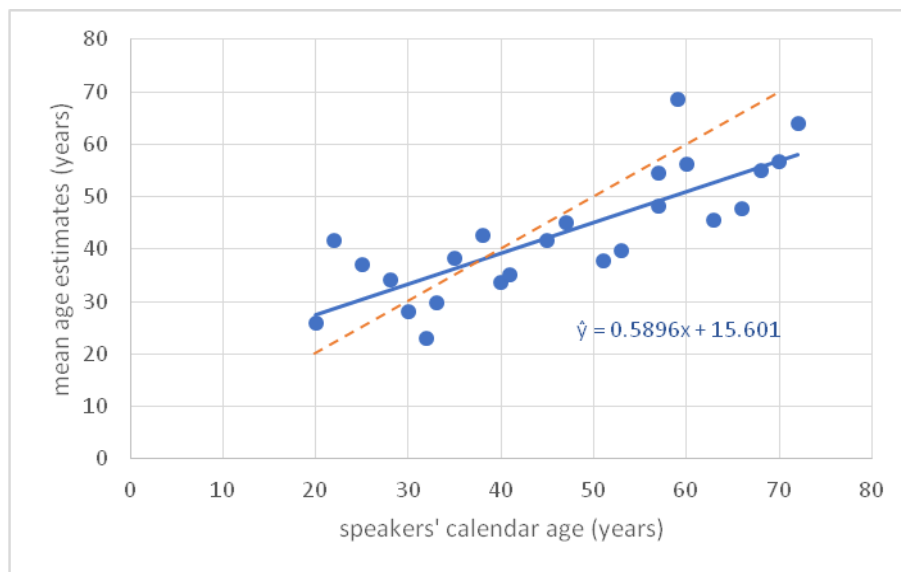


Fig. 1. Scattered plot of 24 voices' calendar age and mean of age estimates given by the 85 students

The brown coloured dashed line is the $y = x$ line. If the listeners had given accurate estimations, the dots would be on this line. The solid line is the regression line that fits on the data points. With the exception of one speaker, all dots over the calendar age of 40 are below the solid line. This reflects the underestimation of older speakers' age, while a slight overestimation of younger speakers' age can also be observed.

We have calculated the correlation coefficients between the calendar age and mean age estimates for the whole group and several sub-groups of listeners (Table 2), asterisk indicating previously published data (Gocsál, 2018).

Table 2. Correlation coefficients between calendar and perceived age, $p < 0.05$ in all cases

listener groups	<i>r</i>
all listeners* (n=85)	.806
males (n=28)	.825
females (n=57)	.795
musicians (n=42)	.808
non-musicians (n=43)	.800
male musicians* (n=14)	.803
female musicians* (n=28)	.806
male non-musicians* (n=14)	.839
female non-musicians* (n=29)	.777

These data suggest that the highest correlation coefficient was achieved by the male non-musicians, and the weakest, but still significant coefficient was that of the female non-musicians. In all cases, correlation coefficients are above .7 therefore the association is strong and obviously positive.

Next, *k*-means cluster analyses were administered with D values for the 24 voice samples as separate variables and individual listeners as cases in order to identify different patterns of age estimations whose existence is hypothesized. We standardized the D values (computed Z-scores) and tested four and three cluster solutions to analyse if listeners belonging to these clusters differ in age estimation accuracy.

Table 3 contains the number of listeners in each cluster and Table I (Appendix) shows the cluster centres for the four-cluster solution. Since the group sizes are similar, there are no individual listeners that behave very differently from the rest of the listeners.

Table 3. Number of listeners in each cluster (4-cluster solution)

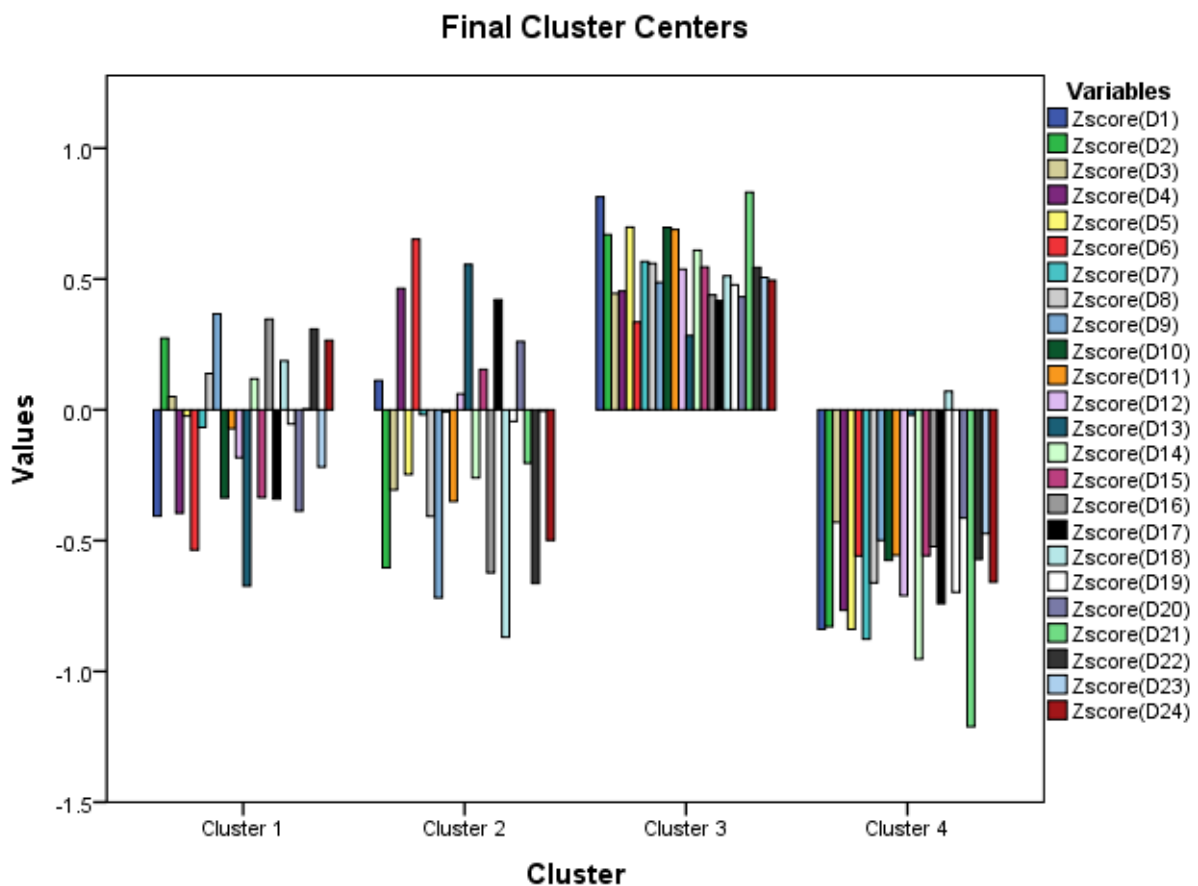
Cluster	Listeners
1	27
2	21
3	24
4	13
Total	85

An analysis of variance was carried out (df=3 and 81) to find out if the individual variables have a significant contribution to the formation of the clusters. The last two columns of Table I show the *F* and *p* values. The results suggest that all variables have a significant impact on the formation of the clusters.

To examine the nature of the differences between the individual clusters, data were displayed on a bar chart (Fig. 2.) The chart shows clear differences. The positive values in Cluster 3 and the negative values in Cluster 4 show that listeners who belong to these two groups differ in age estimation accuracy. Zero standardized values represent the overall mean. Positive values indicate higher, while negative values indicate lower cluster means compared to the overall mean.

Cluster 1 and 2 display similar distribution of data: positive and negative values also occur. Despite their similarity, a closer inspection of the charts reveals that individuals belonging to these clusters usually give different estimations. The sign of the standardized D values differs in 18 cases of the 24 acoustic stimuli, i.e. where positive values are found in Cluster 1, negative values occur with Cluster 2, and vice versa.

Figure 2. Bar chart of final cluster centres (4-cluster solution)



To determine the composition of the clusters, we created contingency tables to find the proportion of male and female, and musician and non-musician participants therein. Table 4 is a crosstabulation table showing the number of male and female participants in each cluster.

Table 4. The number of male and female listeners in each cluster

Cluster\Gender	Male	Female	Total
1	8	19	27
2	10	11	21
3	7	17	24
4	3	10	13
Total	28	57	85

The Chi-square test of association yields $\chi^2(3) = 2.91$, $p = .406$. This means that there is no statistically significant association between cluster number and listener gender; that is, the proportion of males and females does not differ significantly across the clusters. Similarly, the next crosstabulation table summarizes the number of musicians and non-musicians in the clusters (Table 5).

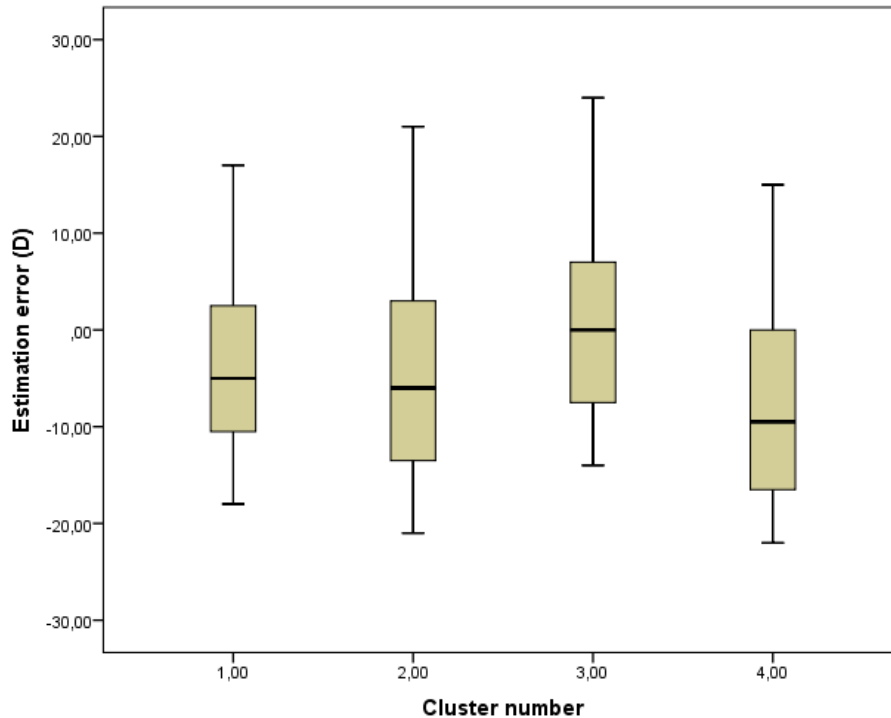
Table 5. The number of musicians and non-musician listeners in each cluster

Cluster\Musician	non-musician	musician	Total
1	7	20	27
2	14	7	21
3	14	10	24
4	8	5	13
Total	43	42	85

Again, a Chi-square test of association was run yielding $\chi^2(3) = 9.941$, $p < .05$. This means that clusters and musicianship have a significant stochastic relationship. We calculated the adjusted residuals for each cell. We found 3.1 for musicians and -3.1 for non-musicians in Cluster 1 which shows that musicians are overrepresented in this cluster. In the other clusters, the adjusted residuals were between -1.96 and 1.96, suggesting that musicians and non-musicians are not overrepresented or underrepresented in those clusters.

Finally, we determined if the z -scores, used previously, really mean underestimation or overestimation. Table II (Appendix) shows the unstandardized D values for each speaker and cluster, and Fig 3. shows the boxplot diagrams of those data.

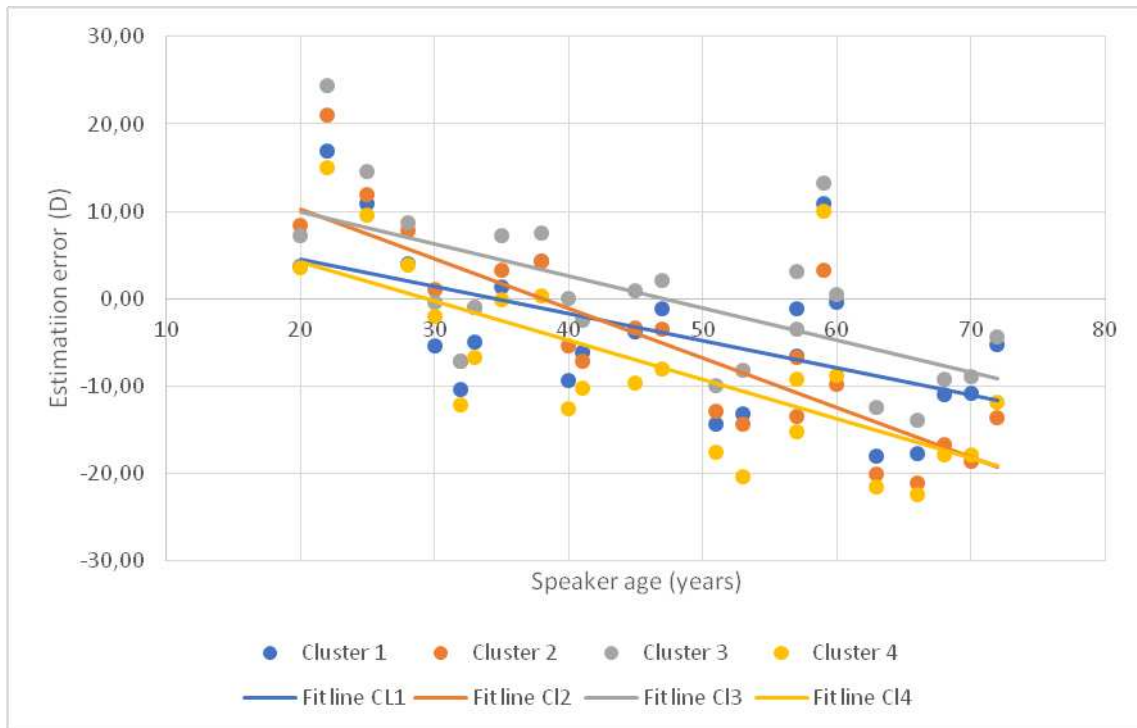
Figure 3. Boxplot chart of age estimation error values (D) (4-cluster solution)



The diagram shows that those in Cluster 4 are “strong underestimators”, while listeners in Cluster 1 and 2 are “slight underestimators”. Although the grand means in these clusters are close to each other, there are several cases when the listeners in one of the two clusters gave considerably better estimates than those in the other, which explains the existence of two clusters. The mean value of errors in Cluster 3 is 0, however, they had the largest degree of overestimation of the four clusters.

To better understand differences between the clusters, we also created scatter plots with trend lines fit on the dots for each cluster (Fig. 4). The scatter plot visually demonstrates that members of Cluster 3 overestimated young speakers’ age to the same degree they underestimated that of the older ones, as stated before. Listeners in Cluster 4 were better at estimating young speakers’ age but they very strongly underestimated the age of most of the speakers already from the age of 30. Listeners belonging to Cluster 1 and 2 are in between: Cluster 1 members are somewhat more balanced in age estimates, being better at estimating the age of older speakers, while listeners in Cluster 2 were worse, both estimating older and younger speakers’ age.

Figure 4. A scatter plot of estimation errors as a function of speaker age (4-cluster solution)



Finally, we calculated the absolute value of the estimation errors for each cluster and calculated their mean values. This calculation yielded 7.91, 9.79, 7 and 11.16 years for Cluster 1, 2, 3, and 4 respectively, which suggests that members of Cluster 3 were the most accurate in age estimation, while the less accurate group was Cluster 4. It should be noted though that these are mean values, which means that large differences may exist across the groups, independently from the main values.

The next step was to analyse the data using a three-cluster structure. Table 6 shows the number of listeners in each group. The similar numbers indicate that there was no subject who was very different from the rest of the participants. Table III (Appendix) shows the Z-standardized values of the differences.

Table 6. Number of listeners in each cluster (3-cluster solution)

Cluster	Listeners
1	26
2	28
3	31
Total	85

Again, an analysis of variance was carried out ($df=3$ and 81) to determine if the individual variables have a significant impact on the formation of the clusters. The F and p values suggest that all variables have a significant impact on the formation of the clusters.

To examine the differences between the individual clusters, data were displayed on a bar chart (Fig. 5.) This chart also shows clear differences. In Cluster 1 only positive values are found. Cluster 2 and 3 include dominantly negative values but the arrangement of the bars is different: the absolute value of the numbers in Cluster 2 seem to be larger than in Cluster 3, and the age of the same speakers was judged very differently, which is indicated by the fact that in 12 cases the sign of the standardized D values was different in Cluster 2 and 3.

To determine the composition of the clusters, we created further contingency tables to analyse the proportion of male and female, and musician and non-musician participants in the clusters. Table 7 is a crosstabulation table showing the number of male and female participants in each cluster. We performed a Chi-square test of association, yielding $\chi^2(2) = .78$, $p = .677$. Again, no statistically significant association between cluster number and listener gender was found.

A similar calculation was performed with musicians and non-musicians. The result of the Chi-square test was $\chi^2(2) = 4.503$, $p = .105$ which means that there is no statistically significant association between cluster number and listeners' musical training.

Figure 5. Bar chart of final cluster centres (3-cluster solution)

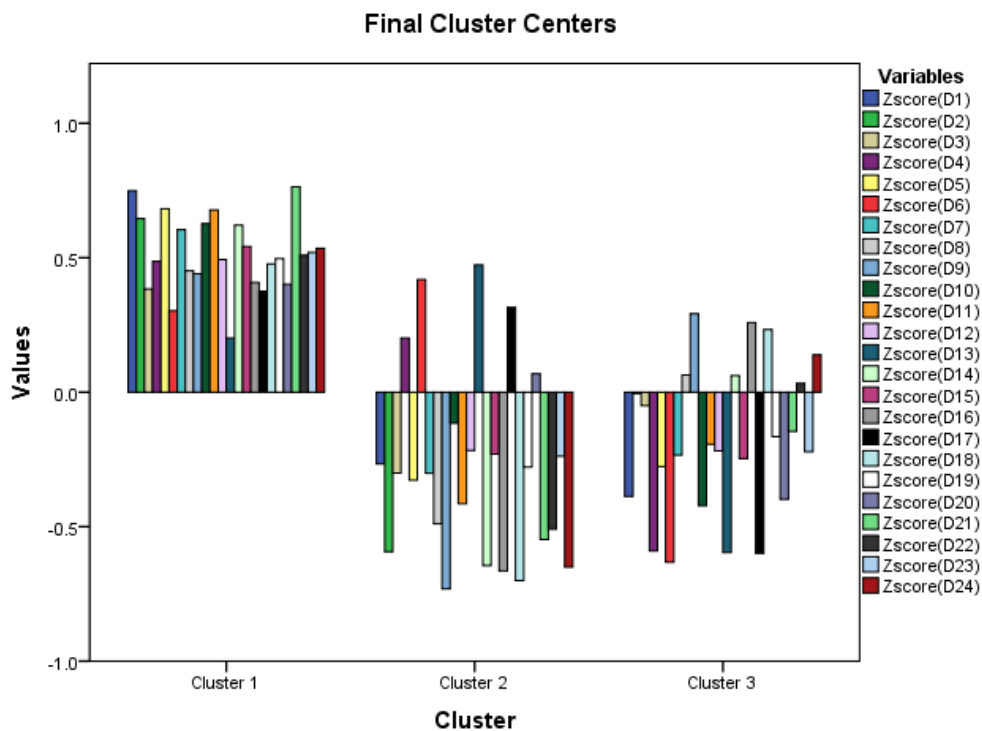


Table 7. The number of male and female listeners in each cluster

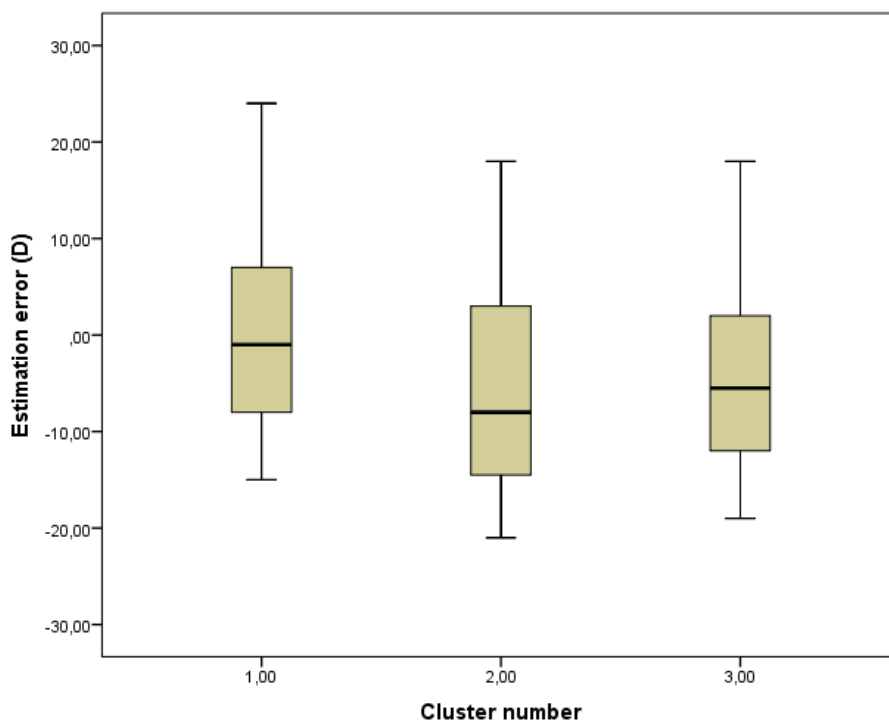
Cluster\Gender	Male	Female	Total
1	8	18	26
2	11	17	28
3	9	22	31
Total	28	57	85

Table 8. The number of musician and non-musician listeners in each cluster

Cluster\Musician	non-musician	musician	Total
1	8	18	26
2	11	17	28
3	9	22	31
Total	28	57	85

Finally, we analysed the raw D values to determine if the positive and negative standardized values mean overestimation or underestimation (Table IV in Appendix) and Figure 6 shows the related boxplots.

Figure 6. Boxplot chart of age estimation error values (D) (3-cluster solution)



Listeners belonging to Cluster 1 are usually “overestimators”, but the grand mean of the estimation error in this cluster is 0. Members of Cluster 2 and 3 are in general “underestimators”, but the grand means in these clusters are close to each other, there are several cases when the listeners in one of the two clusters gave considerably better estimates than those in the other, which explains the existence of two clusters. The scatterplot of the data with trend lines (Fig. 7.) shows tendencies similar to the 4-cluster solution, with the “strong underestimators” Cluster 4 missing.

We have created a contingency table to find out possible overlaps between the cluster memberships of the 4- and 3-cluster solutions. Table 9 shows that 24 listeners of Cluster 3 in the 4-cluster solution are in Cluster 1 of the 3-cluster version. In addition, members of Cluster 4 are added to Cluster 2 and 3 in the 3-cluster solution.

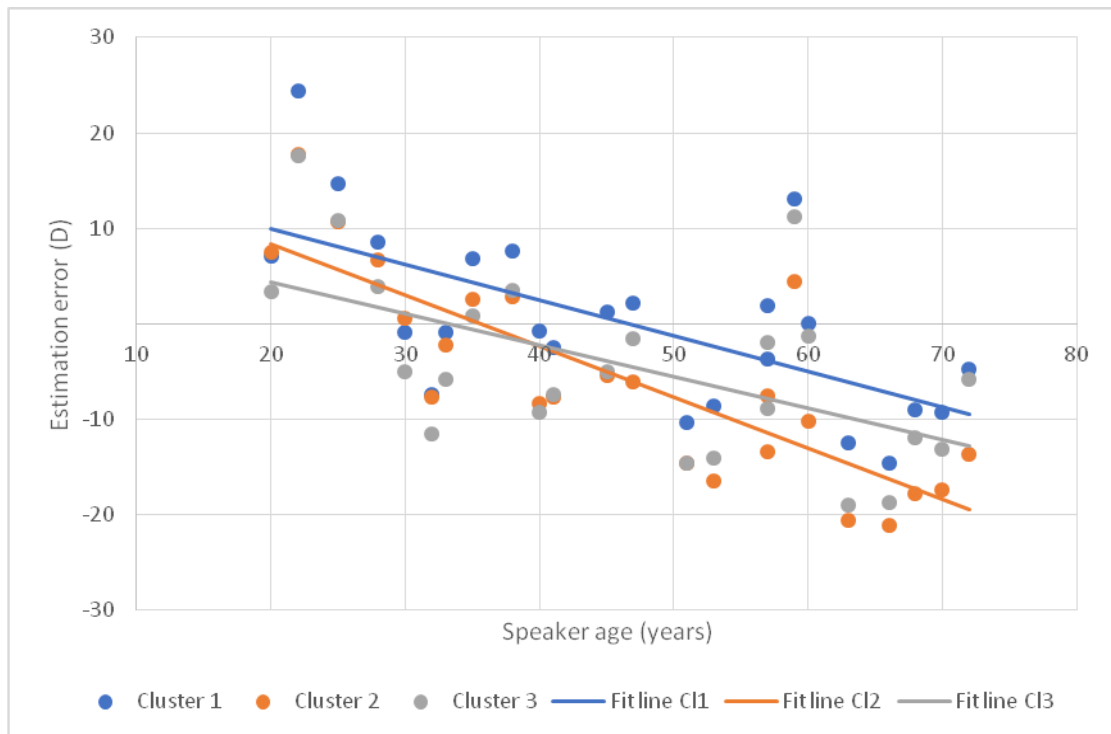


Figure 7. A scatter plot of estimation errors as a function of speaker age (3-cluster solution)

Table 9. Cluster memberships in the 4- and 3-cluster solutions

Clusters	1	2	3	4	Total
1	1	1	24	0	26
2	1	19	0	8	28
3	25	1	0	5	31
Total	27	21	24	13	85

Finally, we calculated the average value of the absolute differences in each cluster. This yielded 7.29, 10.20 and 8.624 years for Cluster 1, 2, and 3 respectively, which may reflect that members of Cluster 1 are the most accurate in general, but as Fig. 6. shows, they are overestimating speaker age more than those in the two other clusters.

Conclusions

This research was a first attempt to find individual differences in speaker age estimation by identifying listener groups that behave differently in a speaker age estimation experiment.

We found slightly different correlation coefficients between mean age estimates and chronological age when the whole listener group was broken down into subgroups, but in all cases correlation coefficient demonstrated a strong association. This means that our results are in agreement with previous findings (Table 1).

The cluster analyses, both the 4 and 3-cluster solutions revealed that several groups of listeners exist that differ in age estimation patterns. This confirms our first hypothesis. One possible explanation is that members of the individual clusters have developed different age estimation mechanisms, i.e. rely on different sets of acoustic parameters, or even other parameters of speech, or use the same set of parameters in different ways. A number of studies, such as Bóna (2015) have demonstrated strong correlation between age and tempo parameters. It is therefore possible that those with more accurate age estimates use tempo parameters as cues to age to a larger degree than those who provided less accurate estimates. Others may rely on other parameters more.

Another possible explanation is that own-age bias in speaker age estimation (Moyses et al., 2014) has developed in different ways in the listeners. Although listeners in this experiment constituted a homogenous group we found great differences in estimation errors, especially with elderly speech (Figures 4 and 7).

We found no gender differences in our experiment, which is in line with previous findings and this also confirms our second hypothesis. The third hypothesis was not confirmed, as musicianship did not result in more accurate age

estimates, however, it was found to be a significant property in one of the clusters. It therefore requires further analyses why this exception occurred.

We believe that the results published here may contribute to a better understanding of the mechanisms of speaker age estimation. Further research should address the role of acoustic parameters and analyses age estimates in listeners belonging to other age groups.

References

- Allport, G.W. & Cantril, H.** (1934) Judging personality from voice. *Journal of Social Psychology; Political, Raical and Differential Psychology* 5. pp. 37-55.
- Amilon, K., van de Veijer, J. & Schötz, S.** (2007) The Impact of Visual and Auditory Cues in Age Estimation. In: Müller, C. (ed.) *Speaker Classification II. Lecture Notes in Computer Science*. Vol 4441. Berlin, Heidelberg: Springer. pp. 10-21.
- Amir, O. – Enger, M. – Shabtai, E. – Amir, N.** (2012) Identification of children's gender and age by listeners. *Journal of Voice* 26/3. pp. 313–321.
- Bóna J.** (2013) *A spontán beszéd sajátosságai az időskorban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó,
- Bóna J.** (2015) Különböző beszéd típusok temporális sajátosságai az életkor és a nem függvényében. *Magyar Nyelvőr* 139/2. 201-213.
- Braun, A. & Cerrato, L.** (1999) Estimating speaker age across languages. *Proceedings of ICPhS 99*. pp. 1369-72.
- Eppley, B. D., & Mueller, P. B.** (2001). Chronological age judgments of elderly speakers: The effects of listeners' age. *Contemporary Issues in Communication Science and Disorders*, 28. pp. 5-8.
- Eriksson, E., Green, J., Sjöstrom, M., Sullivan, K. P. H & Zetterholm, E.** (2004) Perceived age: a distracter for voice disguise and speaker identification? *Proc. of FONETIK 2004*. Online: http://https://www2.ling.su.se/fon/fonetik_2004/sullivan_et_al_fonetik2004.pdf [retrieved: 14.03.2019]
- Gocsál Á.** (2017) Az artikulációs tempó és az átlagos alaphang szerepe a beszélő életkorának megbecslésében. *Beszéd kutatás* 25. 151-167.
- Gocsál Á.** (2018) Speaker Age Estimation by Musicians and Non-musicians. In Gósy M. & Grácsi T. E. (eds.): *Challenges in analysis and processing of spontaneous speech*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. pp. 185-205.
- Gnevshva, K. & Bürkle, D. M.** (2019) Age Estimation in Foreign-accented Speech by Native and Non-native Speakers. *Language and Speech*. DOI: 10.1177/0023830919827621
- Gósy M., Gyarmathy D., Horváth V., Grácsi T. E., Beke A., Neuberger T., & Nikléczy P.** (2012) BEA: beszélt nyelvi adatbázis [BEA: Spoken language database]. In M. Gósy (ed.), *Beszéd, adatbázis, kutatások* [Speech, database, research] (pp. 9-24). Budapest: Akadémiai Kiadó. 9-24.
- Hartman, D. E.** (1979) The perceptual identity and characteristics of aging in normal male adult speakers. *Journal of Communication Disorders* 12. pp. 53-61.
- Huckwale M., Webb A.** (2015) A Comparison of Human and Machine Estimation of Speaker Age. In: Dediu AH., Martín-Vide C., Vicsi K. (eds) *Statistical Language and Speech Processing. SLSP 2015*. Lecture Notes in Computer Science, vol 9449. Cham: Springer. pp. 111-122.
- Hughes, S. M. & Rhodes, B. C.** (2010) Making age assessments based on voice: the impact of the reproductive viability of the speaker. *Journal of Social, Evolutionary, and Cultural Psychology* 4/4. pp. 290-304.
- Hummert, M. L., Mazloff, D. & Henry, C.** (1999) Vocal characteristics of older adults and stereotyping. *Journal of Nonverbal Behavior* 23/2. pp. 111-132.
- Hunter, E. J., & Ferguson, S. H.** (2017). Listener estimates of talker age in a single-talker, 50-year longitudinal sample. *Journal of Communication Disorders* 68. pp. 103-112.
- Huntley, R., Hollien, H. & Shipp, T.** (1987) Influences on listener characteristics on perceived age estimations. *Journal of Voice* 1/1. pp. 49-53.
- Jiao, D., Watson, W., Gig-Jano Wong, S., Gnevshva, K. & Nixon, J. S.** (2019) Age estimation in foreign-accented speech by non-native speakers of English. *Speech Communication* 106. 118-126.

- Krepsz V. & Gósy M.** (2016) A hangzásidő és a megakadásjelenségek hatása az életkorbecslésre In: Balázs G. & Veszelszki Á. (eds.) *Generációk nyelve: Tanulmánykötet*, Budapest: Inter; Magyar Szemiotikai Társaság; ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék. 49-62.
- Liang, C., Earl, B., Thompson, I., Whitaker, K., Cahn, S. Xiang, J., Fu, Q.-J., & Zhang, F.** (2016). Musicians are better than non-musicians in frequency change detection: Behavioral and Electrophysiological evidence. *Frontiers in Neuroscience* 10.464. doi: 10.3389/fnins.2016.00464
- Micheyl, Ch., Delhommeau, K., Perrot, X. & Oxenham, A. J.** (2006). Influence of musical and psychoacoustical training on pitch discrimination. *Hearing Research* 219. pp. 36-47.
- Moyse, E.** (2014) Age estimation from faces and voices: A review. *Psychologica Belgica* 54/3. pp. 255-265.
- Moyse, E., Beaufort, A. & Brédart, S.** (2014) Evidence for own-age bias in age estimation from voices in older persons. *European Journal of Ageing* 11. 241-247.
- Pettorino, M. & Giannini, A.** (2011) The speaker's age: a perceptual study. *Proceedings of ICPHS XVII*. pp. 1582-85.
- Reubold, U., Harrington, J. & Kleber, F.** (2010) Vocal aging effects on F0 and the first formant: A longitudinal analysis in adult speakers. *Speech Communication* 52. pp. 638-651.
- Sadakata, M., & Sekiyama, K.** (2011). Enhanced perception of various linguistic features by musicians: A cross-linguistic study. *Acta Psychologica* 138. pp. 1-10.
- Sandman, K., am Zehnhoff-Dinnesen, A., Schmidt, C-M., Rosslau, K., Lang-Roth, R., Burgmer, M., Knief, A., Matulat, P., Vauth, M., & Deuster, D.** (2014). Differences between self-assessment and external rating of voice with regard to sex characteristics, age, and attractiveness. *Journal of Voice*, 28(1), 128. e11-128.e18.
- Schipp, T., Qi, Y., Huntley, R. & Hollien, H.** (1992) Acoustic and temporal correlates of perceived age. *Journal of Voice* 6/3. 211-216.
- Schötz, S.** (2004) The role of F0 and duration in perception of female and male speaker age. *Proceedings of Speech Prosody 2004*. pp. 379-382.
- Skoog Waller S, Eriksson M. & Sörqvist, P.** (2015) Can you hear my age? Influences of speech rate and speech spontaneity on estimation of speaker age. *Frontiers in Psychology* 6/978. doi:10.3389/fpsyg.2015.00978
- Sullivan, K.P.H., Bayard, D., Weatherhall, A., Gallois, C., Schlichting, F. & Pittam, J.** (2000) Does media exposure to an accent impact upon the estimation of the age of speakers? *Proceedings of SST-2000: 8th Australian International Conference on Speech Sciences and Technology*. pp. 336-341.
- Stölten, K. & Engstrand, O.** (2003) Effects of perceived age on perceived dialect strength: A listening test using manipulations of speaking rate and F0. *PHONUM* 9. pp. 29-32.
- Tatár, Z.** (2013) Beszélőprofil-alkotás lehetőségei a kriminalisztikai fonetikában. *Alkalmazott Nyelvtudomány* XIII/1-2. 121-130.

A kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal NKFIH-FK-128814 számú pályázata támogatta.

The research was supported by the Hungarian National Research, Development and Innovation Office of Hungary, project No. FK-128814.

Appendix

Table I. The standardized D values (4-cluster solution)

	Final Cluster Centers				ANOVA	
	Cluster				F	sig.
	1	2	3	4		
Zscore(D1)	-.40645	.11204	.81342	-.83851	14.802	.000
Zscore(D2)	.27382	-.60423	.66983	-.82925	14.538	.000
Zscore(D3)	.05016	-.30572	.44412	-.43025	3.309	.024
Zscore(D4)	-.39548	.46405	.45384	-.76611	9.183	.000
Zscore(D5)	-.02429	-.24711	.69789	-.83878	9.660	.000
Zscore(D6)	-.53616	.65229	.33488	-.55837	10.451	.000
Zscore(D7)	-.06715	-.01821	.56637	-.87672	7.270	.000
Zscore(D8)	.13842	-.40692	.55893	-.66202	6.947	.000
Zscore(D9)	.36663	-.71905	.48688	-.49879	10.432	.000
Zscore(D10)	-.33661	-.00778	.69695	-.57500	7.901	.000
Zscore(D11)	-.07188	-.35039	.68868	-.55610	7.427	.000
Zscore(D12)	-.18315	.06092	.53773	-.71075	5.629	.001
Zscore(D13)	-.67405	.55526	.28346	-.02031	8.816	.000
Zscore(D14)	.11869	-.25994	.61029	-.95330	9.910	.000
Zscore(D15)	-.33569	.15376	.54537	-.55800	5.739	.001
Zscore(D16)	.34589	-.62286	.43928	-.52320	8.199	.000
Zscore(D17)	-.34087	.42083	.41665	-.74102	7.448	.000
Zscore(D18)	.18696	-.86894	.51189	.07035	10.274	.000
Zscore(D19)	-.05434	-.04391	.47741	-.69758	4.463	.006
Zscore(D20)	-.38715	.26099	.43123	-.41365	4.572	.005
Zscore(D21)	.00278	-.20407	.83162	-1.21142	20.799	.000
Zscore(D22)	.30807	-.66366	.54352	-.57120	10.268	.000
Zscore(D23)	-.21837	-.00468	.50618	-.47339	3.795	.013
Zscore(D24)	.26501	-.49934	.49544	-.65844	7.710	.000

Table II. The unstandardized D values (4-cluster solution)

	Cluster Number of Case			
	1	2	3	4
	Mean	Mean	Mean	Mean
D1	-9	-5	0	-13
D2	-7	-13	-4	-15
D3	-18	-21	-14	-22
D4	-5	-1	-1	-7
D5	-6	-7	-2	-10
D6	4	8	7	4
D7	-4	-3	1	-10
D8	-1	-7	3	-9
D9	-5	-14	-4	-12
D10	1	3	7	0
D11	-18	-20	-12	-22
D12	-14	-13	-10	-18
D13	-5	1	0	-2
D14	-1	-4	2	-8
D15	17	21	24	15
D16	0	-10	0	-9
D17	-10	-7	-7	-12
D18	11	3	13	10
D19	4	4	7	0
D20	4	8	9	4
D21	-13	-14	-8	-20
D22	-11	-19	-9	-18
D23	11	12	15	10
D24	-11	-17	-9	-18
mean	-4	-5	0	-8

Table III. The standardized D values (3-cluster solution)

	Final Cluster Centers			ANOVA	
	Cluster	Cluster	Cluster	F	sig.
	1	2	3		
Zscore(D1)	.74898	-.26679	-.38720	13.864	.000
Zscore(D2)	.64558	-.59354	-.00535	13.409	.000
Zscore(D3)	.38396	-.30075	-.05038	3.407	.038
Zscore(D4)	.48682	.20126	-.59008	11.253	.000
Zscore(D5)	.68205	-.32713	-.27657	10.760	.000
Zscore(D6)	.30263	.41872	-.63202	12.539	.000
Zscore(D7)	.60387	-.30160	-.23406	8.008	.001
Zscore(D8)	.45148	-.48983	.06377	6.929	.002
Zscore(D9)	.44026	-.73142	.29138	15.138	.000
Zscore(D10)	.62684	-.11525	-.42165	9.721	.000
Zscore(D11)	.67740	-.41483	-.19345	11.110	.000
Zscore(D12)	.49343	-.21664	-.21817	4.993	.009
Zscore(D13)	.20106	.47303	-.59588	11.439	.000
Zscore(D14)	.62114	-.64467	.06132	14.356	.000
Zscore(D15)	.54197	-.23014	-.24669	6.182	.003
Zscore(D16)	.40778	-.66473	.25839	11.794	.000
Zscore(D17)	.37538	.31493	-.59929	10.847	.000
Zscore(D18)	.47711	-.70053	.23258	13.960	.000
Zscore(D19)	.49690	-.27865	-.16507	5.190	.008
Zscore(D20)	.40141	.06819	-.39826	5.065	.008
Zscore(D21)	.76332	-.54764	-.14557	16.595	.000
Zscore(D22)	.50965	-.50971	.03294	8.243	.001
Zscore(D23)	.51987	-.23815	-.22092	5.621	.005
Zscore(D24)	.53478	-.65028	.13883	12.706	.000

Table IV. The unstandardized D values (3-cluster solution)

	Cluster Number of		
	Case		
	1	2	3
	Mean	Mean	Mean
D1	-1	-8	-9
D2	-4	-13	-9
D3	-15	-21	-19
D4	-1	-2	-6
D5	-3	-8	-7
D6	7	8	3
D7	1	-5	-5
D8	2	-8	-2
D9	-5	-14	-6
D10	7	3	1
D11	-13	-21	-19
D12	-10	-15	-15
D13	-1	1	-5
D14	2	-6	-1
D15	24	18	18
D16	0	-10	-1
D17	-7	-8	-12
D18	13	4	11
D19	8	3	4
D20	9	7	4
D21	-9	-16	-14
D22	-9	-17	-13
D23	15	11	11
D24	-9	-18	-12
mean	0	-6	-4

MÁRIA GÓSY – VALÉRIA KREPSZ

Research Institute for Linguistics, Hungarian Academy of Sciences
gosy.maria@nytud.mta.hu
krepsz.valeria@nytud.mta.hu

Mária Gósy – Valéria Krepsz: Stem and suffix durations in words of increasing length across the lifespan

Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.1.003>

Stem and suffix durations in words of increasing length across the lifespan

A jelen tanulmány célja annak vizsgálata, hogyan változik a különböző hosszúságú szavak időzítési mintázata az életkor előre haladtával (70 beszélő részvételével). A tanulmány arra keres választ, hogy miként tapasztalható rövidülés a szótövekben, illetve a toldalékokban a növekvő szótagszámú szavak esetében, illetve hogyan változik ez a mintázat 7 és 80 éves kor között. A vizsgálati anyagot három adatbázis beszélői alkották, akiknek az ejtésében olyan szavakat elemeztünk, amelyek 1–5 szótagból álló szótövet és 5 különböző, egy szótagos toldalékot tartalmaztak. A toldalékolt szavak és a szótövek szignifikáns különbséget mutattak az időtartamukban az életkor mentén. A toldalékok időértékei azonban relatíve stabilnak mutatkoztak, azok időzítése csak a gyermekek és az idős beszélők esetében különbözött a többiekétől. A szótó hosszúsága nem gyakorolt szignifikáns hatást a toldalék időtartamára. Úgy gondoljuk, hogy a mért időzítési mintázatok funkcionálisan megalapozott jelenségek, amelyek mind a beszédprodukcióban, mind a beszédpercepcióban meghatározók.

1. Introduction

Spoken word production is preceded by a number of underlying processes including the speaker's selection of a syntactically and semantically appropriate word, the retrieval of the word's phonological properties, and preparations for the corresponding articulatory gestures including temporal control over words and parts of words (Levelt, 1999). Duration is a physical parameter of spoken language in that words exist in time. Temporal properties of words are influenced by universal (e.g., physiological), language-specific (e.g., phonetic realizations of phonemic differences of segments), and individual characteristics (e.g., speaker-related behaviour, emotion). Klatt (1975) summarized those factors that form the temporal patterns of speech: extralinguistic factors (e.g., speaker's condition), discourse factors (context-related characteristics), semantic factors ('new' information, emphasis), syntactic factors (e.g., phrase-final lengthening, word-final lengthening), phonological/phonetic factors (e.g., phonological quantity, stress), and physiological factors (e.g., intrinsic time structure).

A large number of studies discussed various factors that influence the duration of a word and the variability therein (Beckman and Edwards, 1990; Losiewicz, 1995; Fougeron and Keating, 1997; Greenberg et al., 2003; Bell et al., 2009; Gósy, 2010; Kuperman and Bresnan, 2012; Redford, 2015; etc.). A branch of studies focused on various linguistic factors like dialects, phrase length, morpheme

properties, part of speech functions, syllabification, word contexts, stress patterns, syntactic position, occurrences (word frequency), etc. while another branch of studies considered psycholinguistic factors like age, speaker, gender, lexical retrieval of words, etc. to explain durational patterns (e.g., Fowler and Housum, 1987; Lindblom, 1990; Beckman & Edwards, 1990; Losiewicz, 1995; Verhoeven et al., 2004; Aylett & Turk, 2004; Quené, 2008; Jacewicz et al., 2010). The repeated utterances of the same speaker with the same intention, under similar conditions are not fully identical – this is a phonetic commonplace (Rose, 1999). Although the articulation gestures during the production of the same word in diverse contexts are relatively stable (in order to be processed appropriately by the listener), the temporal patterns of the same word in diverse contexts might show far wider ranges than the articulation gestures do (without making the listener’s speech processing too difficult or vulnerable).

High-frequency words were reported to be shorter than low-frequency words as early as in 1929 (e.g., Zipf, 1929; Walsh & Parker, 1983; Whalen, 1991; Pan & Hirschberg, 2000; Aylett & Turk, 2004; Gahl, 2008; Yang et al., 2013). (Word frequency itself, however, raises many questions and shows a number of various dependencies, see Jescheniak & Levelt, 1994.) Measured word durations were shown to be correlated with part-of-speech affiliation (e.g., Kaiki et al., 1990). These results, however, raise doubt because of the different syntactic positions of the words analyzed. French [a] vowels were shown by Grégoire (1899) to be shorter in long words (e.g., *patisserie* ‘confectionery’) as opposed to short words (e.g., *pâte* ‘pastry’, *pâté* ‘pie’). Some years later, Hungarian vowels were also observed to be shorter as the number of the syllables of words increased from the word *tát* (‘open wide’, verb) to the word *tátogatóknak* (‘open wide’ + frequentative suffix + agentive suffix + plural + dative, noun), see Gombocz & Meyer, 1909. (The phenomenon was largely known as Menzerath’s law (1928; 1954). Similar changes in vowel durations as the effect of the increasing length of words were confirmed across diverse languages, like Swedish, Estonian, English, Hungarian, Slovak, Indonesian, etc. (see Lindblom, 1968; Lehiste, 1972; Teupenhayn & Altmann, 1984; Krott, 1996; Turk & Shattuck-Hufnagel, 2000; Tily et al., 2009; Köhler, 2012; Mačutek et al., 2017). No such changes, however, have been found in Finnish (Suomi, 2007). The original Menzerath’s law was further developed by Altmann (1978; 1993); the Menzerath–Altmann law claims that corresponding syllables in words containing more syllables are produced shorter than they are in words consisting of fewer syllables (see also Aurajo et al., 2003; Cramer, 2005).

The last syllable (frequently also the previous ones) of the word is lengthened in a phrase-final position (at a prosodic boundary) or before a phrase-final pause resulting in longer duration than that of a segmentally identical phrase-medial syllable. This phenomenon is known as phrase-final lengthening (e.g., Turk & Shattuck-Hufnagel, 2000; Turk, 2007; Nakai et al., 2009; Cho, 2016; Gósy &

Krepsz, 2018). Morphologically conditioned lengthening was shown in the cases of morphemic and non-morphemic /s/ in English (Walsh and Parker, 1983). Also in English, segments were reported to be longer in polymorphemic than in corresponding monomorphemic sequences (Sugahara & Turk, 2009). Morphological boundaries seem to influence stem duration: the stem is shortened when suffixes are added to it in English (Lehiste, 1974). According to the measurements, however, the duration of the whole word containing the suffix was not very much longer (on average) than that of the stem on its own. This phenomenon is not surprising since the majority of words in English spontaneous utterances are monosyllables. The number of segments that the suffix consisted of did not have any systematic effect on the stem duration. The English past tense suffix (-ed) on low-frequency verbs was shown to result in longer duration than the addition of -ed to matched high-frequency verbs (Losiewicz, 1995).

To our knowledge, there is no research investigating the temporal interrelations between diverse morphemes within a word in an agglutinating language. The core question of our study is whether there is a specific temporal interrelation between stem and suffix considering the morphologically conditioned shortening of syllables. The term ‘suffix’ is used here for inflectional suffixes attached to nouns and verbs and occurring either directly after the stem or after another suffix. We will focus on noun endings, which indicate the grammatical cases of nouns, and verb endings, which form the conjugation of verbs. These suffixes change the morphological properties of a noun or a verb within their unchanged category. Suffixes used in this study carry grammatical information, like in the word *házban* ‘in house’ where the stem is *ház* ‘house’ and the suffix is *-ban* ‘in’).

Intrinsic durations of stem and suffix in a word may shed light on how the speakers control stem and suffix durations in the words of a language with a rich morphology (e.g., Mousikou et al., 2015). In Hungarian, there are many suffixes (e.g., inflections to nouns, verbs, adjectives and numerals) with various meanings and functions. In spontaneous speech, the majority of words are suffixed words containing frequently more than one suffix. Suffixes govern utterances both grammatically (morphologically) and with respect to speech processing, being decisive also for sentence comprehension (e.g., Bornkessel & Schleewsky, 2006; Flemming, 2010; Ferreira & Çokal, 2015). For words, the temporal interrelations of stems and suffixes might carry cue information in an agglutinating language about the speakers’ lexical access, speech planning of the articulation of lexemes, covert monitoring, as well as about understanding the mechanisms underlying the production of spoken words (Marslen-Wilson et al., 1994; Roelofs, 1996; Vannest & Boland, 1999; Onysko & Michel, 2010; Özdemir et al., 2007).

Age often turns out to be a decisive factor in speech patterns (e.g., Jaczewicz et al., 2010). Temporal phenomena of speech, like speech rate, phrase lengths, word and syllable lengths, interrelations of morphemes within a word, segment durations, etc. are different across ages. The reasons underlying the measured

data, however, seem to be different depending on the particular ages that the studies concern. For the sake of our present study, the intrinsic durational structures of words produced by children, teenagers, and young, young-old and old-old adults are particularly interesting. The core question of our research is whether there are any differences in temporal organization of suffixed words across age groups. The goal of the present study is to explore stem and suffix durations of words of various lengths across the lifespan with Hungarian-speaking subjects.

We will discuss briefly (i) some consequences of language development and ageing that influence the temporal phenomena in the subjects' speech, and (ii) some findings concerning the intrinsic temporal structure of words produced both by children and elderly people based on the literature. Young children and elderly speakers were reported to show longer durations for words than groups of young adults in several studies (e.g., Smith, 1992; Kent, 2000; Torre & Barlow, 2009). The differences are explained by changes in the effectiveness of speech motor control, and accuracy which is underdeveloped in children and declines in the elderly. Age-related changes to speech are attributed to changes in the anatomy and physiology of the speech mechanism, age-specific auditory feedback, as well as diverse psychic and cognitive functions influencing communicative effectiveness (e.g., Wohlert & Smith, 1998; Degrell, 2000; Czigler, 2003; Xue & Hao, 2003; Burke & Shafto, 2004; Zraick et al., 2006; Rodríguez-Aranda & Jakobsen, 2011).

The development of fluency in children's speech concerns muscular and mental efforts according to Woodruff Starkweather (1980). Although this approach is an obvious simplification, these two core factors are really important when temporal aspects of speaking are concerned. The fact that the articulation of words is getting faster during language acquisition seems to be a commonplace explained by several factors like growing articulation skills, developing speech planning processes, cognitive development, developing motor control, familiarity of words, skilled access to the mental lexicon, etc. (Flipsen, 2006; Bannard & Matthews, 2008). The increase of the number of syllables in words was reported to be 1.15 syllables between the ages of 3 and 5 years based on English-speaking children's conversations (Yaruss, 2000). Another study where 320 (English-speaking) children's word lengths were analyzed claimed this increase to be between 1.06 and 1.42 syllables between 3 and 8 years (Flipsen, 2006).

The temporal patterns of speech can be analyzed focusing on phrases, words, syllables, even segments. Speech tempi and word durations have been confirmed to be age-specific (Horváth, 2014; Krepsz, 2017). The intrinsic temporal structures of words can be analyzed by measuring (i) syllable durations, including various positions of the syllables within the word and (ii) morpheme durations which are particularly decisive in languages with a rich morphology like Hungarian. Several studies suggest that phrase-final lengthening may appear as

early as age 2 (Snow 1994), while other studies show that even eight-year-olds were unable to mark phrase boundaries appropriately (Dankovičová et al., 2004). An analysis of phrase-final lengthening in Hungarian-speaking children's speech showed that the durations of both phonemically short and long vowels were significantly longer in phrase-final positions than in phrase-medial and phrase-initial positions from the age of 3 up to 12. Large overlaps have been found, however, in the 3- and 6-year-old children's data (Horváth et al., 2019). We mentioned the tendency for reduction of syllable durations as word length increases across various languages earlier in this paper (see Menzerath's law). The same applies to temporal organization of syllables in children's speech according to findings with Hungarian-speaking 4-, 5-, and 6-year-old children (Gósy & Krepsz, 2017).

A large number of studies reported that the use of various suffixes increases after the two-word stage of language acquisition (e.g., Walley, 1993; Crystal, 2012). This confirms that children at a certain age are able to segment stems and suffixes as different morphemes as opposed to the earlier 'frozen' lexical units that are devoid of grammatical inflections (Handl & Graf, 2010; Berko Gleason & Bernstein Ratner, 1993). The rich morphological system is reported to be used relatively error-free by the age of 2, for example in Turkish, Spanish, and Hungarian, some time earlier than in the case of languages with less rich morphology due to various reasons (Aguado-Orea & Pine, 2015; Gósy, 2005; Bunta et al., 2016). The order of appearance of suffixes exhibits language-specific properties. Grammatical inflections such as the English plural *-s* in nouns and third person singular *-s* in verbs are acquired at different points in time by young children (Hsieh et al., 2008). Mastering the various suffixes in Hungarian child language starts in the second year of life, in general (Bunta et al., 2016). The increasing morpheme count of words is interpreted as the result of the children's developing motor skills and also some cognitive and non-cognitive factors that influence their development (Redford, 2015).

The development of the durational ratio of stem and suffix(es) in words is reflected in the decrease of suffix durations relative to those of stems. In other words, children regulate the temporal interrelations of stems and suffixes by shortening the durations of suffixes (Gósy, 1997; Gósy & Krepsz, 2017). A child who recognizes that word-like entities are built of 'morphemes' with different meanings and functions, relatively quickly arrives at an inventory containing words and non-words, in our case, suffixes that allow them to apply the adult's pattern for the perceived intrinsic temporal structure of their words. In sum, by the age of 7 Hungarian-speaking children use words with complex morphology, and with various lengths including even 6-syllable words (Horváth et al., 2019).

In sum, by the age of 7 children acquire their native language at a level that they are able to learn to read and write (age-specific phonology and phonetics, grammar, fluency, pragmatics, etc. of the language). Adolescence is a specific

period of selective and rapid oral facial growth and dental arch development (Riski, 1995; Coulmas, 2013). With respect to speech development, this period is characterized by refining and adjusting existing speech skills. Teenagers' speech is a kind of mixture of standard and substandard, dialectal and slang forms (Coulmas, 2013). Their language competence (including continual growth of semantic knowledge that influences their speech production) and language use are still different from that of young adults in many ways (see e.g., Coulmas, 2013; Laczkó, 2013; Oancea, 2016; Libárdi, 2015).

Four adult age groups have been identified for our study: Young adults (in their early twenties), middle-aged (or pre-elderly) adults, young-old and old-old adults. Typical ageing has a natural effect on breathing, musculature, articulation movements, speech motor control, overall speech planning processes, and so on (e.g., Enright et al., 1994; Berry et al., 1996; Bashore et al., 1998). 'Old age', however, does not mean a homogeneous group of people since the factors that naturally influence people when getting old do not operate the same way with each subject (e.g., Degrell, 2000). In addition, cumulative effects of various factors may influence people differently even at the same age (e.g., Bóna, 2010). To gain finer results on temporal aspects of speech, we distributed the range of 'old age' to young-old adults and to old adults (e.g., Kail & Salthouse, 1994). Studies on speech timing of elderly people showed that elderly speakers adjusted the length and durational patterns of their utterances according to their physiological capacity (Winkworth et al., 1995). As expected by experience, old people's speech rate was significantly slower than those of young speakers, they produced significantly slower articulation gestures than young speakers did, and as a consequence, old speakers produced remarkably longer speech sound durations than those of young ones (Kent, 2000; Fletcher & McAuliffe, 2015; Amerman & Parnel, 1992; Huber, 2008; Jacewicz et al., 2010). Although old speakers produced longer vowels in their spontaneous utterances than young speakers did, both their phonemically short and long vowels were significantly longer in phrase-final positions than in initial and medial positions in Hungarian, similarly to those of young speakers (Gósy & Krepsz, 2018). There are studies that report practically no differences in speech timing between young and old speakers, for example in voice onset time measurements or, in temporal parameters in lip and jaw tracking (Sweeting & Baken, 1982; Amerman & Parnel, 1992; Ballard et al. 2001; Brenk et al., 2009).

We assume that age-specific temporal patterns may involve word durations in terms of two interrelated properties: change of syllable durations depending on word length and specific temporal behavior of suffixes. In this study we seek to explore the internal temporal patterns of the words of various lengths across the lifespan (in terms of a cross-linguistic analysis from the age of 7 to 80). The main question of this study is whether there is a morphologically conditioned

shortening of stems and a morphologically conditioned stability of suffixes in Hungarian across ages.

Our current hypotheses are that (i) duration of stems in suffixed words would increase according to number of syllables but differently across ages, (ii) syllable durations of stems would show gradual but age-specific decrease, (iii) suffixes would not show durational changes irrespective of word length and age.

2. Methodology

2.1 Subjects

Seventy speakers were selected to form seven groups: 7-year-olds, 14-year-olds, 17-year-olds, young adults, middle-aged adults, young-old adults, and old-old adults (see Table 1 for all ages and SDs). Each group consisted of 10 speakers (with an equal number of males and females). Teenage and adult speakers were part of the BEA and TiniBEA Hungarian speech databases (see Gósy, 2012; Gyarmathy & Neuberger, 2015), while 7-year-olds were randomly selected from the GABI Hungarian children’s database (Bóna et al., 2014).

Table 1. Age details of speakers selected for the study (y=year, m = month, SD=standard deviation)

Age characteristics of the speakers			
mean age (years)	ranges	SD	labels used in the paper (if not the exact mean age)
7	6;10 – 7;2 (y; m)	0.549	children
14	13;10 – 14;3 (y; m)	0.448	teenage speakers/teenagers
17	16;9 – 17;2 (y; m)	0.322	teenage speakers/teenagers
25	24 – 26 (years)	0.774	young speakers
50	49 – 51 (years)	0.831	middle-aged speakers
65	64 – 66 (years)	0.816	young-old speakers
80	79 – 81 (years)	0.788	old-old speakers

We applied the following criteria to identify the age groups. Speakers’ biological age was the primary factor to be considered, though aspects of chronological, psychological, and social ages may influence the age categories. We considered also the WHO proposal (www.who.int/healthinfo/survey/ageingdefnolder/en/). Fourteen-year-old teenagers completed 8 years of schooling in this country (and are beginning their secondary education). 17-year-old teenagers approach finishing their secondary education, and are ready to leave their teenage period. Two age groups belong to the period of life generally called ‘elderly’ which is an umbrella term, and covers diverse periods and thresholds

according to ages. People in their twenties are ‘young ones’ while those around the age of 50 are middle-aged subjects. The chronological age of 65 years is widely accepted as the beginning of the ‘elderly’ or ‘older period of life’. Speakers falling between 60 and 74 years are generally called young-old. Subjects with ages between 75 and 90 years are the old-old people. In order to diminish the overlaps between age groups, age-specific distances were defined between them according to the age characteristics of lifespan. We have made an effort to keep the speakers’ age very close to each other within an age group (considering the specific age).

All speakers had normal hearing, and age-specific good hearing in the case of the elderly at the time of testing. None of them had any speech defects. No known history of delayed onset of language acquisition was reported in children and teenage speakers. All subjects were native speakers of Hungarian as their first language. 7-year-olds had started their schooling and were in the first year of education. All the teenage speakers learned in secondary schools. Adult speakers had either a secondary education or a university degree. Speakers of the oldest group were all retired while only half of those in the young-old group were. All of them had a similar socio-economic status and lived in a large city.

2.2 Speech material

Subjects were asked to speak about their family, life, hobby according to the protocol of both databases. Close to 40 hours of Hungarian spontaneous speech material was analyzed; the average length of speech material of 7-year-old children was 12 minutes, in the case of 14-year-olds it was 25 minutes, in the case of 17-year-olds 34 minutes, while in the cases of adults it was 42 minutes per speaker.

Suffixed verbs and nouns were selected according to the same inclusion criteria (and measurements) in order to control for them as much as possible. (i) Stems consisted of various numbers of syllables from 1 to 5, together with suffix syllables from 2 to 6, (ii) 5 frequent monosyllabic suffixes, three nominal (*-ban/-ben* ‘in’, *-nak/-nek* ‘for’, *-val/-vel* ‘with’) and two verbal (*-tam/-tem* ‘1sg past’, and *-nak/-nek* ‘3pl’) were selected that indicated grammatical relationships, (iii) all suffixes were the last syllables of the words preceded only by the stem, (iv) all words occurred in the middle of a phrase (in order to avoid phrase-final lengthening), (v) the suffixes occurred in similar ratios across stems and speakers. The two forms of the suffixes containing either a front or a back vowel (e.g., *-nak/-nek*) refer to the vowel harmony requirements in Hungarian (e.g., *olvas+nak* ‘/they/ read’ vs. *beszél+nek* ‘/they/ speak’).

Examples of various suffixed words:

Nouns: *fiú+ban* ‘in /a/ boy’, *fiú+nak* ‘for /a/ boy’, *fiú+val* ‘with /a/ boy’

Verbs: *olvas+tam* ‘/I/ read (past)’, *olvas+nak* ‘/they/ read (present)’

The following examples demonstrate the increasing number of syllables in the stems both in nouns and verbs followed by a suffix (stems are marked by bold letters):

Nouns: ***ház**ban* ‘in /a/ house’, ***újság**ban* ‘in /a/ newspaper’, ***kalapács**ban* ‘in /a/ hammer’, ***szerkesztőség**ben* ‘in /an/ editorial office’, ***vizsgaidőszak**ban* ‘during examination time’.

Verbs: ***száll**nak* ‘/they/ fly’, ***tanul**nak* ‘/they/ learn’, ***foglalkoz**nak* ‘/they/ deal /with something/’, ***kommunikál**nak* ‘/they/ communicate’, ***csoportosít**anak* ‘/they/ categorize’

No monomorphemic words could be used as possible comparisons to suffixed words due to the inappropriate number of such words (low occurrences of words without suffixes but with comparable last syllables) in Hungarian spontaneous speech. A total of 10,430 suffixed words were selected for analysis (Table 2). Although the number of words was different across ages, the distribution of words according to their lengths was very similar (Figure 1).

Table 2: Distribution of words analyzed according to the number of syllables the words contain and ages.

Number of words analyzed								
Syllables of words	Mean age (years)							Total
	7	14	17	25	50	65	80	
2	38	252	546	878	270	306	144	2434
3	126	210	1146	2046	837	567	189	5121
4	60	184	804	1400	548	468	468	3932
5	20	80	585	515	335	135	270	1940
6	60	24	36	228	90	162	108	708
Total	304	750	3117	5067	2080	1638	1179	10,430

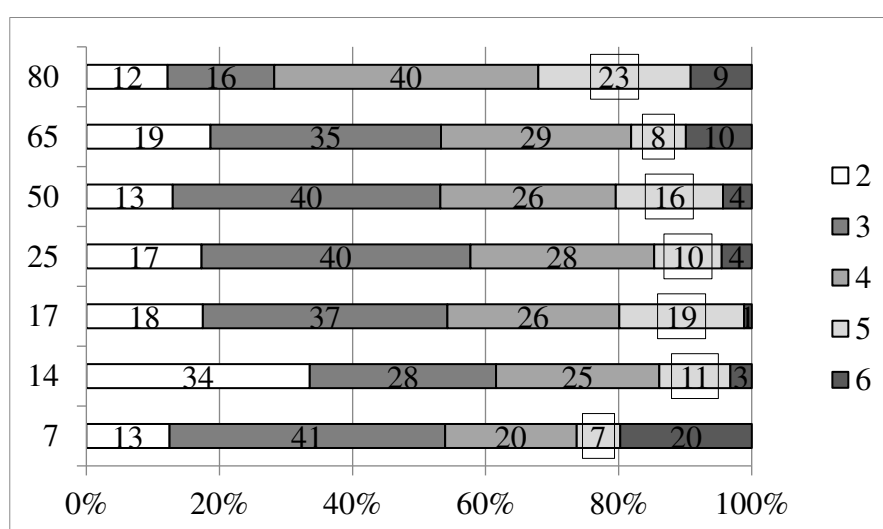


Figure 1. Ratios of occurrences of the words analyzed according to word lengths (number of syllables) and ages

2.3 Measurements

The speech material was carefully hand-labeled using Praat (Boersma & Weenink, 2014). Boundary location reliability was assessed at the time of segmentation using the labelers' confidence as a measure. Suffixed words, stems, stem syllables, and suffixes were segmented by one of the authors while the other author checked each marking with an agreement ratio of higher than 98%. In cases of disagreement, a third phonetician was asked to decide. The word and syllable boundaries (between acoustically distinct regions in the signal) were identified in the waveform signal and spectrogram display via continuous listening to the words. Markers were inserted at the closure and release of obstruents, and at the onset of voicing after the release in stops following standard acoustic-phonetic criteria (see Turk & Shattuck-Hufnagel, 2000).

Durations of suffixed words, stems and suffixes as well as all syllables of the stems were taken by measuring the duration between the onsets and the offsets of the stems, their syllables and suffixes (respectively). In case of (i) coarticulation at the boundary of stem and suffix that resulted in a long segment (marked by bold in the example), like *fiúnak **kellett*** [fju:nək:ɛl:ɛt:], and (ii) a phonemically long consonant, like *állatnak* [a:l:ɔtnək] the word was excluded in order to obviate segmentation problems. A specific script was written to obtain the values automatically.

To test statistical significance, General Linear Mixed Models and pairwise comparisons have been used (SPSS 20.0 version). Measured durations of stems, suffixes, and suffixed words were dependent variables while number of syllables of the stems, word class, age and gender were the independent factors. The confidence level was set at the conventional 95%.

3. Results

The starting point of the analysis is to be informed about the temporal values of the suffixed words produced by speakers of ages between 7 and 80 years (Table 3). The 7-year-olds articulated the longest words followed by the old-old and the 17-year-old speakers with specific differences among them according to word lengths. The 14-, 25-year-olds and middle-aged speakers had the shortest word durations. The temporal properties of suffixed words produced by 65-year-olds are similar to those of the latter age groups but the durations are in some degree longer in their case.

Table 3: Measured durations of suffixed words according to the number of syllables of words and ages

Ages (years)	Durations of words with various lengths (ms)						
	Syllables of words (stem+suffix)						Mean
		2	3	4	5	6	
7	mean	721	936	1105	1327	1302	1078
	SD	131	413	174	194	261	
14	mean	367	473	585	735	751	582
	SD	113	101	78	74	109	
17	mean	717	763	861	1073	975	878
	SD	254	365	263	302	221	
25	mean	411	567	696	754	812	648
	SD	119	137	187	220	268	
50	mean	339	467	616	764	798	597
	SD	106	118	146	162	229	
65	mean	354	596	701	894	1061	721
	SD	75	122	90	117	108	
80	mean	460	657	829	1059	1651	931
	SD	62	83	145	136	285	

Durations of the suffixed words showed significant differences depending on both word length [$F(4, 10430) = 861.817; p < 0.001$] and age [$F(6, 10430) = 139.173; p < 0.001$]. The factor of word class (i.e., whether the stem was a noun or a verb) and gender had no effects on durations of suffixed words.

3.1. The effect of increasing word length on stem durations across ages

The mean duration of the stems irrespective of the number of syllables and ages was 544 ms. Mean durations of the stems turned out to be longer than 700 ms with 7-year-olds (754 ms) and close to this value with old-old speakers (691 ms). Young-old speakers' mean value exceeded 500 ms while those of all the other subjects from 14-year-olds up to middle age adults were below 500 ms. There was practically no difference in the mean stem duration values of 17-year-olds and 25-year-olds (481 ms, 495 ms, respectively). Young-old speakers had shorter durations (465 ms) than the 17-year-olds and 25-year-olds, and the 14-year-olds produced the shortest durations (410 ms). Stem durations showed significant differences depending on age [$F(6, 10430) = 83.006; p < 0.001$]. Pairwise comparisons showed no significant differences between 14-year-olds and all the other groups (with the exception of old-old speakers). Similarly, no significant differences could be proved between 14-year-olds and 25-year-olds or between 14-year-olds and 50-year-olds.

Analyzing the stem durations depending on the increase of stem length, a significant increase of stem durations can be seen across ages [$F(6, 4413) =$

217.862; $p < 0.001$], see Table 4 for the mean values. We found the most spectacular increase of stem durations in the cases of 7-year-olds and old-old speakers. Moderate increase was found for 14- and 17-years olds, while the stem durations show the least increase with young, middle-aged and young-old speakers. Out of the latter speakers the 50-year-old speakers' stem durations were the shortest meaning the least increase depending on word length (Figure 2). The factors of 'word class' and 'gender' had no effects on the durations of stems.

Table 4: Measured durations of stems according to the number of syllables and ages

Number of syllables of words	Duration of stems (ms)						
	Mean age (years)						
	7	14	17	25	50	65	80
2	347	192	341	212	193	175	235
3	554	303	355	373	315	390	424
4	750	408	375	516	459	479	592
5	957	562	609	617	613	670	825
6	1162	584	724	757	746	866	1377

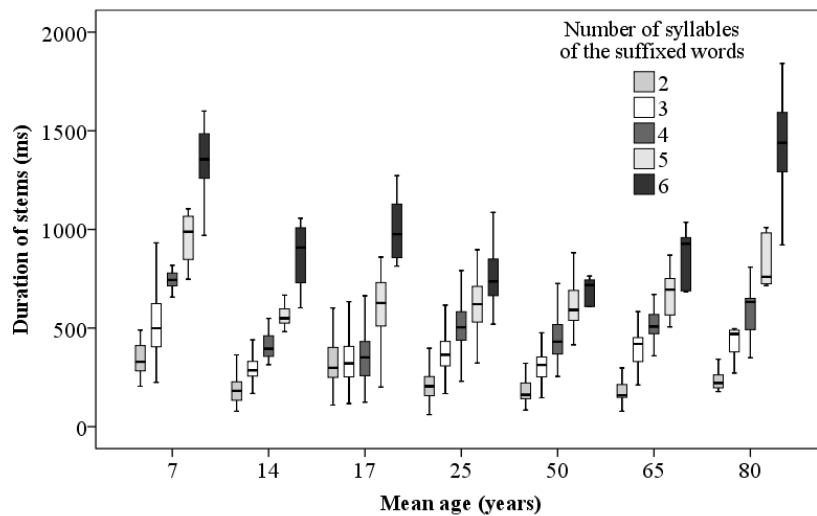


Figure 2. Durations of stems across word lengths and ages (median and ranges)

3.2 The effect of increasing number of syllables on suffix durations across ages

The duration of suffixes ranged between 146 ms and 265 ms in adult speakers' speech, on average. 7-year-olds and teenage subjects produced the suffixes longer, between 155 ms and 374 ms, on average (Table 5). The durations of suffixes depending on word length were similar in all age groups (Fig. 3). Significant differences were found between the different age groups ($F(6, 10430) = 259.450$; $p < 0.001$). 7-year-olds produced the longest suffixes while 50-year-olds produced

the shortest ones. Young-old and old-old speakers had longer suffixes than those of younger adults and teenagers. The length of stems did not have any significant effect on suffix durations in either group. The mean duration of the nominal suffixes was 189 ms while that of the verbal suffixes was 208 ms irrespective of ages and word lengths; the differences did not turn out to be significant depending on word length.

Table 5: Measured durations of suffixes according to the number of syllables of words and ages

Number of syllables of words	Duration of suffixes (ms)						
	Mean age (years)						
	7	14	17	25	50	65	80
2	374	175	164	202	146	179	222
3	347	170	155	203	152	207	227
4	335	177	154	208	157	222	232
5	370	174	160	189	163	223	228
6	362	167	158	190	159	195	265

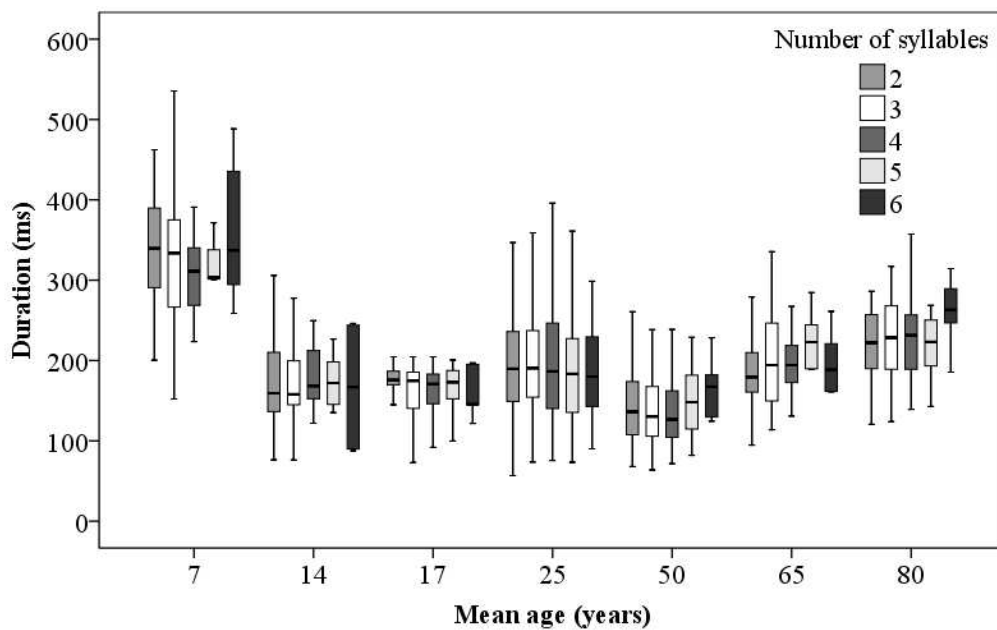


Figure 3. Durations of suffixes across word lengths and ages (median and ranges)

3.3 Durations of syllables according to increasing word/stem lengths across ages

In the former analyses the durations and the interrelations of stems, suffixed words, and suffixes were presented and compared. The next question that arises is how the syllables of the stems behave temporally influenced by total stem length. Looking at the durations of the syllables irrespective of ages, a specific change can be seen: the syllable durations decrease from monosyllabic stems to

3-syllable stems followed by no difference in the case of 4-syllable stems and by an increase in the case of 5-syllable stems (mean values of all syllables of the words: 235 ms, 182 ms, 161 ms, 162 ms, 180 ms, respectively). The suffixes slightly alter the temporal patterns of the syllables. The mean durations of the syllables in the suffixed words according to the suffixed word length from disyllabic words to 6-syllable ones are: 234 ms, 202 ms, 184 ms, 181 ms, 173 ms, respectively.

The syllable durations of stems show a spectacular gradual decrease in the case of 7-, 14- and 25-year-olds and almost no change in the case of middle-age speakers. 17-year-olds' and old-old speakers' temporal values after a gradual decrease across the 1–3-syllable stems show increase with 4- and 5-syllable stems which is more marked in the case of the longest stems produced by old-old speakers. The temporal patterns of syllables of young-old speakers demonstrate some kind of irregularity – with both decreases and increases of syllable durations – compared to those of other speakers' (see Table 6).

Table 6: Syllable durations of suffixed words and stems according to the number of syllables and ages

Ages (years)	Durations of syllables in suffixed words (SW) and stems (S) of various lengths (ms)										
	Syllables of suffixed words/Stems										
	data	2/1		3/2		4/3		5/4		6/5	
	SW	S	SW	S	SW	S	SW	S	SW	S	
7	mean	361	347	312	277	276	250	265	239	217	232
	SD	131	89	207	119	58	24	49	38	52	53
14	mean	184	192	158	151	146	136	147	140	125	117
	SD	113	74	51	35	26	22	19	14	22	4
17	mean	359	341	254	177	215	125	215	152	163	145
	SD	254	147	183	75	88	44	76	42	44	20
25	mean	205	212	189	186	174	172	151	154	135	151
	SD	119	85	69	48	62	41	55	36	54	32
50	mean	169	193	156	157	154	153	153	153	133	149
	SD	106	78	59	45	49	36	41	30	46	27
65	mean	177	175	199	195	175	160	179	168	177	173
	SD	75	55	61	45	30	46	29	27	22	25
80	mean	230	235	219	212	207	197	212	206	275	275
	SD	62	49	42	39	48	41	34	31	57	58

3.4 Durational interactions of stems and suffixes across ages

Finally, we analyzed our data by comparing them as the interrelations of stem and suffix durations depending on word lengths across ages (Fig. 4). Although the stem durations vary according to the number of syllables as opposed to those of

suffixes in all ages, the extent of the temporal differences between stems and suffixes show age-specific properties. This extent is relatively large in the case of 7-year-olds and old-old speakers while much less in the cases of 14-, 17- and 25-year-olds.

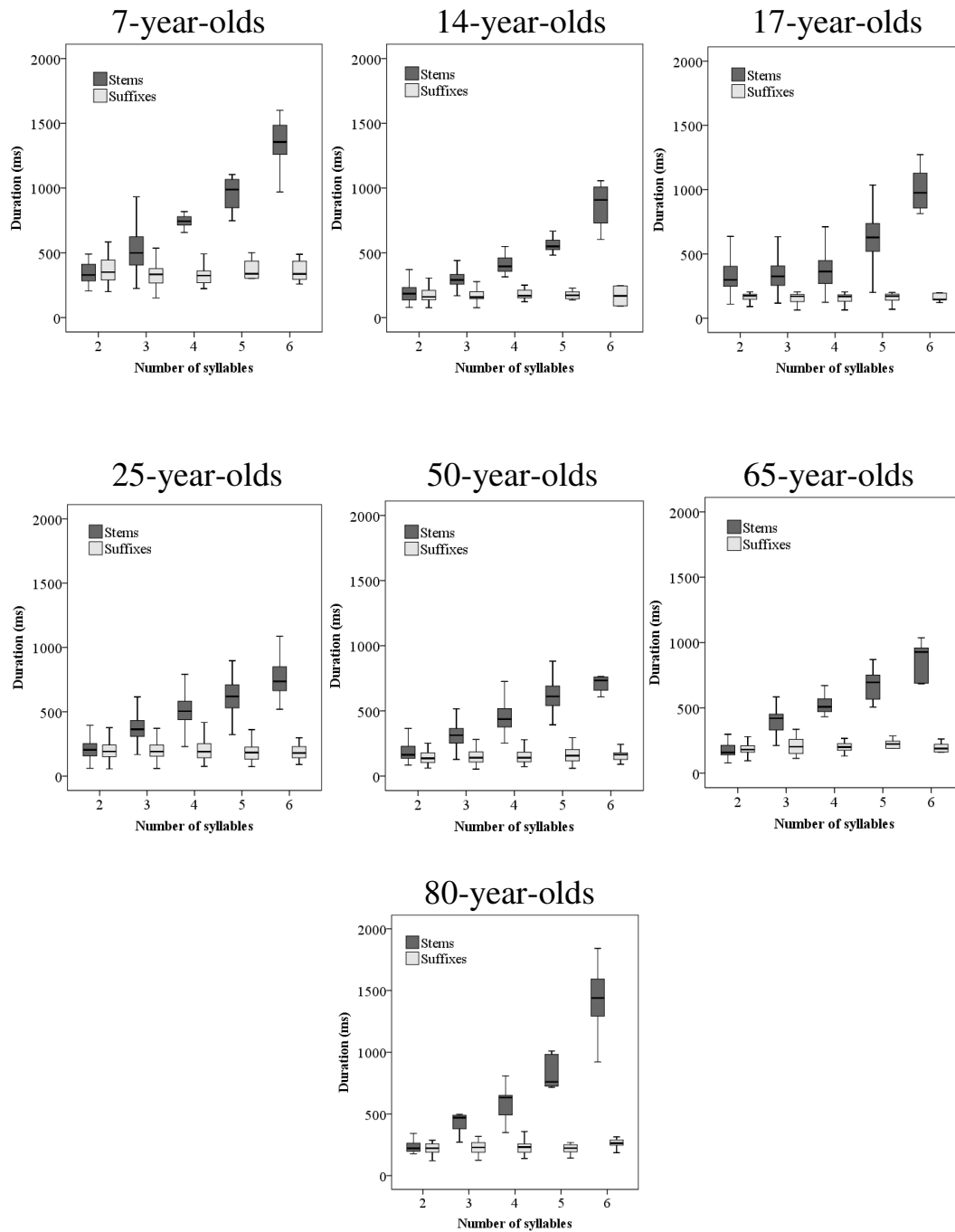


Figure 4. Durations of stems and suffixes of words with various numbers of syllables across ages (medians and ranges)

4. Discussion and conclusions

This study focused on the intrinsic durational patterns of suffixed words with various stem lengths across ages in Hungarian spontaneous speech. Findings revealed significant differences in the durations of both suffixed words and stems depending on word length and age. No differences could be found, however, in the suffix durations irrespective of word length and age. The reduction tendency of the syllables showed more complex temporal patterns across ages than had been assumed.

Our first hypothesis was confirmed. As expected, durations of stems in suffixed words increased according to word lengths across ages. Although the durations of individual syllables of the stems decrease depending on stem length, the more syllables the stems contain the longer they are, irrespective of the reduction tendency. What is interesting here is the existence of age-specific differences of the stems' temporal patterns. The durational increase of stems is linear and gradual in all age groups but the extent of the increase seems to be dependent on the reduction tendency. The durations of the stems do not increase multiplied by their shortest durations. The reduction tendency of stems is age-specific: less characteristic of 7-year-olds and old-old speakers while it is robust in the cases of 25- and 50-year-olds. The reduction tendency shows different patterns in teenage speakers indicating that they have a different relative frequency of use of their vocabulary in spontaneous utterances from that of adults (Aylett & Turk, 2006; Yang et al., 2013). The fact that the durations of the 5-syllable words increased sharply produced by 65- and 80-year-olds suggests different reasons in their case. Old speakers tend to be slow in all their movements including the articulation gestures resulting in overall slowing down, particularly in producing long words.

There are two data sets left to be explained. Why do 14-year-olds produce the shortest stem durations? Why are the stem durations produced by 17-year-olds longer than those produced by younger teenagers and young and middle-aged speakers? The measured data do not allow us to give an obvious explanation. We think that language acquisition in late puberty might be responsible for the findings. 17-year-old speakers' language mastery reaches a good level for speaking in various aspects including cognitive development. However, these developments might impede their fast selection among thoughts and fast speech planning followed by slower execution. On the contrary, the range of thoughts and the selection from them are supposed to be limited in young teenagers. In addition, their speech planning is simpler than that of the older teenage speakers. These facts might explain their faster speech production.

We expected that syllable durations would show gradual (e.g., Altmann, 1978; 1993) and age-specific decrease. This hypothesis was partly confirmed. The decrease of the syllable durations was not present in all age groups and showed various patterns depending on stem length. Speakers of the mean ages of 50, 65, and 80 years as well as the 17-year-old teenagers showed specific temporal

patterns against a gradual and linear reduction tendency. Such different realizations of the syllable reductions can be explained differently depending on age. Speech motor control (see Kent, 2000) does not work properly with speakers older than 50. The temporal reduction of syllables in the cases of 14-year-olds and 50-year-olds is not as gradual as in the cases of 7-year-olds and 25-year-olds. As for an explanation for the different temporal behavior of certain age groups, we suppose that diverse factors, such as phrase length, word contexts, stress patterns, syntactic position, relative information content of words, lexical retrieval and the speaker's vocabulary use also play important roles in the intrinsic temporal durations of words. The temporal reduction of syllables is influenced by various factors, not only by an intrinsic motor control. In addition, these influential factors might change across ages. In this study, we intentionally did not control for any other factors possibly influencing word production when we analyzed the reduction tendency. Other factors that might be responsible for the deviation from the reduction tendency of syllables in certain ages cannot be defined without proper investigation in order to avoid speculating.

The second hypothesis suggested that the suffixes would not show durational changes irrespective of word length and age. This was also confirmed: no significant differences were found in this study in suffix durations, irrespective of stem length. Invariable duration in suffixes may be supposed to be a consequence of the agglutinative character of Hungarian, in which concatenation of stems and suffixes takes place relatively early in the process of language acquisition (Bunta et al., 2016). Our findings can be discussed from the perspective of information-smoothing theories (e.g., Kuperman & Bresnan, 2012), which might provide further explanation for the greater stability found in the durations of suffixes. We think that it is safe to say that the measured discrepancy in durations between stems and suffixes is primarily a consequence of language-specific traits. The semantic content of the suffixes is decisive in order to understand the syntactic relations of sentences; therefore speakers wish to ensure their identification by the stable temporal properties of suffixes produced for the sake of the listeners.

The suffix durations of the 7-year olds were the longest in this study indicating that children are still in the phase of underdeveloped suffix use for several reasons. It seems that the retrieval of suffixes and their phonological and phonetic planning need longer time from the child than the same operations in the case of stems. In addition, selecting the suffixes and attaching them to stems require longer time from children, resulting in relatively longer suffixes compared to those produced by older speakers. Long duration of children's suffixes raises the possibility of extra control over suffixes (articulation, appropriateness, etc.) in this age.

We expected that young-old and old-old speakers would produce longer suffix durations than young speakers because of their slower articulation and motor control. The data confirmed the expectation. The temporal patterns of the suffixes produced by the 25-year-olds require some explanation. They are longer than

those both of the teenagers and the middle-aged speakers. We think that young speakers use the prolongation of suffixes to obtain more time for speech planning in order to avoid various types of disfluencies.

The relatively stable suffix durations within an age group show different values across ages indicating different reasons for the absolute values and for the lengthened suffixes in some cases (such as acquisition of suffixes, speech planning function, slow movements and slow control).

This study on intrinsic temporal patterns of words with various lengths in an agglutinating language is an important approach for two reasons: Findings shed light on (i) the temporal interrelations of stems and suffixes, and (ii) various temporal properties of words produced in spontaneous speech across ages from 7 to 80 years. Stems with various lengths show a more or less gradual decrease in their durations in all age groups of this study supporting the fact that short words are produced slower than long ones. However, this decreasing tendency does not concern the suffixes. Various linguistic and non-linguistic factors might be responsible for this finding whose consideration is beyond the goals of the present analysis. We are convinced by the data that the temporal stability of the suffixes irrespective of stem length and age refers to their specific role in speech governed by listeners' speech processing. The temporal control over word articulation should be analyzed both separately (stems and suffixes) and also in their combinations (suffixed words) where their phonological and phonetic planning operations are considered in the mechanism. These findings raise a number of new questions about lexical access in an agglutinating language, the psycholinguistic function of the temporal stability of suffixes, articulation control of suffixed words, and of speech perception of various word components.

Acknowledgements

This research was supported by the national OTKA project, No. 108762.

References

- Aguado-Orea, J. & Pine, J. M.** (2015) Comparing different models of the development of verb inflection in early child Spanish. *PLoS One* 10(3): 119613.
- Amerman, J. D. & Parnel, M. M.** (1992) Speech timing strategies in elderly adults. *Journal of Phonetics* 20/1. pp. 65-76.
- Altmann, G.** (1978) Towards a theory of language. *Glottometrika* 1. pp. 1-25.
- Altmann, G.** (1993) Science and linguistics. In: Köhler, R. and Rieger, B. B. (eds.) *Contributions to quantitative linguistics*. Dordrecht: Kluwer. 3-10.
- Araujo, L., Cristófaros-Silva, T. & Yehia, H.** (2003) Menzerath's law on word duration. http://www.dinafon.iel.unicamp.br/vw/1Z-jmMDM_MDA_400a6_/araujo_et al.pdf
- Aylett, M. & Turk, A.** (2004) The smooth-signal redundancy hypothesis: A functional explanation for relationships between redundancy, prosodic prominence, and duration in spontaneous speech. *Language and Speech* 47. pp. 31-56.
- Aylett, M. & Turk, A.** (2006) Language redundancy predicts syllabic duration and the spectral characteristics of vocalic syllable nuclei. *The Journal of the Acoustical Society of America* 119/5. pp. 3048-3058.

- Ballard C., O'Brien, J., Gray, A., Cormack F., Avre G., Rowan, E., Thompson, P., Bucks R., McKeith, I., Walker, M. & Tovee, M.** (2001) Attention and fluctuating attention in patients with dementia with Lewy bodies and Alzheimer disease. *Archives of neurology* 58/6. pp. 977-982.
- Bannard, C. & Matthews, D.** (2008) Stored word sequences in language learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word combinations. *Psychological Science* 19/3. pp. 241-248.
- Bashore, T. R., Riddeninkhof, R. K. & van der Molen, M.** (1998) The decline of cognitive processing speed in old age. *Current Directions in Psychological Science* 6/6. pp. 163-169.
- Beckman, M. & Edwards, J.** (1990) Lengthening and shortening and the nature of prosodic constituency. In: Kingston, J. and Beckman, M. (eds.) *Papers in Laboratory Phonology I: Between the Grammar and the Physics of Speech*. Cambridge: Cambridge University Press. 152-178.
- Bell, A., Brenier, J. Gregory, M., Girand, C. & Jurafsky, D.** (2009). Predictability effects on durations of content and function words in conversational English. *Journal of Memory and Language* 60/1. pp. 92-111.
- Berko Gleason, J. & Bernstein Ratner, N.** eds. (1993) *Psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanich.
- Berry, J. K., Vitalo, C. A., Larson, J. L., Patel, M. & Kim, M. J.** (1996) Respiratory muscle strength in older adults. *Nursing Research* 45/3. pp. 154-159.
- Boersma, P. & Weenink, D.** (2014). *Praat: doing phonetics by computer*. http://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html (accessed 18 November 2014)
- Bóna J.** (2010) Bizonytalansági megakadások idősek és fiatalok spontán beszédében. *Beszédkutató 2010*. pp. 125-138.
- Bóna J., Imre A., Markó A., Váradi V. & Gósy M.** (2014). GABI – Gyermeknyelvi beszédadatbázis és információtár. *Beszédkutató 2014*. pp. 246-251.
- Brent, D. A., Emslie, G. J., Clarke, G. N., Asarnow, J., Spirito, A., Ritz, L., Vitiello, B., Iyengar, S., Birmaher, B., Ryan, N. D., Zelazny, J., Onorato, M., Kennard, B., Mayes, T. L., Debar, L. L., McCracken, J. T., Strober, M., Suddath, R., Leonard, H., Porta, G. & Keller, M.B.** (2009) Predictors of spontaneous and systematically assessed suicidal adverse events in the treatment of SSRI-resistant depression in adolescents (TORDIA) study. *The American Journal of Psychiatry* 166/4. pp. 418-426.
- Bornkessel, I. & Schlesewsky, M.** (2006) The extended argument dependency model: A neurocognitive approach to sentence comprehension across languages. *Psychological Review* 113/4. pp. 787-821.
- Bunta, F., Bóna, J. & Gósy, M.** (2016) HU-LARSP: Assessing children's language skills in Hungarian. In: Fletcher, P. – Ball, M. J. – Crystal, D. (eds.): *Profiling grammar. More languages of LARSP*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. 80-98.
- Burke, D. M. & Shafto, M. A.** (2004) Aging and language production. *Current Directions in Psychological Science* 13/1. pp. 21-24.
- Cho, T.** (2016). Prosodic boundary strengthening in the phonetics-prosody interface. *Language and Linguistics Compass* 10. pp. 120-141.
- Coulmas, F.** (2013) *Sociolinguistics: The study of speakers' choices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Czigler I.** (2003) Időskori kognitív változások: pszichofiziológiai megközelítés. In: Pléh Cs., Kovács Gy. & Gulyás B. (szerk.) *Kognitív idegtudomány*. Budapest: Osiris Kiadó. 343-355.
- Cramer, I. M.** (2005) Das Menzerathsche Gesetz. In: Köhler, R., Altmann, G. & Piotrowski, R. G. (eds) *Quantitative linguistics. An international handbook*. Berlin, New York: De Gruyter. 659-688.
- Crystal, D.** (2012) On the origin of LARSPecies. In: Ball, M., Crystal, D. & Fletcher, P. (eds.) *Assessing grammar: The languages of LARSP*. Tonawanda, New York: Multilingual Matters. 4-11.
- Degrell I.** (2000) A központi idegrendszer változásai öregedésben. In: Czigler I. (szerk.) *Túl a fiatalságon. Megismerési folyamatok időskorban*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 11-130.
- Dankovičová, J., Pigott, K., Wells, B. & Peppé, S.** (2004) Temporal markers of prosodic boundaries in children's speech production. *Journal of the International Phonetic Association* 34/1. pp. 17-36.

- Enright, P. L., Kronmal, R. A., Manolio, T. A., Schenker, M. B. & Hyatt, R. E.** (1994) Respiratory muscle strength in the elderly. *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine* 149. pp. 430-438.
- Ferreira, F. & Çokal, D.** (2015) Sentence processing. In: Hickok, G. & Small, S. L. (eds.), *Neurobiology of language*. Cambridge: Academic Press. 265-274.
- Flemming, E.** (2010) Modeling listeners: Comments on Pluymaekers et al. and Scarborough. In: Fougeron, C., Kühnert, B., D'Imperio, M. & Vallée, N. (eds) *Laboratory Phonology* 10. Berlin: Mouton. 587-606.
- Fletcher, A. R. & McAuliffe, M. J.** (2015). The relationship between speech segment duration and vowel centralization in a group of older speakers. *Journal of the Acoustical Society of America* 138/4. 2132-2148.
- Flipsen, P.** (2006) Syllables per word in typical and delayed speech acquisition. *Clinical Linguistics and Phonetics* 20/4. pp. 293-301.
- Fougeron, C. & Keating, P. A.** (1997) Articulatory strengthening at edges of prosodic domains. *The Journal of the Acoustical Society of America* 101/6. pp. 3728-3740.
- Fowler, C. A. & Housum, J.** (1987) Talkers' signaling of "new" and "old" words in speech and listeners' perception and use of the distinction. *Journal of Memory and Language* 26/5. pp. 489-504.
- Gahl, S.** (2008) Time and Thyme are not homophones: The effect of lemma frequency on word durations in spontaneous speech. *Language* 84/3. pp. 474-496.
- Gósy M.** (1997) A szavak hangalakjának változása a gyermeknyelvben. *Beszédkutatás* '97. pp. 1-39.
- Gósy M.** (2005) *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy M.** (2010) A *-ban/-ben* ragok ejtéváltozatairól a spontán beszédben. In: Csernicskó I., Fedinec Cs., Tarnóczy M. & Vančóné Kremmer I. (szerk.): *Utazás a magyar nyelv körül (Írások Kontra Miklós tiszteletére)*. Budapest: Tinta Kiadó. 225-232.
- Gósy, M.** (2012). BEA – A multifunctional Hungarian spoken language database. *The Phonetician* 105/106. pp. 50-61.
- Gósy M. & Krepesz V.** (2017) *Morfémák időzítési mintázatai a beszédben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Gósy, M. & Krepesz, V.** (2018) Phrase-final lengthening of phonemically short and long vowels in Hungarian spontaneous speech across ages. In: Gósy, M. & Grácz, T. E. (eds.) *Challenges in analysis and processing of spontaneous speech*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 99-126.
- Grégoire, A.** (1899) Variation de la durée de la syllabe en français. *La Parole* 1. pp. 61-176.
- Gombocz, Z. & Meyer, E. A.** (1909) *Zur Phonetik der ungarischen Sprache*. Berlins Buchdruckerei: Uppsala.
- Greenberg, S., Carvey, H., Hitchcock, L. & Chang, S.** (2003) Temporal properties of spontaneous speech—a syllable-centric perspective. *Journal of Phonetics* 31. pp. 465-485.
- Gyarmathy D. & Neuberger T.** (2015) Egy hiánypótló adatbázis: a Tini BEA. *Beszédkutatás* 2015. pp. 209-221.
- Handl, S. & Graf, E.-M.** (2010) Collocation, anchoring and the mental lexicon – an ontogenetic perspective. In: Schmid, H.-J. & Handl, S. (eds.) *Cognitive foundations of linguistic usage patterns: Empirical studies*. Berlin, New York: De Gruyter, Mouton. 119-150.
- Horváth V.** (2014) *Hezitációs jelenségek a magyar beszédben*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Horváth V., Krepesz V., Gósy M. & Huszár A.** (2019) Magánhangzók temporális mintázata az anyanyelv-elsajátításban. In: Bóna J. & Horváth V. (szerk.) *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hsieh, L., Leonard, L. B. & Swanson, L.** (1999). Some differences between English plural noun inflections and third singular verb inflections in the input: the contributions of frequency, sentence position, and duration. *Journal of Child Language* 26/3. pp. 531-543.
- Hsieh, H.-C., Moreno, N. & Leow, R. P.** (2008) Awareness, type of medium, and L2 development: Revisiting Hsieh. In: Leow, R. P., Cerezo, L. & Baralt M. (eds.) *A psycholinguistics approach to technology and language learning*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Huber, J. E.** (2008) Effects of utterance length and vocal loudness on speech breathing in older adults. *Respiratory Physiology & Neurobiology* 164/3. pp. 323-330.

- Jacewicz, E., Fox, R. A. & Wei, L.** (2010) Between-speaker and within-speaker variation in speech tempo of American English. *Journal of the Acoustical Society of America* 128/2. pp. 839-850.
- Jescheniak, J. D. & Levelt, W. J. M.** (1994) Word frequency effects in speech production: Retrieval of syntactic information and of phonological form. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. 20/4. pp. 824-843.
- Kaiki, N., Takeda, K. & Sagisaka, Y.** (1990) Statistical analysis for segmental duration rules in Japanese speech synthesis. *Proceedings of the 1990 International Conference on Spoken Language Processing*, Kobe, Japan. 17-20.
- Kail, R. & Salthouse, T. A.** (1994) Processing speed as mental capacity. *Acta Psychologica* 86/2-3. pp. 199-225.
- Kent, R. D.** (2000) Research on speech motor control and its disorders: A review and prospective. *Journal of Communication Disorders* 33/5. pp. 391-428.
- Klatt, D. H.** (1975) Vowel lengthening is syntactically determined in a connected discourse. *Journal of Phonetics* 3. pp. 129-140.
- Köhler, R.** (2012) *Quantitative syntax analysis*. Berlin – Boston: De Gruyter.
- Krott, A.** (1996) Some remarks on the relation between word length and morpheme length. *Journal of Quantitative Linguistics* 3/1. pp. 29-37.
- Krepsz V.** (2017) Morfémák időzítési mintázatai tizenévesek és felnőtt beszélők megnyilatkozásaiban. *Beszéd kutatás 2017*. pp. 37-53.
- Kuperman, V. & Bresnan, J.** (2012). The effects of construction probability on word durations during spontaneous incremental sentence production. *Journal of Memory and Language* 66/4. pp. 588-611.
- Laczkó M.** (2013) A kitöltött szünetek formái és funkciója tizenévesek spontán beszédében. *Magyar Nyelvőr* 137. pp. 192-208.
- Lehiste, I.** (1972). The timing of utterances and linguistic boundaries. *Journal of the Acoustical Society of America* 51/6. pp. 2018-2024.
- Lehiste, I.** (1974) The timing of utterances and linguistic boundaries. In: Lass, N. J. (ed.) *Speech and hearing science: Selected readings*. New York: Ardent Media. 20–35.
- Levelt, W.** (1999) Models of word production. *Trends in Cognitive Sciences* 3/6. pp. 224-232.
- Libárdi P.** (2015). Megakadásjelenségek 17 éves diákok spontán dialógusaiban. In: Bátyi S. & Vigh-Szabó M. (szerk.): *A nyelv – rendszer, használat, alkalmazás. Pszicholingvisztikai tanulmányok V.* Budapest: Tinta Könyvkiadó. 141-153.
- Lindblom, B.** (1968) Temporal organization of syllable production. In: *Speech transmission laboratory quarterly progress*. Stockholm: Royal Institute of Technology 9. 1–6.
- Lindblom, B.** (1990) Explaining phonetic variation: a sketch of the h&h theory. In: Hardcastle, W. J. & Marchal, A. (eds.) *Speech production and speech modeling*. Dordrecht: Kluwer. 403-440.
- Losiewicz, B. L.** (1995). Word frequency effects on the acoustic duration of morphemes. *Journal of the Acoustical Society of America* 97-65. pp. 32-43.
- Menzerath, P.** (1928) Über einige phonetische probleme. *Actes du premier Congres International de Linguistes*. Sijthoff: Leiden.
- Menzerath, P.** (1954) *Die Architektonik des deutschen Wortschatzes*. Bonn: Dümmler.
- Marslen-Wilson, W., Tyler, L. K., Waksler, R. & Older, L.** (1994) Morphology and meaning in the English mental lexicon. *Psychological Review* 101/1. pp. 3-33.
- Mačutek, J., Čech, R. & Milička, J.** (2017) Menzerath-Altmann Law in syntactic dependency structure. *Proceedings of the Fourth International Conference on Dependency Linguistics* (Depling 2017). Pisa, Italy. 100-107.
- Mousikou, P., Strycharczuk, P., Turk, A., Rastle, K. & Scobbie, J. M.** (2015). Morphological effects on pronunciation. Proceedings of ICPHS 2015. <http://docplayer.net/25257155-Morphological-effects-on-pronunciation.html>
- Nakai, S., Kunnari, S., Turk, A., Suomi, K. & Ylitalo, R.** 2009. Utterance-final lengthening and quantity in Northern Finnish. *Journal of Phonetics* 39/1. pp. 29-45.
- Oancea, C. V.** (2016) *Gender-related variability in the speech of English and Romanian adolescents*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Onysko, A. & Michel, S.** (eds.) (2010) *Cognitive perspectives on word formation*. Berlin – New York: De Gruyter, Mouton.

- Özdemir, R., Roelofs, A. & Levelt, W. J. M.** (2007) Perceptual uniqueness point effects in monitoring internal speech. *Cognition* 105/2. 457-465.
- Quené, H.** (2008) Multilevel modeling of between-speaker and within-speaker variation in spontaneous speech tempo. *Journal of the Acoustical Society of America* 123/2. 1104-1113.
- Redford, M. A.** (2015) The acquisition of temporal patterns. In: Redford, M. A. (ed.) *The handbook of speech production*. New Jersey, Wiley, Blackwell. 379-403.
- Pan, S. & Hirschberg, J.** (2000) Modeling local context for pitch accent prediction. *Proceedings of the Association for Computational Linguistics*. Hong Kong: Association for Computational Linguistics. 233-240.
- Riski, J. E.** (1995). Speech assessment of adolescents. *Cleft Palate Craniofac Journal* 32(2). pp. 109-113.
- Rodríguez-Aranda, C. & Jakobsen, M.** (2011) Differential contribution of cognitive and psychomotor functions to the age-related slowing of speech production. *Journal of the International Neuropsychological Society* 17/5. pp. 1-15.
- Rose, P.** (1999): Long- and short-term within-speaker differences in the formants of Australian *hello*. *Journal of the International Phonetic Association* 29/19. pp. 1-33.
- Roelofs, A.** 1996. Serial order in planning the production of successive morphemes of a word. *Journal of Memory and Language* 35/6. pp. 854-876.
- Smith, B. L.** (1992) Relationships between duration and temporal variability in children's speech. *Journal of the Acoustical Society of America* 91/4. pp. 2165-2174.
- Sugahara, M. & Turk, A.** (2009) Durational correlates of English sublexical constituent structure. *Phonology* 26/3. pp. 477-524.
- Suomi, K.** (2007) On the tonal and temporal domains of accent in Finnish. *Journal of Phonetics* 35/1. pp. 40-55.
- Snow, D.** (1994) Phrase-final syllable lengthening and intonation in early child speech. *Journal of Speech and Hearing Research* 37/4. 831-840.
- Sweeting, P. M. & Baken, R. J.** (1982) Voice onset time in a normal-aged population. *Journal of Speech & Hearing Research* 25/1. 129-134.
- Tily, H., Gahl, S., Arnon, I., Snider, N., Kothari, A. & Bresnan, J.** (2009). Syntactic probabilities affect pronunciation variation in spontaneous speech. *Language and Cognition* 1/2. pp. 147-165.
- Torre, P. & Barlow, J. A.** (2009) Age-related changes in acoustic characteristics of adult speech. *Journal of Communication Disorders* 42/5. pp. 324-333.
- Turk, A. E. & Shattuck-Hufnagel, S.** (2000). Word-boundary-related duration patterns in English. *Journal of Phonetics* 28/4. pp. 397-440.
- Turk, A. E. & Shattuck-Hufnagel, S.** (2007) Multiple targets of phrase-final lengthening in American English words. *Journal of Phonetics* 35/4. pp. 445-461.
- Teupenhayn, R. & Altmann, G.** 1984. Clause length and Menzerath's law. *Glottometrika* 6. pp. 127-138.
- Walley, A. C.** (1993) The role of vocabulary development in children's spoken word recognition and segmentation ability. *Developmental Review* 13/3. pp. 286-350.
- Walsh, T. & Parker, F.** (1983). The duration of morphemic and non-morphemic /s/ in English. *Journal of Phonetics* 11. pp. 201-206.
- Yang, Z., Ramanarayanan, V., Byrd, D. & Narayanan, D. D.** (2013) The effect of word frequency and lexical class on articulatory-acoustic coupling. *Proceedings of InterSpeech Lyon, France*.
- Yaruss, S. J.** (2000) Converting between word and syllable counts in children's conversational speech samples. *Journal of Fluency Disorders* 25. pp. 305-316.
- Vannest, J. – Boland, J. E.** (1999) Lexical morphology and lexical access. *Brain and Language* 68/1-2. pp. 324-332.
- Verhoeven, J., De Pauw, G. & Kloots, H.** (2004) Speech rate in a pluricentric language: a comparison between Dutch in Belgian and the Netherlands. *Language and Speech* 47/3. pp. 299-310.
- Walsh T. & Parker F.** (1983) The duration of morphemic and non-morphemic /s/ in English. *Journal of Phonetics* 11. pp. 201-206.
- Winkworth, A. L., Davis, P. J., Adams, R. D. & Ellis, E.** (1995) Breathing patterns during spontaneous speech. *Journal of Speech and Hearing Research* 38/1. pp. 124-144.

- Whalen, D. H.** (1991) Infrequent words are longer in duration than frequent words. *Journal of the Acoustical Society of America* 90/4, 2311A.
- Wohlert, A. B. & Smith, A.** (1998) Spatiotemporal stability of lip movements in older adult speakers. *Journal of Speech and Hearing Research* 41/1. pp. 41-50.
- Xue, S.A. & Hao, G.J.** (2003) Changes in the human vocal tract due to aging and the acoustic correlates of speech production: A pilot study. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 46/3. pp. 689-701.
- Woodruff Starkweather, C.** (1980) Speech fluency in normal children. In: Lass, N. J. (ed.) *Speech and Language: Advances in Basic Research and Practice*. New York and London: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich. 161-200.
- Zipf, G. K.** (1929) Relative frequency as a determinant of phonetic change. *Harvard Studies in Classical Philology* 40. 1-95.
- Zraick, Z. I., Gentry, M. A., Smith-Olinde, L. & Gregg, B. A.** (2006) The effect of speaking context on elicitation of habitual pitch. *Journal of Voice* 20/4. pp. 545-554.

Hazim Alkhrisheh – Kees de Bot

University of Pannonia
hkhresha@yahoo.com
c.l.j.de.bot@rug.nl

Hazim Alkhrisheh – Kees de Bot: The effect of maturity and gender on verbal fluency: in Jordanian University students

Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/1. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.1.004>

The effect of maturity and gender on verbal fluency: in Jordanian University students

Im vorliegenden Artikel werden von jordanischen Studierenden generierte Daten zur verbalen Flüssigkeit dargestellt. Ziel war es, die Auswirkungen von Geschlecht und Reife (definiert als Anzahl von Jahren in einem akademischen Umfeld) zu untersuchen. Die Daten zu den traditionellen phonetischen und semantischen Kategorien wurden auf Standard-Arabisch, dem lokalen Dialekt der Schüler und auf Englisch als Fremdsprache gesammelt. Die Ergebnisse zeigen, dass das Geschlecht als ein Faktor, der die sprachliche Reife beeinflusst, hier keine Rolle spielt. Es wurden signifikante Unterschiede zwischen Anfängern und älteren Studierenden zu Gunsten von Senioren festgestellt. Die Ergebnisse zeigen auch, dass es einen signifikanten Unterschied zwischen den beiden VF-Kategorien zugunsten der semantischen Kategorie gibt, da die Schüler hinsichtlich der Anzahl und Korrektheit der Antworten in der semantischen Kategorie signifikant besser abschneiden, als in der phonetischen. Die Ergebnisse zeigen schließlich, dass die Schüler im Standard-Arabischen und im lokalen Dialekt deutlich besser abschneiden, als im Englischen.

Introduction

Verbal fluency (VF hereafter) tests have been used widely in psychological research on bilingual processing (see Friessen et al. 2016 for an overview.). The aim is to test components of cognitive functioning, such as short-term memory and inhibitory control. There are two versions: the phonetic version involves the selection of a letter and have participants name as many words as possible starting with a particular letter in a short period of time, typically one minute. The semantic category involves the listing of a members of a semantic category (e.g. animals) which is also done in one minute. The verbal fluency test is a short and valid test that evaluates the cognitive functioning of participants. It is often used by physicians and other practitioners to assess mild cognitive impairment. However, not all the related research focuses on aspects of dementia. Mathuranath et al. (2003) conducted a study to examine the effects of age, education and gender on verbal fluency. The results of the study show that (1) the level of education significantly influences letter fluency but not semantic category fluency. (2) the level of education and age affect category fluency. (3) Age has a differential effect on verbal fluency, influencing

category fluency more than letter fluency. There is a substantial body of research on the differences in processing for the two types of VF. Costafreda et al. (2006) used Functional magnetic resonance imaging (fMRI) to locate the most important parts of the brain involved in VF tasks and support the assumption of distinct dorsal–ventral locations for phonologic and semantic processes within the Left. Inferior frontal gyrus (IFG).

There is also research on the use of VF with bilinguals (see for an overview Friessen et al. (2017)). They argue that: ‘given the behavioral evidence demonstrating bilingual advantages in executive control coupled with evidence from neuroimaging studies demonstrating that the letter task differentially recruits these executive control networks, bilinguals should show an advantage on the letter task but not on the category task.’ Bialystok, Craik, and Luk (2008) postulated that ‘a bilingual advantage in letter fluency may be masked by weak language proficiency. That is, performance on verbal fluency depends on both the quality of the language representations in the language of testing and the executive control processes that are recruited.’

In the present study we also looked at gender as a factor as a number of studies have reported (see Berninger, & Fuller, (1992)) such gender differences in which boys performed significantly better than girls on oral verbal fluency and girls performed significantly better than boys on written orthographic fluency. Girls consistently outperformed boys on the number of words and the number of clauses produced in narrative and expository composition.

Literature review

The VF task along with other tasks such as Simon effect are usually used to investigate linguistic issues such as language attrition, (see de Bot and Hulsen (2002)) cognitive decline (see Alladi et al. (2013); Bialystok, Craik & Freedman (2007)) and the various subtypes of executive functioning among participants to detect a form of cognitive advantage (see Kirk, Scott-Brown, & Kempe (2013)). An important assumption with respect to VF tasks is that the tasks reflect steady states, i.e. VF cannot be trained. Recent work by Gates et al. (2013) suggests that this assumption may be wrong. Incidentally, the second author of the present article took part in a project on the impact of cognitive training on cognitive behavior. He (rightly) assumed that in the pre-post-test design some form of VF would play a role, he trained himself in doing VF tasks, literally going from A to Z and generating words with all letters in addition to semantic categories such as occupations, boys’ names, fruits and vegetables and animals. The individual and autonomous training of VF taken appeared to have a massive effect. While scores of 15-20 items per category are found typically for VF, this individual showed scores above 40 for both

semantic (animal names) and letter VF. This suggests that VF is trainable and therefore less valid as a test of cognitive functioning. It could be argued that doing the tasks is also training them. Research by Gates et al. (2013) provides additional evidence for effects of training for verbal fluency tasks. Awareness raising on phonotactic clustering for phonological VF (If the target letter is S, how many words can you come up with that start with ST?) may be a useful and trainable strategy to get higher scores. At the same time, the impact of training is relatively small: once short-term memory is affected, VF scores are bound to go down.

The present paper aims to investigate the verbal fluency of learners in relation to maturity, language variety and gender. Maturity refers to the students' academic experience (i.e. beginning students in comparison to senior students). Maturity and age are closely related, but age does not necessarily predict the students' academic level and thus it is irrelevant in this research since the aim is to investigate the effect of the academic level on the students' performance in the verbal fluency task. Furthermore, the paper aims to investigate the differences between male and female students. The paper also aims to examine the differences between the categories (phonetic and semantic) and languages (native language in opposition to L2 and standard Arabic in opposition to the local dialect). The research question behind this is to what extent different types of languages (standard language, dialect and foreign language) are processed differently using the verbal fluency task to the enhancement of cognitive abilities.

One factor that has not been studied extensively is the role of typological distance on processing mechanisms in bilinguals and language learners. More specifically, the question is to what extent bidialectism, characterized by a small typological distance between the languages involved, can be seen as a form of bilingualism. There is some research focusing on this issue concerning the effect of the typological distance between dialects.

Antoniou, Grohmann, Kambanaros, & Katsos (2016) discuss two subtypes of the executive functioning (namely working memory and inhibitory control) among children who grew up with Cypriot Greek and Standard Modern Greek. These two languages are different on all levels. Working memory and inhibitory control were examined among bidialectals. Then the study compared the results of the bidialectals to that of the multilinguals of English-Greek speaking participants. The results show that the bidialectal children have an advantage similar to that of the multilinguals with a minimal typological distance established between the two varieties of Greek. The implications of this study rise the question of the extent influencing verbal fluency, this paper also aims to investigate the difference between the two varieties of the same language (standard Arabic and the local dialect) on one hand and compare both varieties of Arabic counting as the native language to the L2 (English).

Another study conducted by Kirk, Fiala, Scott-Brown, & Kempe (2014) investigated the executive control of bilingual immigrants with different cultural and ethnic backgrounds compared to non-immigrant bilinguals and bidialectal monolinguals. The results of the study show that there are no differences between the groups in reaction time and Simon effect. They conclude that there is no evidence for relating executive control to different cultural and ethnic backgrounds.

Woutersen, Cox, Weltens, and de Bot, (1994) conducted a study to test the effects of a small typological distance between languages on the organization of the bilingual lexicon. The varieties used in the study were standard Dutch and the dialect of Maastricht. The framework of the study was Weinreich's model (Weinreich, 1953 cited in Woutersen, Cox, Weltens, and de Bot, 1994) by having three bilingual groups presented in the model – the compound, the coordinate and the subordinative. Even though Weinreich's model is outdated but the main concern of the research was the investigation of intralingual and interlingual repetition priming among subjects using the two varieties as the stimuli for the responses to see what kind of bilinguals the subjects were. Repetition priming refers to the improvement of behavioral responses when stimuli are repeatedly presented. The improvements can be measured by means of accuracy or reaction time. The results show that, according to Weinreich's model, the dialect speakers were coordinate bilinguals and the standard speakers were subordinative bilinguals.

The effect of structural linguistics varies in terms of differences among languages on verbal fluency scores. There are linguistic factors that may play a role in VF (e.g. Dutch and German allow for substantial stringing of nouns “De stad/de stadsmuur/de stadsmuurverval/De stadsmuurverzakkingsreparaties (the city/citywall/citywallsdecayrepair”) In Dutch and German these strings can be one word, and in VF it is possible to endlessly add new nouns to the string and it is not clear how the additional words should be counted: only the most basic string or every possible string. In Arabic, its dialects and in English, the previously mentioned kind of linguistic structures does not exist in the investigated languages. Moreover, Standard Arabic differ from the local dialect in a number of ways: in terms of lexical choices, the two languages bare many lexical items of their own. For example, the word ‘ruhit’ in the local dialect is used instead of the equivalent word ‘dahaptu’ in standard Arabic to express the phrase ‘I went’. In terms of phonological differences, the two languages also bare many phonetic items of their own. For example, the sound (g) is used in the local dialect but not in standard Arabic. On the other hand, the sound (q) which is a uvular plosive sound is commonly used in standard Arabic but not in the local dialect. These differences in linguistic terms imply that there are also differences in cognitive processing terms. The VF task is used to examine the participants' cognitive processing differences in the two versions of Arabic.

Gender differences in VF

A number of studies have looked at the impact of gender differences on VF scores. Heister 1982 compared boys and girls on a number of cognitive functions and found that ‘Although both word fluency and ideational fluency are said to show female superiority, a significant difference in favor of females could be found only in the task which primarily requires lexical access and not in the task requiring mental access to color and form of objects. In contrast, Weiss et al (2003) found no gender differences in VF tasks. A full discussion of this complex issue is beyond the scope of the present article.

Foreign language learners in Jordan

One of the aims of the present research is to see to what extent verbal fluency reflect proficiency of students in Jordan. We are not implying that the verbal fluency task is a proper measurement of proficiency, but the students’ low proficiency might be reflected in the task. They typically show a low level of proficiency in English and the same holds for teachers (Hemabati Ngangbam, 2016; Al-Sawalha, Abdulla & Chow, Thomas, 2012; Oqlah M. Smadi & Abeer al-Ghazo, 2013). The low level of proficiency in Jordan may be caused by three factors: (1) either the teachers did not receive proper training to provide adequate instruction, (2) the learning resources, the learning materials and the learning environment in Jordan are not efficient or (3) the students are not motivated enough to progress in L2. The last assumption is more likely the case since studies on motivation have shown that the non-linguistic aspects of language learning (i.e. motivation and attitude) (Ababneh, 2013; Al-Khasawneh & Al-Omari, 2015; Al-Shourafa, 2012; Tahaineh, Y & Daana, 2013) play a crucial a role in language learning. Following Gardner’s model (2004), these studies demonstrated that there is a high level of “instrumental” motivation. The results of these studies also show that there are differences between males and females. These results also account for the teachers themselves lacking the motivation for learning or teaching the language. The main factor is the lack of opportunity to use the language meaningfully. This has a huge effect on learners’ and teachers’ motivation. In addition, the learning resources and learning material in Jordan may not be adequate and don’t result in the desired outcomes.

One thing needs to be established here, as discussed earlier, that the studies conducted in Jordan demonstrate that students have a low level of proficiency which might be reflected in the results of the VF task in this study.

Participants

The sample of the study consisted of twenty students from Mutah University, Jordan (aged between 18 and 26). Ten male students and ten female students have done the verbal fluency tests. Eight of them are senior students and twelve are beginners. By beginning students, we are referring to 1st and 2nd year students; and by senior students, we are referring to 3rd and 4th year students. The selection is based on the purpose of the study which is considering gender as a factor affecting verbal fluency performance on one hand and considering the students' maturity (the students' academic level. i.e. beginning and senior students) as a factor affecting verbal fluency on the other hand. There are other objectives for the study that will be discussed in the next section.

Research questions

- 1- Are there significant differences in verbal fluency related to maturity and gender?
- 2- Are there significant differences between the phonetic and the semantic categories in terms of the ease of access as measured by the verbal fluency scores?
- 3A. Are there any significant differences between standard Arabic and the local dialect in terms of the ease of access as measured by the verbal fluency scores?
- 3B. Are there any significant differences between the speakers' native language (Arabic) and the L2 (English) in terms of the ease of access as measured by the verbal fluency scores?

Hypothesis

The hypothesis of concern is that students' maturity (beginning students compared to senior students) will have an effect on the verbal fluency test hypothesizing that senior students will have better scores in the verbal fluency test than beginning students. The other objective of the paper includes investigating the difference in the answers between males and females to see if gender has an effect on the verbal fluency performance. We hypothesize that females would have better scores than males. Other objectives include investigating the difference in the answers of the students between the two categories (phonetic and semantic), the difference between the native language and the L2 and finally, the difference between the standard language (standard Arabic) and the local dialect. We expect that students would have better scores in the semantic category than they would in the phonetic category based on the previous literature. We would also hypothesize

that students would do better in their native language than they would in the L2 considering their low level of proficiency in L2 as demonstrated in the background.

Procedure

The verbal fluency test comes in two forms: phonetic and semantic. The languages being examined the following: (1) standard Arabic, (2) a local dialect of Arabic and (3) English. The two categories with the three languages formed six combinations as follows: (1) the phonetic category in standard Arabic, (2) the semantic category in standard Arabic, (3) the phonetic category in the local dialect, (4) the semantic category in the local dialect, (5) the phonetic category in English, and finally (6) the semantic category in English. The phonetic test consisted of listing as many words as possible that start with the letter 'A' in English and its counterpart 'أ, إ' in Standard Arabic and local dialect in one minute. The same procedure was done again but with the letter 'N' in English and its counterpart 'ن' in standard Arabic and local dialect. The two letters 'A' and 'N' were chosen because of their similar correspondences in terms of the manner of articulation as they prove to be very similar to both speakers of Arabic and English. As for the letter 'N', it is also familiar to both speakers of the two languages even in words where there are consonant clusters. Even though Arabic barely allows consonant clusters, but there are very few exceptions to this rule such as the clusters of the sound 'n' with the sound 'k'. Later, the answers for the two letters were added together in one phonetic category for each language. The phonetic category in the three languages is not distant in the sense that speakers of these languages can easily recognize the letters and their corresponding sounds. The semantic category consisted of listing as many 'animals' as possible in each of the three languages in one minute. The same procedure was done again but with listing as many 'fruits and vegetables' as possible in each of the three languages in one minute. Later, the answers for the two subsets (animals and fruits/vegetables) were added together in one semantic category for each language. The 'Independent Sample T-test' was used to investigate the differences between male and female students first, then the same test was used to investigate the differences between beginning and senior students.

The above procedure was done to compare the two independent variables labeled as 'Gender' and 'Maturity'. For comparing languages and categories, the situation is more complicated as the number of answers (each student had to provide six answers) is taken into account rather than the number of students. To do that, we had to put all 120 answers as one dependent variable where the new independent variables are identified as 'Language' and 'Category' for a suitable analysis. From the 120 answers, forty answers of which apply to each language and sixty answers of which apply to each category. A 'Two Way Anova' was conducted to investigate

the differences between the three languages and the two categories. The two-way Anova was conducted to make the comparisons between the categories and the languages all in one statistical test instead of using a one-way Anova for comparing the three languages and an independent sample t-test for comparing the two categories. However, Levene’s test for equality of error variances was violated (the result of Levene’s test showed a significant value as $p < 0.05$ which represents a violation of one of the assumptions for running an Anova test), and as a consequence, we would consider only a result of less than .01 instead of .05 to be accepted as significant. The tables 1.1 and 1.2 below represent the arrangement of the variables on SPSS (SA=Standard Arabic, LD=Local Dialect, E=English, SC=Semantic category, PHC=Phonetic Category). The variables presented in the table in italics are the independent variables, whereas the normal font represents the dependent variables.

Table 1.1 the suitable arrangement for comparing genders and maturity levels

Gender	Maturity	PHC/SA	SC/SA	PHC/LD	SC/LD	PHC/E	SC/E
		20	20	20	20	20	20
		answers	answers	answers	answers	answers	answers
<i>1=males</i>	<i>1=beginning</i>	M=10	M=10	M=10	M=10	M=10	M=10
<i>10</i>	<i>12 students</i>	B=12	B=12	B=12	B=12	B=12	B=12
<i>students</i>							
<i>2=females</i>	<i>2=senior</i>	F=10	F=10	F=10	F=10	F=10	F=10
<i>10</i>	<i>8 students</i>	S=8	S=8	S=8	S=8	S=8	S=8
<i>students</i>							

Table 1.2 the suitable arrangement for comparing languages and categories

Language	Category	All 120 answers
<i>1= SA / 40 answers</i>	<i>1= PHC / 60 answers</i>	40 answers to each language 60 answers to each category
<i>2=LD / 40 answers</i>	<i>2= SC / 60 answers</i>	
<i>3= E / 40 answers</i>		

These tables (1.1 and 1.2) are just a representation of the variables' arrangement and do not present any values.

Results

Only correct answers were counted in the analysis since the verbal fluency task took a written form using an online test (Free test generator, Flexiquiz. 2018) in which there was a timer that locks each page and moves to the next page automatically when the one-minute time limit is over. An 'Independent sample t-test' was used to investigate the differences between the variables classified under the labels of 'Gender' and 'Maturity'. First, the following results are presented in relation to gender. Table 2.1 below shows the means and the standard deviation of the correct answers of participants in both categories in all three languages. Followed by chart 1.1 that shows the difference between the correct answers of males and females in the VF task in concerning categories and languages. Table 2.2 (in the appendix) show the mean and standard deviation for both genders separately and table 2.3 (in the appendix) show the mean and standard deviation for beginners and seniors separately:

Table 2.1: means and standard deviations

	Mean	Std. Deviation
<i>The phonetic category correct answers in Standard Arabic</i>	13.8	5.4
<i>The semantic category correct answers in Standard Arabic</i>	19.2	6.9
<i>The phonetic category correct answers in the local dialect</i>	12.6	5.0
<i>The semantic category correct answers in the local dialect</i>	15.2	6.2
<i>The phonetic category correct answers in English</i>	7.8	3.5
<i>The semantic category correct answers in English</i>	9.8	4.0

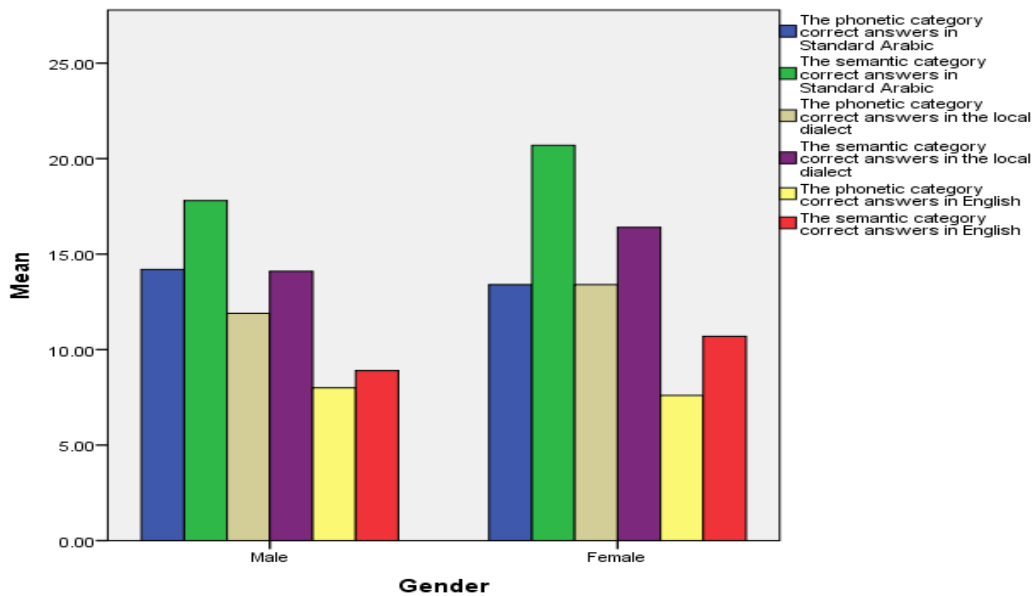


Chart 1: A visual display figure of means for gender differences

Second, the following results are presented in relation to maturity. Chart (2) below shows the difference between the correct answers of beginning and senior students in the VF task concerning categories and languages:

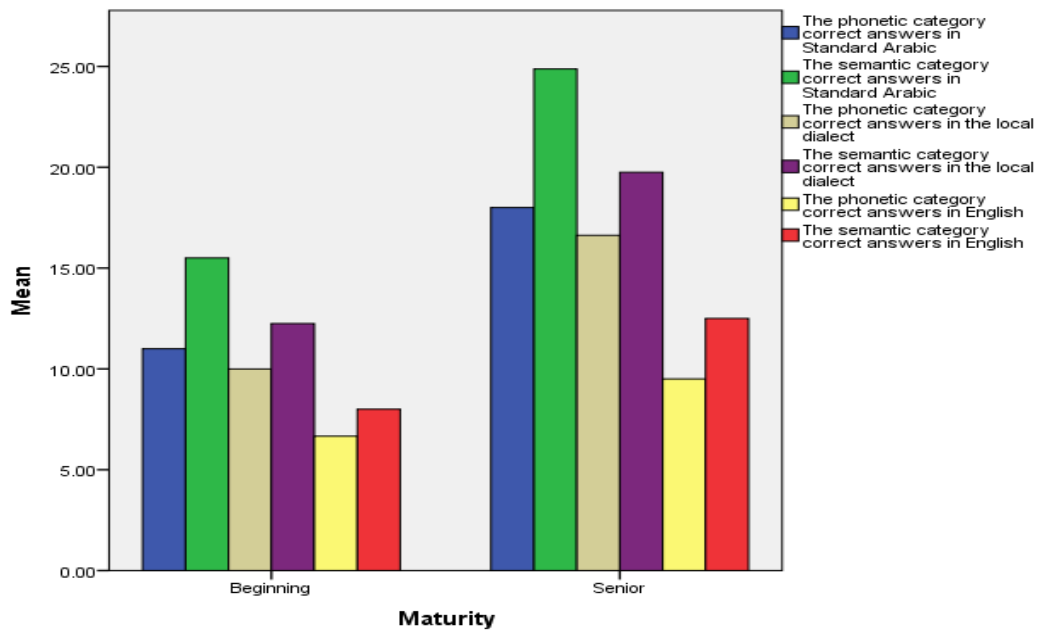


Chart 2: A visual display figure of means for maturity differences

Third, the next results represent the difference between the phonetic and the semantic category in table 3 represented in the mean score and standard deviation.

Table 3: Data on the difference between the phonetic and the semantic category

Category	Mean	Std. Deviation
Phonetic	11.42	5.366
Semantic	14.77	6.975

Fourth, the following results represent the differences between the languages (standard Arabic, the local dialect and English) represented in the mean score and standard deviation in table 4:

Table 4: Data on the differences between the three languages

Language	Mean	Std. Deviation
Standard Arabic	16.53	6.752
Local Dialect	13.95	5.760
English	8.80	3.911

Finally, the next figure (chart 3) represents the results of the ‘Two Way Anova’ (displayed in the profile plot figure) test for comparing languages and categories (green = the semantic category; blue = the phonetic category):

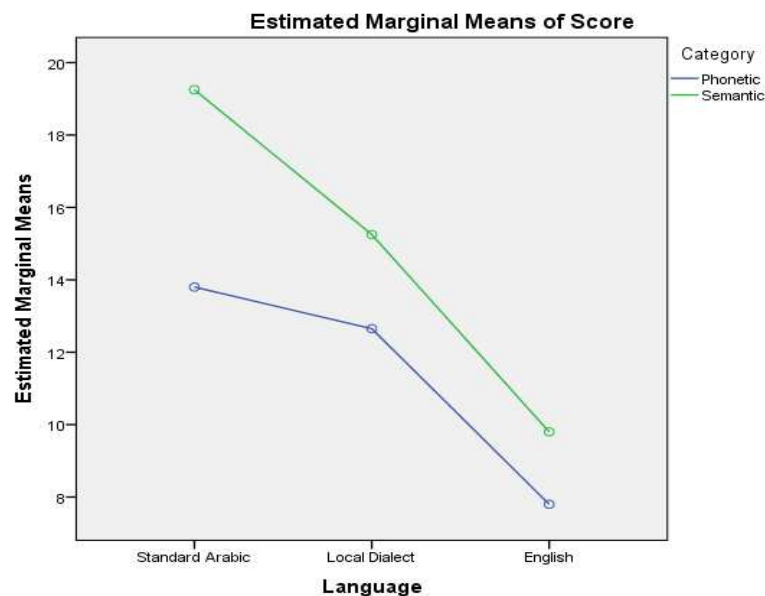


Chart 3: A profile plot display for the differences between languages and categories

The results concerning the effect of gender on fluency are presented in chart 1 (and in table 2.2 in the appendix presented in the mean score and standard deviations for males and females) as follows: there was no significant difference in the scores for males (M=14.2, SD=7.14) and females (M=13.4, SD=3.47) in the phonetic category in standard Arabic; $t(18) = .318, p = 0.754$. There was also no significant difference in the scores for males (M=17.8, SD=6.57) and females (M=20.7,

SD=7.28) in the semantic category in standard Arabic; $t(18) = -.934, p = 0.363$. There was also no significant difference in the scores for males ($M=11.9, SD=5.21$) and females ($M=13.4, SD=4.94$) in the phonetic category in the local dialect; $t(18) = -.660, p = 0.518$. Furthermore, no significant difference in the scores for male students ($M=14.1, SD=3.78$) and female students ($M=16.4, SD=8.12$) in the semantic category in the local dialect; $t(18) = -.811, p = 0.428$. Moreover, no significant difference in the scores for males ($M=8.0, SD=4.71$) and females ($M=7.6, SD=2.22$) in the phonetic category in English; $t(18) = .243, p = 0.811$. There was also no significant difference in the scores for males ($M=8.9, SD=4.55$) and females ($M=10.7, SD=3.46$) in the semantic category in English; $t(18) = -.994, p = 0.333$.

The results concerning the effect of maturity on fluency are presented in chart 2 (and in table 2.3 presented in the mean score and standard deviation for beginners and seniors) as follows: there was a significant difference in the scores for beginning students ($M=11.0, SD=2.59$) and seniors ($M=18.0, SD=6.11$) in the phonetic category in standard Arabic; $t(18) = -3.550, p = 0.002$. There was also a significant difference in the scores for beginning students ($M=15.5, SD=4.62$) and seniors ($M=24.8, SD=6.01$) in the semantic category in standard Arabic; $t(18) = -3.945, p = 0.001$. Moreover, significant differences were found in the scores for beginning students ($M=10.0, SD=2.41$) and seniors ($M=16.6, SD=5.37$) in the phonetic category in the local dialect; $t(18) = -3.777, p = 0.001$. Furthermore, there was a significant difference in the scores for beginning students ($M=12.2, SD=3.46$) and seniors ($M=19.7, SD=7.04$) in the semantic category in the local dialect; $t(18) = -3.183, p = 0.005$. There was no significant difference in the scores for beginning students ($M=6.6, SD=2.34$) and seniors ($M=9.5, SD=4.56$) in the phonetic category in English; $t(18) = -1.832, p = 0.084$. And finally, there was a significant difference in the scores for beginning students ($M=8.0, SD=2.73$) and seniors ($M=12.5, SD=4.34$) in the semantic category in English; $t(18) = -2.859, p = 0.010$.

The results concerning the difference between the categories in terms of the ease of access as measured by the verbal fluency task are presented as follows: table 3 and chart 3 show that there was a significant difference between the phonetic ($M=11.4, SD=5.36$) and the semantic ($M=14.7, SD=6.97$) categories; $p = 0.001$ ($p < .01$). As mentioned earlier, only a result of less than .01 is considered significant. The significant result exhibited between the two categories account for the differences between them.

The results concerning the differences between the languages in terms of the ease of access as measured by the verbal fluency task are presented in chart 3 and in the mean score and standard deviation in table 4 as follows: the difference between standard Arabic ($M=16.5, SD=6.75$) and the local dialect ($M=13.9, SD=5.76$) is not significant; $p = 0.033$ ($p > .01$). The second question (B) is related to the difference

between the native language and the L2. The difference between standard Arabic (M=16.5, SD=6.75) and English (M=8.8, SD=3.91) is significant; $p = 0.000$ ($p < .01$). The difference between the local dialect (M=13.9, SD=5.76) and English (M=8.8, SD=3.91) is also significant; $p = 0.000$ ($p < .01$).

Discussion

Considering the first question which is related to the effect of gender and maturity on verbal fluency. As mentioned earlier, an independent-samples t-test was conducted to compare male students to female students. These results suggest that gender doesn't have an effect on the verbal fluency task. The reason behind that could be related to the cognitive processing employed by both genders to access verbal fluency which seems to show that there aren't many differences between males and females. This phenomenon has been addressed with previous research that focused on neuroimaging technique by Weiss et al (2003) and showed that their argument against between-sex differences in cerebral activation patterns during lexical verbal fluency is confirmed using functional magnetic resonance imaging.

The data on to the effect of maturity on verbal fluency have very different scores between beginners and seniors represented in significant results for the effect of maturity on verbal fluency excluding the phonetic category in English as ($P > 0.05$). An independent-samples t-test was also conducted here to compare beginning students to senior students. The overall results indicate that maturity is accounted for as a factor affecting verbal fluency having significant differences found in five out of the six combinations discussed earlier in which senior students had better results in the verbal fluency test compared to beginning students. The main objective of this paper is to examine the influence of the years of education on the students' cognitive processing. The results suggest that the years of education have a significant influence on language processing as measured by the verbal fluency task. Age, however, was irrelevant in the sense that age does not necessarily predict the years of education (one could be 30 years old but still a beginning student in his/her first academic year). What is interesting in this paper is that the academic level had an impact on the VF task in all three languages and the two VF categories even though the students are English language and literature students which means that in case there was an impact or an influence of the academic year on performance, it should have influenced the English language in isolation of the other two languages. The academic progress seems to have a greater impact than we thought it had. It seems that a buildup experience affects cognitive processing in a much wider range. Part of that might be related to the linguistic and cognitive resources that the senior students could have developed in their academic progress.

The second question is related to the differences between categories. Chart 3 shows the 'Two Way Anova' profile plot results and table 3 shows the mean score

and standard deviation of the answers in both categories in standard Arabic. The mean for the correct answers of the phonetic category in standard Arabic is 13.8 with a standard deviation of 5.4. The mean for the correct answers of the semantic category in standard Arabic is 19.2 with a standard deviation of 6.9. It is clear that there is a difference between categories, but it is not clear whether this difference is significant or not on the basis of this arrangement of the variables. The results from table 2 do not account for the analysis because of the changes that had to be done to the variables to do the analysis to answer the second and the third research questions. As mentioned earlier, the change included setting the variables in a way that suits the analysis (presented in table 1.2) by having two levels for the category variable as an independent variable, and having three levels for the language variable also as an independent variable. The change also included accounting the number of answers, but not the number of students. Since we have 20 students and 6 combinations of categories with languages, the overall number of answers was 120. The difference taken into account in this discussion is that students did significantly better in the semantic category than they did in the phonetic category as shown in the mean score and standard deviation in table 3 and chart 3. The question is: why did the students answer significantly better in the semantic category than they did in the phonetic category? According to the data, it seems that the two categories are very different in terms of processing. The phonetic category needs to be further investigated using neuroimaging tools because of its high cognitive demands in word retrieval because lexical entries in the category fluency are not listed alphabetically (Strauss, Sherman, & Spreen, (2006) cited in Friesen, Luo, Luk, & Bialystok (2015)) and thus it proves to be easier in terms of retrieval. Even in terms of proficiency, the students did significantly better in the semantic category than they did in the phonetic category in their native and non-native language. Friesen, Luo, Luk, & Bialystok (2015) in a study they conducted to investigate the effect of age on verbal fluency among bilinguals and monolinguals demonstrated that there is a cognitive advantage in the VF task for beginning bilingual children and a robust advantage for adult bilinguals. They also reported a significant influence of the effect of age and vocabulary knowledge on the semantic category fluency, and a significant influence of the bilingual effect on the phonetic category fluency. The phonetic fluency reflected an improvement in adulthood and a stable state in older age, whereas the semantic fluency reflected an improvement in adulthood but a decline in older age.

The other research question regards the various languages. Students did significantly better in standard Arabic and the local dialect than they did in English. Students are expected to have better scores in their native language than they would in L2. These outcomes can be explained as an effect of proficiency in L2. It is clear that the students' lexical knowledge seems to be lacking, which is understandable

since English is not their native language. Another question can be addressed here: if the learner achieves a higher proficiency in L2, would it be possible for him/her to process the semantic and the phonetic categories in a similar fashion to that of his/her native language to the extent where no significant differences can be found between the native language and the L2?

One issue that was discussed briefly and which was not part of the research reported on, but an issue that is related to the VF task: Are VF tasks trainable? And if so, do these skills generalize over languages. In other words: if subjects are trained to do VF tasks in language A, will these skills be effective when processing language B, and language C. Even more generally, will these skills be effective to other domains of cognitive control? For a better understanding of this issue a project should be set up on the effectiveness of training such skills in two or more languages and see how the effects transfer between languages.

Conclusion and recommendations

As we have demonstrated in the background, many participants have a low level of proficiency in English, it follows in the results that the students' performance in the verbal fluency test is unsatisfactory in L2 compared to their performance in their L1 considering that the participants are students in the English language and literature department where even senior students achieved significantly higher scores in the L1 than they did in L2. But, at the same time, achieved significantly higher scores than beginners. In terms of cognitive processing, any lack of knowledge leads to a lack in performance. The low level of proficiency in L2 had a clear and a significant impact on their performance in the VF task.

Regarding the languages, it was expected that students would do better in their native language considering the fact that their proficiency in L2 is low as discussed in the background section. Regarding the categories, it is more complicated to explain why students did better in the semantic category. The assumption that the phonetic category fluency requires higher cognitive demands is presented in a study by Friesen, Luo, Luk, & Bialystok (2015). They argue that the phonetic category fluency task is well suited to examine the potential bilingual advantage in word retrieval. This argument is definitely one to be considered since the bilingual advantage has been discussed thoroughly by many researchers in the field (Alladi et al. (2013); Bialystok, Craik, & Freedman (2007); and Bialystok, Craik, & Luk (2008)). If the phonetic fluency requires higher cognitive demands, it will definitely be a proper measure for examining any differences between bilinguals and monolinguals in terms of cognitive processing.

References

- Ababneh, S.** (2013). The Effects of Motivation on Female EFL Students' Language Proficiency. *Journal of Education and Practice*, Vol.4, No.7, 118-123.
- Al-Khasawneh, F & Al-Omari, M.** (2015). Motivations towards Learning English: The Case of Jordanian Gifted Students. *International Journal of Education*, Vol. 7, No. 2.
- Alladi, S. et al.** (2013). Bilingualism delays age at onset of dementia, independent of education and immigration status. *Neurology* 8, 1938–1944.
- Al-Sawalha A. & Chow T.** (2012). The effects of proficiency on the writing process of Jordanian EFL University students. *Educational Sciences*, Vol. 3, No. 2, September 2012.
- Al-Shourafa, A.** (2012). The Effect of Motivation on Jordanian 10th grade Students' Writing Skill in English. *European Scientific Journal*, October edition vol. 8, No.22.
- Antoniou, K., Grohmann, K. K., Kambanaros, M., & Katsos, N.** (2016). The effect of childhood bilingualism and multilingualism on executive control. *Cognition*, 149, 18-30.
- Berninger, V. W., & Fuller, F.** (1992). Gender differences in orthographic, verbal, and compositional fluency: Implications for assessing writing disabilities in primary grade children. *Journal of School Psychology*, 30(4), 363-382.
- Bialystok E., Craik F.I., & Freedman M.** (2007). Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia. *Neuropsychologia* 45, 459-464.
- Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G.** (2008). Lexical access in bilinguals: Effects of vocabulary size and executive control. *Journal of Neurolinguistics*, 21(6), 522-538.
- Costafreda, S. G., Fu, C. H., Lee, L., Everitt, B., Brammer, M. J., & David, A. S.** (2006). A systematic review and quantitative appraisal of fMRI studies of verbal fluency: role of the left inferior frontal gyrus. *Human brain mapping*, 27(10), 799-810.
- de Bot, K. and Hulsen M.** (2002). Language Attrition: Tests, Self-Assessments and Perceptions. Portraits of the L2 User. V. Cook. Clevedon/ *Multilingual Matters*: 253-274.
- Free Test Generator** - easily create an online quiz. (2018). Retrieved from <https://www.flexiquiz.com/>
- Friesen, D. C., Chung-Fat-Yim, A., & Bialystok, E.** (2016). Lexical selection differences between monolingual and bilingual listeners. *Brain and language*, 152, 1-13.
- Friesen, D.C., & Haigh, C.A.** (2017). Cross-language associative priming is influenced by language proficiency and executive control. *Poster presented at the 58th annual Psychonomics Conference*, Vancouver, Canada.
- Friesen, D. C., Luo, L., Luk, G., & Bialystok, E.** (2015). Proficiency and control in verbal fluency performance across the lifespan for monolinguals and bilinguals. *Language, cognition and neuroscience*, 30(3), 238-250.
- Gardner, R. C.** (2004). *Attitude/motivation test battery: International AMTB research project*. Canada: The University of Western Ontario.
- Gates, N., Singh, M. A. F., Sachdev, P. S., & Valenzuela, M.** (2013). The effect of exercise training on cognitive function in older adults with mild cognitive impairment: a meta-analysis of randomized controlled trials. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 21(11), 1086-1097.
- Heister, G.** (1982). Sex Differences in Verbal Fluency: a short note. *Current Psychology*, 2(4), 257-260.
- Kirk, N. W., Fiala, L., Scott-Brown, K. C., & Kempe, V.** (2014). No evidence for reduced simon cost in elderly bilinguals and bidialectals. *Journal of Cognitive Psychology*, 26(6), 640-648.
- Kirk N, Scott-Brown K, & Kempe V.** (2013). Do older Gaelic-English bilinguals show an advantage in inhibitory control? *Proceedings of the 35th annual conference of the cognitive science society*, 782-787.
- Mathuranath P. S., George A., Cherian P. J., Alexander A., Sarma S. G., and Sarma P. S.** (2003). Effects of Age, Education and Gender on Verbal Fluency. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, Vol. 25, No. 8, pp. 1057–1064.
- Ngangbam H.** (2016). An analysis of syntactic errors committed by students of English language class in the written composition of Mutah University: a case study. *European Journal of English Language, Linguistics and Literature*, Vol. 3 No. 1, 2016.

- Oqlah M. S. & Al-Ghazo A.** (2013). Jordanian Teachers' Language Proficiency, and Experiential Knowledge and Their Relationship to Teachers' Classroom Practices. *International Journal of Business and Social Science*, Vol. 4 No. 11; September 2013.
- Strauss, E.; Sherman, EMS.; Spreen, O.** (2006). A Compendium of Neuropsychological Tests: Administration, Norms, and Commentary (3rd. Ed.). *Oxford University Press; New York*. Cited in: **Friesen, D. C., Luo, L., Luk, G., & Bialystok, E.** (2015). Proficiency and control in verbal fluency performance across the lifespan for monolinguals and bilinguals. *Language, cognition and neuroscience*, 30(3), 238-250.
- Tahaineh, Y & Daana, H.** (2013). Jordanian Undergraduates' Motivations and Attitudes towards Learning English in EFL Context. *International Review of Social Sciences and Humanities*, Vol. 4, No. 2, 159-180.
- Weinreich, U.** (1953). *Languages in contact: Findings and problems*. New York: Linguistic Circle. Cited in: **Woutersen, M., Cox, A., Weltens, B., & de Bot, K.** (1994). Lexical aspects of standard-dialect bilingualism. *Applied Psycholinguistics*, 15(4), 447-473.
- Weiss, E. M., Siedentopf, C., Hofer, A., Deisenhammer, E. A., Hoptman, M. J., Kremser, C., ... & Delazer, M.** (2003). Brain activation pattern during a verbal fluency test in healthy male and female volunteers: a functional magnetic resonance imaging study. *Neuroscience Letters*, 352(3), 191-194.
- Woutersen, M., Cox, A., Weltens, B., & De Bot, K.** (1994). Lexical aspects of standard dialect bilingualism. *Applied psycholinguistics*, 15(4), 447-473.

Appendix

Table 2.2 the mean score and standard deviation for both genders

	Mean / Males	SD / Males	Mean / Females	SD / Females
The phonetic category in Standard Arabic	14.2	7.1	13.4	3.4
The semantic category in Standard Arabic	17.8	6.5	20.7	7.2
The phonetic category in the local dialect	11.9	5.2	13.4	4.9
The semantic category in the local dialect	14.1	3.7	16.4	8.1
The phonetic category in English	8.0	4.7	7.6	2.2
The semantic category in English	8.9	4.5	10.7	3.4

Table 2.3 the mean score and standard deviation for beginners and seniors

	Mean/Beginning	SD/Beginning	Mean/Senior	SD/Senior
The phonetic category in Standard Arabic	11.0	2.5	18.0	6.1
The semantic category in Standard Arabic	15.5	4.6	24.8	6.0
The phonetic category in the local dialect	10.0	2.4	16.6	5.3
The semantic category in the local dialect	12.2	3.4	19.7	7.0
The phonetic category in English	6.6	2.3	9.5	4.5
The semantic category in English	8.0	2.7	12.5	4.3

IBTISSEM SMARI – JUDIT NAVRACSICS

University of Pannonia
Smariibtissem.si@gmail.com
navracsicsjudit@almos.uni-pannon.hu

Ibtissem Smari – Judit Navracsics: Multilingualism and its impact on identity:
Tunisian case study
Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.1.005>

**Multilingualism and its impact on identity:
Tunisian case study**

Az identitás kérdésének tanulmányozása nagyon összetett feladat, mivel különböző tudományterületek identitás-értelmezését vonja magával. A jelen tanulmány a 19-25 éves tunéziai fiatal felnőttek körében vizsgálja az identitás és a többnyelvűség összefüggéseit. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy több nyelv elsajátítása milyen következményekkel jár az egyén önmeghatározása szempontjából. Hipotézisünk szerint a többnyelvűség tudatos kapcsolatot eredményez a nyelvek és az identitás között, azonban kutatásunk újabb távlatokat nyitott. Bár a tunéziaiak pozitívan állnak többnyelvűségükhöz, csak néhány adatközlő érezte az identitásában a változást a nyelvek tükrében. Abban azonban mindenki egyetértett, hogy a több nyelv ismerete megváltoztatta a gondolkodásmódjukat és attitűdjüket.

1. Introduction

Language has been for a long time viewed as an identification insignia providing one of the best telling clues for people's identity and where they belong. This relationship between language and identity is symbiotic and it is enormously supported in the recent literature (Block 2007; Edwards 2009; Joseph 2004; Liams and Watt 2010; Ricento 2005). Despite its small size, Tunisia represents a rich sociolinguistic laboratory with a long history of bilingualism and language contact. The delicate position of Berber, the diglossic situation of Arabic and the increasing efforts for Arabization, the regional and social variation in Tunisian Arabic (TA), the presence of French, and the gradual spread of English, among other closely-related topics, constitute the core themes of research within Tunisian sociolinguistics.

As the title suggests, a main concern of the present study is the way linguistic identities are constructed. A first consideration born in mind is that we conceive verbal interactions to be a key site where this construction occurs. People use language not just to communicate, but also to construct their identities, which includes their linguistic identities. Tunisia, as a case study, has experienced encounters between different cultures, with different languages. The more we observed language dynamics, the more the rationales behind the choices fascinated us. Amartya Sen's arguments (2007) influence our conviction that language as a

medium of identity requires a multi-faceted analysis. Sen acknowledges the society-wide effects that designations of identity generate, but he also emphasizes the role of personal choice in their expression. Inspired by Sen's claim that a person faced with plural identities prioritizes them based on political and social circumstances, this study concentrates on the social side asking: In what ways does multilingualism influence how an individual evaluates the significance of his or her concurrent identities?

1.1. Language and identity

There is no question that language is not only crucial but probably also the single most critical factor in the construction of one's identity. Edwards (2009, p.2) states that "... it is clear that identity is at the heart of the person, and the group, and the connective tissue that links them." According to Edwards (2009) language can be seen as an arrangement of arbitrary symbols that have gotten meanings through an agreed-upon significance within a community, and functions as a system through its aforesaid regularity and rules of order. It is then the individual who is most concerned with identity considering that he/she is the one that is directly affected by socio-cultural conditions – which include, apart from language, other extra-linguistic factors like family, sociology, psychology, history, politics, nationalism, etc. – and who feels the immediate connection with them. In an analysis of linguistic diversity, Madeleine Dobie argues that multilingual situations engender a hyperconsciousness about speaking habits. In his book "Identity and Violence", Sen states that strict cultural categorization neglects the existence of complex individual identities. He argues against 'the illusion of singularity' or the presumption that people can be easily classified, which is said to create tension in a non-homogenous society. According to Dobie and Sen, colonialism and immigration cause cultural encounters which should have the potential to cause reassessments of language habits. The arguments presented by Dobie, Woolard, and Schieffelin avoid any emotional aspects that these encounters may convey while Sen addresses them through his book's focus on the anxiety caused by navigating numerous identities. He constructs his arguments in opposition to those of Samuel Huntington's 1993 Clash of Civilizations's hypothesis. According to Huntington, everyone belongs to distinct, incompatible civilizations defined by factors such as history, language, culture, and religion. In contrast with Sen's assertiveness on the multitudes existing within any individual, Huntington believes that those belonging to one society share a homogenous identity. In this context, speaking a language would, therefore, be a declaration of belonging to a specific group.

1.2. Multilingualism and multilingual identity

The literature of applied linguistics is full of different definitions of the term ‘multilingualism’, which make it problematic to define. While some definitions suggest that in order to count as a bi-/multilingual a person has to make frequent use of both/all the languages at his/her disposal, others are more flexible in this perspective. Bloomfield (1933: 56), for instance, defined bilingualism as “native-like control of two or more languages”. Braun (1937: 115) in his turn affirmed that multilingualism had to involve “active, completely equal mastery of two or more languages”. Such definitions in the literature are said to constantly refer to the monolingual norm. The definition of individual multilingualism is to a great extent conditioned by particular societal circumstances. Therefore, it is impossible to speak about individual multilingualism without referring to identity in close relation to societal issues (cf. Riley 2010: 376). In the European context, the most frequent factors connecting language and identity are said to be ethnicity and nationality, intimately associated with an individual’s origins.

Experts in the field of multilingualism frequently use the expression individual multilingualism to denote the multilingual state of a person as opposed to the multilingualism of a community or a society. The term linguistic identity is antithetic, it typically defines an individual as belonging to an entire community or entire communities, at the same time it refers to the identification of an individual with a language (or languages) and the community/communities of users of the language(s) in question. The term’s usage is often said to have political connotations or significance, to a not inconsiderable extent. It is mostly used as a reduced version of ethnolinguistic identity, which shows more explicitly the connection between language, identity, and social-environmental norms. In this context, Tabouret-Keller (2017: 315) affirms that “[t]he language spoken by somebody and his or her identity as a speaker of this language are inseparable”. She claims (1998: 317) that “[t]he link between language and identity is often so strong that a single feature of language use suffices to identify someone’s membership in a given group”. According to the above-mentioned definitions, linguistic identity unavoidably signals societal belonging to group commonalities rather than strictly individual characteristics. For a further distinction of the uniquely personal dimensions of identity which relate to the language one speaks, Aronin and Ó Laoire (2004) have proposed the notion of multilinguality. While the sense of multilingualism, like that of bilingualism, refers more to situation or community, multilinguality refers to the inner constructs of the individual language user. In contrast with the concept of individual multilingualism, multilinguality exceeds the fact of being language-related, and as opposed to linguistic identity it is not limited to political or ethnic identification with any particular language group(s). Indeed, multilinguality is seen as twisted with many, if

not all the aspects and resources of an individual. In short, as defined by Aronin and Ó Laoire (2004: 17-18) multilinguality is “... a personal characteristic that can be described as an individual store of languages at any level of proficiency including partial competence – incomplete fluency as well as metalinguistic awareness, learning strategies, opinions and preferences and passive or active knowledge of languages, language use, and language learning/acquisition’.

On such a view, multilinguality is very personal; it includes “idiosyncrasies and peculiarities of communicators, legacies of historical events and family history, embedded assumptions, and individual learning disabilities and gifts”. Following this thinking, we can affirm that each individual possesses his/her own multilinguality, which evolves from all the above and from many other factors.

1.3. A historical overview of the languages of Tunisia

Tunisia’s first constitutional article declares that “Tunisia is a free, independent and sovereign state. Its religion is Islam, its language is Arabic and its form of the state is Republic.” (Tunisian constitution, Article 1). This constitutional article does not give a clear image of Tunisia’s complex linguistic situation which is, in the terms of Bahloul (2001: 4), “extremely colourful;” a mosaic of languages (Bahloul, 2001; Kammoun, 2006) that is made up of a “significant number of language varieties.” According to some Tunisian linguists, this multiplicity or rather complexity of the linguistic profile of Tunisia is due to the “long history stretching over three millennia that shows both its complexity and dynamism.” (Daoud (2001: 6)). Another linguist related it to a number of reasons including “historical, geographical, civilizational, identity, ideological, and political nature.” (Kammoun (2006: 2)). In terms of history, it is worth saying that Tunisia is a country with 3000 years of history BC. The Oxford Business Group in a report about Tunisia in 2009 described it in the following way:

At the crossroads of Europe, the Mediterranean and Africa, Tunisia’s strategic location has, over two millennia, attracted wave after wave of Phoenicians, Romans, Carthaginians, Arabs, Ottomans and French; that trend continues today, as the republic pulls in investors from all four corners of the globe.”

(Oxford Business Group, 2009).

Tunisia is believed to have been inhabited by Berbers (or Amazighs), an ethnic group indigenous to North Africa, from at least 10,000 BC. Berbers speak Lybic (Daoud, 2001), also called Amazigh (Bahloul, 2001). According to the history of Tunisia, the Lybic language was later mixed with the Punic language of the Phoenicians during the Carthaginian Empire that reigned from 814 to 146 BCE then

with Latin in the era of the Roman rule in the region (146 BC-349 CE). Subsequently, the Greek language brought in during the reign of the Byzantine Empire took its position in the linguistic profile between 439 and 547 CE (Daoud, 2001). In the middle of the sixth century, the Arabic language appeared in the linguistic profile of Tunisia with the Muslim preachers who came from the Arabian Peninsula. The Arabic language then spread across North African countries, mainly Tunisia, Morocco, Algeria, and Egypt.

Till that date in history, Berber, Punic, Latin, Greek and Arabic formed the linguistic scene of a multilingual profile. A Tunisian speaker can feel the influence of all these languages to different degrees in his/her 21st-century Tunisian dialect. For example, some city names, such as “Tanghza” and “Tataouin” in the south of Tunisia are of Berber origin. Some words as well like “fekroon,” and “Bebboush” in the Tunisian dialect meaning ‘turtle’ and ‘snail’, respectively, are said to be of Berber origin and one can easily understand that in no way do they relate to their standard Arabic counterparts i.e. “sulahfet” and “halazoon” (Aouina, 2013:32). ‘Tounis’, the name of Tunisia itself, is also said to be of Berber origin meaning “Key” which was originally the name of a small town overlooking the Lake of Tunis, the capital. Only four centuries after its first appearance with Islam in North Africa around 647 AD (by the 11th century), the Arabic Language eventually became the main and even the “official language” (Daoud, 2011:10). Three centuries later, Tunisia came under Turkish rule until the 19th century and this situation, according to Daoud (2001: 6), enabled the Turkish language to predominate in “administration and army, leaving a substantial number of words that are still used in literary and spoken Arabic in these sectors as well as in the musical, clothing and culinary lexicons”. The Turkish language made a massive influence on Tunisian Arabic even by affecting the very structure of words. Indeed, suffix “ji” /dzi/ which is used to indicate occupations; equivalent to the suffix “er” in English, is still very widely used in Tunisian Arabic as in the words “Kahwaji”, “Kawarji”, “bankeji” (‘waiter’, ‘soccer player’ and ‘banker’). The 19th century was marked by the settlement of some European immigrants coming from Italy, France and Malta and all these left their marks on many aspects of the language use like “industry and crafts, building, agriculture, marine activity and the arts” (Daoud, 2001: 6).

Indeed, a number of tools used in construction, up to the present day, still carry their Italian and French names. “Bala,” “bourwita,” to name but a few, are all names of building tools often used in Tunisian Arabic. The impact of the French language was more emphasized with the French colonization of Tunisia in 1881. French was introduced, in Daoud’s terms, as “the official language of administration and in the public schools” (2001: 6) and this choice proved to have a long-term effect on these two sections of administration and education.

1.4. Multilingualism, multiculturalism and identities in Tunisia

Moha Ennaji once said: ‘one should not think...that all the inhabitants of the Maghreb are multilingual...speakers range from monolingual Berber or dialectal Arabic speakers to those who can use the two varieties of Arabic as well as one or two European languages in their everyday life for specific purposes’. A Maghreb country situated in North Africa on the Mediterranean coast, Tunisia was one of the most attractive lands for invaders. This possession that passed between Roman, Arab, Ottoman Turk and French hands, made Tunisia an exceptional place if one wants to study the political and social influences of languages. Even though Tunisia is an Arab country where Arabic is the official language, the current linguistic situation, according to Daoud, is complex and dynamic. Over the past 100 years and particularly since the independence from France in 1956, many generations of Tunisians have had different experiences with the language use in social and work environment, in the educational system, in the government, and in the media. Such experiences have helped to shape different attitudes towards these languages, producing discontinuities with respect to language and literacy. In the terms of Daoud (2001): “Language policy and planning in Tunisia have been both instrumental in shaping such experiences and attitudes and subject to their influence”. The present study explores the ways multilingualism have shaped identities in Tunisia. Its aim is to ascertain the extent to which Tunisians feel multilingualism is an intrinsic part of their identities as Tunisians or if it runs counter to this identity.

The study sheds light on different aspects of how Tunisians negotiate their multilingual identity by trying to find out:

- 1) how Tunisians perceive themselves as multilinguals, and how this affects the choices they make regarding language use in their everyday life;
- 2) to what extent multilingualism affects their identity construction;
- 3) in which ways multilingualism participates in the construction of their multilingual self.

2. The study

2.1. Methodology and materials

In every research project, the first step a researcher should have is to make choices as to which approach will be the most appropriate. In relation with the topic of the study, both methodologies-quantitative and qualitative-have already been used in the literature.

The two approaches are different in a way that the qualitative method aims to emphasize the view of the participant by looking for their understanding of the phenomenon studied while the quantitative aims to make generalizations through the description of objective and quantifiable data. We chose to work with our theme in a mixed-methods research manor. For that two materials have been used which are: a survey questionnaire and an interview.

2.1.1. Survey questionnaire

The survey consists of three sections. The first section includes a factual questionnaire involving subject descriptors and aimed at eliciting demographic information from the respondents. The informants were asked to provide information about their gender, age, nationality, level of education, occupation, native languages, and knowledge of specific languages. The second section of the survey involves a questionnaire which consists of a list of questions aimed at triggering respondent's impressions and attitudes towards multilingualism and its importance. The third section consists of a list of open ended attitudinal questions aimed at looking in the influence of the languages of the respondents on their identities including personality, habits, practices, emotions, accent, etc. This questionnaire was administered online. As far as the Tunisian context is involved, the target informants were Tunisians but answers from other nationalities were welcomed for the sake of further analysis. Some of the questions which were included in this survey questionnaire were:

- Would you consider yourself monolingual, bilingual or multilingual?
- Which of your languages do you use on a daily basis?
- Do you think that speaking different languages means having different personalities?
- According to your experience, do you see your personality changing when switching between languages?

The title of the questionnaire, that is, 'Language identity questionnaire', was removed during the administration because it might have affected the participants' responses. In developing the items, we were also careful not to make double negative items because they would sometimes make the items confusing. We tried to keep it simple, clear and to the point.

2.1.2. The interview

The interview was designed in two sections: the personal information of the participants and questions on multilingualism and its importance, and its impact on identity. First, the personal demographic information in this questionnaire included information about gender, age, occupation, education level, native language(s),

language proficiency level, and second languages. In the second section of the interview, respondents were informed that the elicited information would be kept anonymous so that they would feel relaxed to answer the potentially sensitive questions in the interview. Moreover, we tried to put the more sensitive items to the end so that they would not discourage the respondents to respond to the items.

The focus is on what the interviewee perceives as important in understanding the questions and explaining their answers. In our study, we tried to look for the uniqueness of each interviewee's story, the variety and similarity between them, and their understanding of the topic in question.

2.2. Participants

The field study research was designed to test the theoretical connections between language and identity. We selected subjects who recently graduated and they were working for one year or more in the company where we conducted the interviews. This choice was important because the deeply ingrained multilingualism reflects a diverse linguistic past in Tunisia that has shaped identity on both the individual and citizen level. All in all, seven participants were interviewed, from which only five interviews were analyzed for methodological reasons. The age average of the participants is between 19 and 25. Three of the participants had finished bachelor studies, while the two others have recently completed MA studies. All of the participants are working as Translators at INSTALINGO Translation Company, except for the only male participant who works as a Community manager and media producer. All participants speak, apart from TA, MSA, French, and English. The additional languages they speak are: Spanish, Italian, Turkish, Russian, and Hindi.

As mentioned before, the personal demographic information for the questionnaire included information about nationality, gender, age, language proficiency level, education level, first language, knowledge of additional languages, age and manner of acquisition of each language and length of stay abroad. The respondents to the questionnaire included 32 respondents who ranged in age from 19 to 53 years with a mean age of 29 years. 71% of the respondents were Tunisians. Other nationalities include respectively: Algerians (10%), Palestinian (6%), French, Mongolian, Hungarian, Syrian and Moroccan, which present only 3% each. 59% of the respondents to the questionnaire were females, while 41% of them were males. Most of the respondents have a university level degree, while only one answered she is a PhD student and another one who is doing post- doctoral studies. As for the occupation, 62% declare they are students, 28% is an employee and 9% other (Freelancer, housewife, etc.).

2.3. Data collection

The data collection took place at INSTALINGO Company. The interviews were conducted whenever one of the participants, who expressed their willingness to participate, had time to engage in an interview, and they were all done face-to-face. It was a total of five participants interviewed over ten days, and with their consent, we recorded every interview. Each interview lasted between 15-60 minutes. It was interesting how different the interviews turned out, although we saw many similarities in their explanations as well. The interviews were conducted in English, French and Tunisian Arabic. We choose to conduct the interviews in multiple languages responding to the main theme of our research, i.e. multilingualism.

As for the questionnaire, it was on display between January 2018 and April 2018, and the respondents were from different nationalities with different language proficiency levels, ages, genders and educational backgrounds. As far as the questionnaire was provided in two languages, it was needed to translate all answers in languages other than English into English for analysis.

2.4. Data analysis

We transcribed the texts of the interviews. When this process was completed we read through the interviews before we coded the material into concepts and categories in the light of our research questions. The interview transcripts often take the form of a big amount of rich but unstructured material, so our responsibility was to be oriented and keep track of what was important. For analyzing the transcribed interviews we used the coding method which required breaking down the data into components and giving them names. We used these labels to organize the data. Under a constant revision and comparison, we preceded through all the interview material. During this process of open coding, we worked on comparing and categorizing the data while looking for similarities and differences with the aim of creating concepts that we could later group and turn into categories. These categories form the basis for the theory.

We organized the findings in three big parts, each designed to shed light on the research questions and contribute to an enhanced understanding of the purpose of the present study. The first part considers the interviewees' reflections on their language skills, which level they are on, and how the interviewees reflect upon their languages based on experiences made in their life that they develop their own multilingual skills. This part is dedicated to look deeply at the interviewees' linguistic competence and language practice, in other words, how they use language in different situations, which linguistic decisions they make in daily life conversations and how this is related to the construction of their multilingual identity. From here we move to the second part, which is dedicated to the central question of the current study which is

the construction of multilingual identity. In here, we take a look at how language and the interviewees' perceived multilingual identity is communicated through their interactions and thoughts. We investigate how the interviewees perceive themselves as multilinguals, how important multilingualism for them and in which ways does multilingualism affect the construction of their identities.

3. Results and Data analysis

3.1. Reflections on language skills

According to Baker (2011), it's needed to make a distinction between multilingualism as an individual possession and as a societal possession. All interviewees reported a spontaneous effort into keeping the skills in the languages that were used in the spheres of their everyday life. They emphasized on the use and the daily practice of the main four languages they share which are in this case Tunisian Arabic (TA), Modern standard Arabic (MSA), French, and English. When talking about using the different languages on an everyday basis it was often reported in relation with interlocutor or the domain of usage. In this basis, Arabic, French, and English were reported to be used in daily basis conversation in the society, generally, and with family members. Along with those languages, Italian and Spanish were reported to be used in communication with friends and in chat. At the professional level, French, English and Italian were the most used by the interviewees at their work. As for the other languages in which the participants were less proficient like: Russian, Hindi, Turkish and Korean, the interviewees indicate that they use these languages as a 'code mixing'. Language described in the terms of a habit, and that this was done without any problems, a sort of "habitual switch". As one interviewee explained,

[...sa3at ana na3ref na7ki chwaya turki ..Sa3at kif n7ib na7ki tjini el klema beturki w matjinich bloughat o5ra tdhi3 3lia fi loughat lo5rin.. juste bech el we7id ikamel i3aber 3la rou7ou mayesta3milich loughat lo5rin 9ased kawno yesta3milhom ama juste 5ater fil wa9it hadheka el kelma hadhika bedhet fi mo5ou ma3nadouch wa9it bech ilawej 3al kelma elli m9ablitha fi lougha el om mte3o ya3ni juste bech ikamel ya7ki 3la toul moch 9asid 7aja ma3neha .]

[- ...I SPEAK SOME TURKISH ...AND SOMETIMES WHEN I AM TALKING, WORDS COME UP TO MY MIND ONLY IN TURKISH NOT IN ALL OTHER LANGUAGES I KNOW, THEY DISAPPEAR FROM MY MIND...JUST TO CONTINUE EXPRESSING HIMSELF, SOMEONE USES SOME LANGUAGES RATHER THAN OTHER, JUST BECAUSE AT

THAT SPECIFIC MOMENT ONLY OTHER LANGUAGE IS ACTIVATED IN HIS MIND AND BECAUSE OF TIME PRESSURE HE COULDN'T FIND IT IN HIS MOTHER TONGUE... THAT'S MEANS THAT HE JUST WANTS TO EXPRESS HIMSELF, HE DOESN'T MEAN ANYTHING ELSE.]

This shows that a sort of language mixing can occur when many languages are spoken by someone, and then a sudden language switch is occurring. This blocking of words or mixing words in different languages was described by many of the participants. What is interesting here is how the participants reported dealing with it. While some found these occurrences amusing and took them as a language habit experience, other reported it as dangerous for their identity although they believe it is becoming part of their everyday language practice. However they reported that there are conscious of it, not to disturb their believing in their nationality. This reflects to which degree their self-identification as multilingual is a process of negotiation, where some find it more troublesome than others. The question of national identity was one of the most important factors for identification which shows how the interviewees see themselves as something other than the standard categories for identity, but rather a combination of many, which they could use and adapt to circumstances. This question demonstrates the feeling of belonging to other categories of identities in relation with language which seems to be basic in identifying themselves as Tunisians. The feeling of belonging to an ethnic group (Arabs), religious (Muslim), geographical (African) and national (Tunisian) rise up in the answers of our interviewees. Added to these categories, the interviewees related all these types of identities they belong to their linguistic identity as multilingual speakers. While some emphasized on the fact that speaking different languages and mastering different accents is 'a special Tunisian linguistic capacity' which distinguishes Tunisian identity from other nationalities. A feeling of pride and glory was obvious in M.Amin's answer in relation to this question for instance where he replied saying:

[- National identity ... I am Tunisian... 5ater 3lech?...walina les tunisiens ma3roufin dans le monde entier mais ce qu'est bearsmi spéciale fina a7na les tunisiens concernant la langue. On peut s'adapter m3a ay lougha w net3almouha fisa3 fisa3 et on maîtrise les accents w l'accent mte3na a7na par contre s3ib ki tji tasma3 3rab o5rin i7ibou ya7kiw tounsi maya7kihouch kima na7kiweh a7na... a7na 3lech.. Peut-être mana3rech 3la 5ater tari5 mte3na t3adew 3lih barcha 7adharat wela l'emplacement mte3na i5alli barcha 3bed de pays différents ma3neha ijiw ba7dhena ... ama berasmi twensa on a une capacité énorme à imiter les accents mahma kenet lough ma3neha.]

[- NATIONAL IDENTITY ... I AM TUNISIAN ... WHY? ... BECAUSE WE, THE TUNISIANS, ARE WELL KNOWN IN THE WHOLE WORLD, WHAT IS SPECIAL ABOUT US AS TUNISIANS ABOUT THE LANGUAGE IS THAT WE CAN ADAPT TO ANY LANGUAGE AND LEARN IT QUICKLY. WE ALSO MASTER DIFFERENT ACCENTS WHILE OUR ACCENT IS DIFFICULT FOR OTHER ARABIC SPEAKERS FOR INSTANCE WHO CANNOT SPEAK IT THE WAY WE DO ...WHY WE HAVE THIS SPECIAL CAPACITY! I DON'T KNOW, MAYBE BECAUSE OF OUR LONG HISTORY FULL OF DIFFERENT CIVILIZATIONS THAT HAVE BEEN HERE OR MAYBE OUR GEOGRAPHICAL LOCATION WHICH ENCOURAGES MANY PEOPLE TO COME AND THEREFORE ALLOW US TO CONTACT WITH DIFFERENT PEOPLE ... BUT WE, TUNISIANS, REALLY, WE HAVE AN ENORMOUS CAPACITY TO IMITATE ACCENTS WHATEVER IS THE LANGUAGE.]

Others underline that switching from the native language to other languages is kind of habit specific to their daily speech. They confirm the fact that it is important for their linguistic identification but would never prevent their feeling of pride towards their native language. Taking the example of Hajer who explains in this context saying:

[Emmm nra rou7i tofla 3arbia.. emmm et le faite enni na7ki loughat o5rin moch ma3neha eni n7ib neb3id 3la ... 3al origine mte3i .. 3al joudhour mte3i ma3neha ...juste .. howa la79i9a da5lt fil 3ada mte3na kawnik ida5el kelmet mil loughet o5rin ya3ni b7okom el 3ada ida5el kelmet o5rin min loughat o5rin fi klemik ama enti mato9sodich kawno bech teb3id 3la loughtik ama ..ma... sa3at ana na3ref na7ki chwaya turki ..sa3at kif n7ib na7ki tjini el klema beturki w matjinich bloughat o5ra tdhi3 3lia fi loughat lo5rin.. juste bech el we7id ikamel i3aber 3la rou7ou mayesta3milich loughat lo5rin 9ased kawno yesta3milhom ama juste 5ater fil wa9it hadheka el kelma hadhika bedhet fi mo5ou ma3nadouch wa9it bech ilawej 3al kelma elli m9ablitha fi lougha el om mte3o ya3ni juste bech ikamel ya7ki 3la toul moch 9asid 7aja ma3neha.]

[I SEE MYSELF AS AN ARABIC GIRL...AND THE FACT THAT I SPEAK LANGUAGES DOESN'T MEAN THAT I WANT TO GET RID OF MY ORIGIN, MY ROOTS...IN REALITY, IT BECOMES PART OF OUR HABITS TO BORROW WORDS FROM OTHER LANGUAGES IN OUR SPEECH...IT IS BECAUSE OF THIS HABIT THAT FOR INSTANCE I SPEAK SOME TURKISH AND SOMETIMES WHEN I AM TALKING,

WORDS DESPAIR FROM MY MIND, EVEN I TRY TO CALL THAT SPECIFIC EXPRESSION BUT I CANNOT FIND IT, AND BECAUSE OF TIME I FOUND MYSELF EXPRESSING MYSELF IN TURKISH...SO IT IS JUST TO MAKE YOURSELF UNDERSTOOD BUT IN REALITY I DON'T MEAN THAT, IT HAPPENS UNCONSCIOUSLY...]

A sense of belonging was an important factor among all of the interviewees, when talking about perception of identity in relation to the nation and in a variety of interactive contexts. A well feeling to the belonging to an ethnic, religious, geographical and linguistic national identity was clear and this can be linked to the idea that an individuals' membership and attachment to a group is rooted in various criteria, language being an important factor working as an identity marker at a group level. In this way language and identity become inseparable when the language used by social actors forms a part of the identity, and a feature in the mixing of identity. This indicated that especially with relation to the national link to Tunisia, the language skills do play a role in the issue of constructing a multilingual identity belonging to the society around them. They all put an emphasis on the importance of mastering and using different languages fluently in different communicative situations, but at the same time expressed that their native language is also important to keep an identity connected to the ethnic and religious group they belong to.

3.2. Construction of a multilingual identity

In this part, we will take a look at how the interviewees consider the process of identity construction, especially related to language. According to Elisabeth Jansen (2015), our identity is seen as a construct that possesses the ability to adapt according to the circumstances. It is affected by factors such as how we perceive and are influenced by the changing of the social world around us, and dialogue within ourselves and with others. It consists of facets making out one overarching identity, which can be chosen according to the situation. Language is often an important facet of the identification process and can function as a point of reference for people when establishing boundaries for their identities.

3.2.1. Reflections on linguistic competence

It was obvious how the interviewees link their identities to their use of language as they consider themselves multilinguals. Many of the interviewees expressed their positive feelings towards the fact of being multilinguals. They emphasized that it was a special feeling being able to speak all the languages depending on the situation and the persons involved in the interaction. They saw these capabilities as an important part of who they perceived themselves to be. However, they were aware that the ways

of expressing oneself might differ a bit in the various languages they speak, but that this also could be related to with whom they used the languages. The learning of new languages at different stages of their lives seemed important to interviewees in that they could discover new ways of expressing themselves, different cultures, better job opportunities, and to have a humble status in the society. The possibility to feel different due to these choices of languages was one of the factors that made it possible for them to perceive and position themselves as multilinguals.

Looking at the questionnaire findings, results show that the majority of the respondents (72%) perceive themselves as multilinguals, while 22% considers themselves bilinguals. Two respondents answered that they were monolinguals, and to our surprise, that they speak four languages. The first is a 19-year-old Tunisian university student, who speaks – apart from his mother tongue – Arabic, English, French, and Spanish. The second is a Hungarian lady aged 53 who speaks additionally to Hungarian; Bulgarian, English, Russian, and French. When checking their linguistic habits, the first reported using all of his languages when “Studying, contacting my friends, watching English movies without subtitles...”

The other participant explains in details the use of her languages on a daily basis as follows:

[Mother tongue and Bulgarian: everyday communication, sometimes for written translation (in the past simultaneous interpreting), English: on digital devices, watching videos and movies, English and French: sometimes for communication at work all languages mentioned in the Questionnaire for reading specialized literature and belle-lettres]

Those who reported speaking only one language other than their native language consider themselves either bilingual or multilingual. This also was popular among people who reported speaking two or three languages, other than their native language. Only those speaking four languages consider themselves multilingual. This shows that for some people the knowledge of two or three languages might not be enough to consider themselves multilingual. This can be understood as well from the perspective of linguistic practices where people may know many languages but do not use them on a daily basis, and this influences the way they perceive themselves.

When a person is using a language in social contexts, this action requires a greater accent on social competence with language. This is referred to as skills within skills, such as pronunciation, and extended vocabulary, the correctness of grammar, the possibility to vary in speaking style, and the ability to convey exact meanings in different situations (Baker, 2011). To view multilingual people from a holistic perspective, we acknowledge them as developing multilinguals. Language becomes

a complete linguistic entity, which is seen as an integrated whole. Baker (2011) emphasized on the importance to be sensitive to differences in when, where and with whom multilinguals use either of their languages because the level of skill in a language depends on the context and how often a language is used. Likewise, it is important to take into account differences between conversational fluency and academic language competence. We found the interviewees descriptions on how they adapted their languages according to who they were talking to, very interlinked with Baker's (2011) assumptions on the same theme. It has been acknowledged that similar to the interviewees' explanations, different languages are often used with different aims. The individual is making choices regarding language, conscious and unconscious, and this is an inevitable action when bilinguals are using both their languages, the same applies to multilinguals. The interviewees seem to understand their linguistic skills as personal capital that not everyone possesses and which can also be seen as an exertion of power.

3.2.2. Language choice

Deeply-rooted cultural and personal attitudes, including perceptions of modernity and openness, affect speaking habits (Dobie: 34). Switching between languages, however, can be psychologically taxing. The speaker may feel frustrated about his/her command of the languages, but s/he may also be affected by the possible switching of identities (Ennaji: 22). The choice of the language of the interview was left for the participants to decide on. Ines and Ons's preferred language to speak at the time of the interview was English, and this may be due to the fact that they are English major. For the others, they seemed to be more flexible answering depending on the language of the question. We found it very interesting how the interviewees managed their linguistic skills switching from one language to another, even if the question was asked bilingually, their answer took the same form (see example 1) or a mixture of both languages (see example 2).

Example1 :

Question: *Est-ce que tu penses que la multilingualism is important ?*

Answer: Is important. Yes, it is important because it keeps you having many languages.... It keeps you ... emmm...more open to other cultures...to... so you can speak to other people around the world [...] *le faite de pouvoir parler d'autres langues, Il était possible pour moi de trouver un travail hors de mon domaine d'étude. C'était plus facile de trouver un autre travail, de ne pas rester dans un seul domaine [...]*

Example2 :

Question: *Est-ce que t7iss elli le faite que tu parles plus qu'une langue ken 3andha influence 3al personnalité mte3ik?*

Answer : Akid...3lech? 3la 5ater idha eni **lorsque je maîtrise une langue automatiquement** que wa9et el endour **sur internet** bech nal9a **des articles avec des langues différentes** w lihna el we7ed **lorsqu'il utilise l'intelligence émotionnelle** mte3o, **il peut par exemple** yousel l **un certain niveau**, yal9a rou7ou lezmou ilawej **mais il se limite pas une seule langue tant que** eni **je maîtrise italien, anglais et français donc** idha 7ajti b **une information** wela bech nousel l7aja mou3ayna bech nlawej **des sources b les langues** elli eni nmetraisehom . **de coup** bech tal9a rou7ik t3adit 3la **des points de vue différentes** ketbouhom 3bed **différents** w ketbouhom 3bed 3andhom **des arrières pensées totalement différents, de coup** a kel **mixage el mélange** mabin **les idées** elli jayin min 3and 3bed **différents** bech i5alouk inti yanfluencouk **de manière direct ou bien indirect**. Here we see an example on how the interviewees consciously construct their identity as multilingualistic through deliberately choosing one language over another.

3.2.3. Reflections on accent changes

There is a long-standing myth that real bilinguals have no accent in their different languages. In fact, according to Grosjean (2011) "having a "foreign" accent in one or more languages is the norm for bilinguals; not having one is the exception. There is no relationship between one's knowledge of a language and whether one has an accent in it." Related to this issue, Dewaele and McCloskey (2015) investigated the inter-individual variation linked to personality traits, multilingualism and socio-biographical variables in the attitudes that 2035 multilinguals have of their own and others' foreign accent. Results revealed that multilinguals who were extroverted, emotionally stable and tolerant of ambiguity were significantly less bothered by the foreign accent of others. Only neurotic multilinguals were bothered by their own foreign accent. Unexpectedly, participants who knew more languages to a higher level were more negative about the foreign accent of others and their own. Yet, participants who grew up in an ethnically diverse environment, who had lived abroad and who were working in an ethnically diverse environment were significantly more positive about the foreign accent. It was found that sex had no effect on attitudes towards the foreign accent of others. However, women had a more negative attitude towards their own foreign accent. Education level and age seem to be linked to attitudes towards foreign accent. The findings thus show that how much multilinguals are bothered by foreign accent falls partly outside their conscious control as this depends on their personality, their language-learning history, their current linguistic practices and their socio-biographical background.

In relation to her accent, Hajer affirmed that sometimes she pronounces English words in French even though she knows the right pronunciation in English but she feels that the French accent dominates her English accent. And this was obvious during the interview, she gives you the impression that she is a French dominant speaker, even her Tunisian speech was full of code-switching to French. Added to that, in many parts during the interview, whenever she feels incapable to finish her idea, she usually switches to French where she expresses herself more clearly. Ines insisted that one should change his accent when switching between languages because she believes that languages' accents should be respected and that an accent is a part of the language. According to her "speaking one language with a different accent doesn't match the language itself". Marwa, for instance, affirmed that she uses different accents for each language she speaks. She explains that when speaking a language, what comes first to her mind is the pronunciation, she usually tries to imitate the native speaker of that language. As for English, she affirmed that she mostly uses American accent because she feels that she is more influenced by it and not the British accent. Ons also believes that "every language has its own accent", she doesn't think that people speak different languages with the same accent. M.Amin also shares the same point of view with the other interviewees concerning accents, he affirmed that he strongly believes in accents and he explains saying:

[- Yeah... I believe in accents really. Because for example even in Arabic if you communicate with people who doesn't have the same accent that you have maybe the information cannot be totally transferred. For example Islam (An Algerian gentleman working in the same company as the interviewees and he is named Islam.) works here and he speaks Algerian dialect and I speak Tunisian dialect, sometimes I don't get it, I do not understand, you see! That's why you have to master many accents so you can pass the information.]

When we turned to the questionnaire, we found that the answers to the question of accents perfectly confirm the literature that suggests that multilinguals are bothered with foreign accents. However, no correlation between gender and educational level with the attitude towards accent changes was found. Only a few reported changes in accents as well as changes in personality theoretically and practically. Those who reported that they see no changes in accents when switching between languages, or they do not know or care, reported no changes in personalities as well when changing the language. This shows that not many multilinguals relate their personality and accent changes with their linguistic skills, therefore they do not really believe or see the impact of multilingualism on their identities.

During the interview, M.Amin mentioned that Tunisians have the capability to imitate accents and speak languages fluently without an accent. His comments on Tunisians' ability of mastering different accents is particularly illuminating because it shows the strong presence of foreign languages in Tunisian society as well as how it can be a divisive factor between Tunisia and other Arab countries, as he mentioned the fact that Tunisians are better than other Native Arabic speakers in mastering different accents. M.Amin seems to see this ability as a factor that characterizes or separates Tunisians from other Arab countries. Although the policies of Arabization were intended to culturally and politically unite Arab countries. The failure of these policies in Tunisia, according to Moore (2008:35), may have marked a turning point at which Tunisia began to emphasize a more independent identity.

3.2.4. Impact of multilingualism on personality traits

When asked whether their ability of speaking more than one language made an impact on their personality traits, the interviewees reported open-mindedness, global awareness, intellectuality, better communication skills and cultural empathy. Apart from having different personalities, they agreed that when they speak their different languages, they perceive different worldviews. It's really an exciting notion, the idea that one's very self could be broadened by the mastery of two or more languages. In obvious ways like exposure to new friends, literature, culture, civilization and so forth; the self really is broadened.

While 56% (see Figure 1) of the respondents reported that the ability of speaking more than one language had no impact on their personalities, 46% were more enthusiastic towards multilingualism reporting that it had an impact on their personalities. Some of the impacts they mentioned are: discovering new cultures, becoming sociable, open-mindedness, becoming brave, changes in understanding others and other cultures, acquiring new cultures, more job opportunities, and gaining the respect and love of people. Despite the positive attitude of Tunisians towards multilingualism, only 32% of them reported that multilingualism had an impact on their personalities, while the majority (68%) saw no impact.

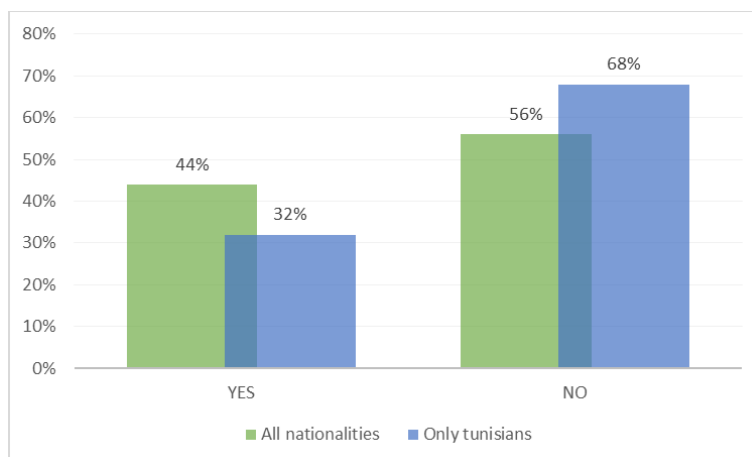


Figure 1. Impact of multilingualism on personality traits

3.2.5. Change of Language, Change of Personality?

Understanding the link between language and personality in multilinguals is one of the aims of the current study. This is one of the clues to understand the impact of multilingualism on individuals' identities. Could it be that multilinguals who speak more than two languages change their personality when they change language? After all, the Czech proverb does say, "Learn a new language and get a new soul." Studies of spontaneous reports by individual bilinguals showed different results in this context. In relation to bilingual studies, Grosjean noted that, although bi- or multilingual are in fact members of just one culture, monocultural bilinguals who make up the majority of bilinguals in the world are not really concerned by this phenomenon. He proposed in his first book on bilingualism, *Life with Two Languages*, that what is seen as a change in personality is most probably simply a shift in attitudes and behaviors that correspond to a shift in situation or context, independent of language. Basically, the bicultural bilinguals in these studies were behaving biculturally, that is, adapting to the context they were in (Grosjean, 2011). This theory of a multilingual person having multiple personalities hasn't been frequently researched before. Trying to conquer the observation between 2001 and 2003, Dewaele and Pavlenko asked 1,000 bilinguals if they felt like a different person whilst speaking their other language- of which said they did. A few other experiments, basically investigating bilinguals more than multilinguals, include Susan Ervin's 1964 and 1968 experiments, and Michele Koven's 1998 research with bilingual Parisian adults.

The current study investigation languages impact on identity tries to look at the ways languages may change and influence multilingual personalities. In relation to her attitude towards multilingualism and its impact, Hajer thinks that speaking different languages means having different personalities. Her answer to this question was too short 'kind of'. When asked to explain she gave an example of herself as

being Hajer, the Tunisian girl who is living in an Arabic country where all people speak Arabic, this is if she speaks Arabic. If she would switch to French, she mentioned that the circle of people with whom she would speak will be smaller with only people who understand French or ‘foreign languages’ as she mentioned. She declared that this makes her feel different because, for her, switching the language means traveling to the country where that language is spoken. Marwa and Ons as well think that generally speaking, speaking different languages means having different personalities. They explained that the different languages someone speaks have influence in his personality in a way that s/he changes personalities depending on the context and the languages. Contrary to the others, Ines and M.Amin do not agree on the fact that personality changes according to the language someone speaks. Although they admit that language may positively influence personality by making people more confident, comfortable and linguistically “safe”, they strongly believe that language is only a mean of communication that facilitates the communication process in different circumstances. Ines, for instance, commented saying:

[...you are the same person but speaking different languages, you don’t change your personality because you speak different languages, just the language, it is you but speaking different language, that’s all.]

M.Amin in his turn explains that no need to change your personality, what happens in fact, from his perspective, is that you have the capability to express yourself differently to different people using different languages.

[- Bon, à certain niveau ça ne veut pas dire que tu as des personnalités différentes mais c’est une capacité à savoir comment s’adapter avec les gens de plusieurs nationalités. Disons... tu es le même mais tu sais comment s’adapter avec les gens... vous-voyez ! Et ça reflète l’importance de la langue par ce que tu peux t’exprimer avec n’importe quelle langue pour exprimer la même personne mais pour des personnes différentes.]

[WELL, AT SOME LEVEL IT DOES NOT MEAN THAT YOU HAVE DIFFERENT PERSONALITIES BUT IT IS AN ABILITY TO KNOW HOW TO ADAPT WITH PEOPLE OF MANY NATIONALITIES. LET'S SAY, YOU ARE THE SAME BUT YOU KNOW HOW TO ADAPT WITH PEOPLE. YOU SEE! AND THIS REFLECTS THE IMPORTANCE OF THE LANGUAGE BY WHICH YOU CAN EXPRESS THE SAME PERSON (HIMSELF), USING ANY LANGUAGE, FOR DIFFERENT PEOPLE.]

The interviewees were, then, asked to comment on their own experiences with multilingualism and if they see their personalities changing when switching between languages. While Hajer, Ines, and Marwa reported feeling different when they switch from one language to another, M.Amin didn't feel so. As for Ons, she was unsure reporting that she doesn't know, she thinks that personality cannot be affected by learning languages. In contrast, Marwa relates these changes to culture reporting that "culture is a huge aspect of learning a language and as a multilingual person learns a language, s/he simultaneously learn about the culture of a country". As for Hajer, this is more related to feeling confident, comfortable and safe. She argues that a multilingual person's confidence whilst speaking a language may also adjust their personality. She explains that if s/he is learning a new language and hasn't thoroughly learned the whole lexical or syntactical rules of that language, it is most likely that s/he will feel less confident than if s/he were speaking a language s/he has become fluent in. In this respect, we can entirely understand how a language's culture can adjust a multilingual person's personality.

Figure 2 shows the response to the question of "speaking different languages equals having different personalities" at two levels: theoretically speaking and in practice according to what multilinguals really experience. In contrast to Dewaele's (2001) and Pavlenko's (2003) findings, most of the respondents (72%) reported that they do not think that speaking different languages means having different personalities. Only 22% of the respondents confirmed that, while 6% reported having no idea about what is happening when switching between languages. When it comes to practice, the answers of the participants show that more people (31%) reported seeing their personalities changing according to their experiences, which coincides with what some previous studies found. Even though fewer people (56%) reported in practice that they do not feel any difference in personality when switching between languages, the number of people is bigger than those reporting feeling different. In addition to that, in practice more respondents (12%) compared to theory (6%) reported that they do not know if their personalities change when changing the language.

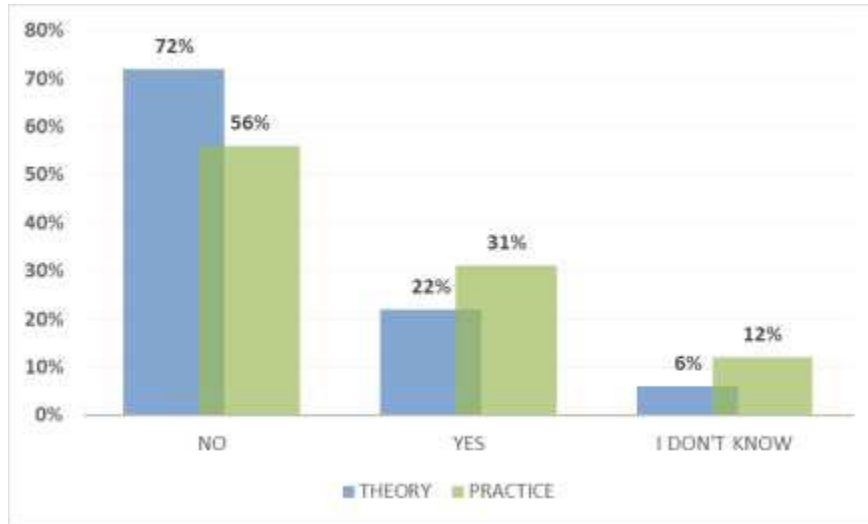


Figure 2. Change of personality – theory and practice

4. Conclusions

Considering that language is a medium through which one identifies with a community, the language planning of the Tunisian government indicates a desire to be at once both francophone and Arab, and at the same time open to the world through enhancing and encouraging foreign languages learning. It is because of this apparent split-personality of society that Tunisia makes an excellent case study for the effects of languages on identity. The tightening connections created by multilingualism present opportunities for speakers of different languages, but they also create tensions as individuals are obliged to define their own identities, including linguistic identities. The current study expected to find that multilingualism reflects a conscious association between language and identity. Instead, it found different perspectives. While Tunisians hold a positive attitude towards multilingualism and its advantages in general, not many of them have associated their ability to speak different languages with the fact of having separate identities. For them, the coexistence of the languages is a defining characteristic of Tunisia. They did, however, indicate considerations of how multilingualism have shaped their thinking and attitudes. Although some multilingual have admitted the impact of multilingualism on their personalities, not many did so. They have rather emphasized on how multilingualism is advantageous in their life. What they perceive as impact was rather an influence in the way of thinking and attitudes such as discovering new cultures, becoming sociable, open-mindedness, becoming brave, changes in understanding others and other cultures, acquiring new cultures, more job opportunities, and gaining the respect and love of people. It was clear how much interviewees and respondents are aware of language being a personal capital enabling social mobility in different stages in life. The fact that not everyone possesses this

capital gives them an advantaged position in the future regarding work and living possibilities. Thence they are also seen to have a strong instrumental motivation for learning the languages in that they want to develop themselves and equip themselves with capital that can advance their position and subjective trajectory in the world. It is evident that language is understood as a resource on a personal and economic level, which enables them to act as global citizens in the future.

Literature suggesting that multilinguals are bothered with foreign accents goes with the findings of the present study. However, no correlation between gender or educational level with the attitude towards accent changes was found as the same literature suggested. It was clear, during the analysis, how the perception of personality changes goes with the feeling of accents changes. Thus, when changes in personality theoretically and practically was reported, changes in accents was reported as well as, which only a few reported so. Those who reported that they see no changes in accents when switching between languages, or they do not know or care, reported no changes in personalities as well when changing the language. This implies that not many multilinguals relate their personality and accent changes with their linguistic skills, therefore they do not either believe or see the impact of multilingualism on their identities.

Regarding the Tunisia research, the demographic status and the number of Tunisians we interviewed or those who responded to the questionnaire online limit the applicability of our conclusions for the greater Tunisian population. Tunisians of different ages, socioeconomic backgrounds, and geographic origins may make different associations in relation to language and identity. Would languages other than Arabic, French or English be more influential to someone with more or less same linguistic experience other Tunisians have? Considering the legacies of Arabization, the history of French colonization and globalization, it would also be valuable to explore how these factors have shaped Tunisian identity and if it had any influences on the regional identity of Tunisians. To conclude, given the unique geographical, political, cultural and linguistic histories of Tunisia, the country undoubtedly has the potential to host many future studies about language and identity.

References

- Aouina, H.** (2013) *Globalisation and language policy in Tunisia: Shifts in domains of use and linguistic attitudes* (Doctoral dissertation, University of the West of England).
- Aronin, L. and Ó Laoire, M.** (2004) Exploring multilingualism in cultural contexts: Towards a notion of multilinguality. In eds. C. Hoffmann, and J. Ytsma, 17-18.
- Bahloul, M.** (2001) English in Carthage Or the «Tenth Crusade». Retrieved February, 5, 2011.
- Baker, C.** (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.

- Block, D.** (2007) *Second language identities*. New York, NY: Continuum International. Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York NY: Allen and Unwin.
- Bloomfield, L.** (1933) *Language*. New York NY: Allen and Unwin.
- Braun, M.** (1937) *Beobachtungen zur frage der mehrsprachigkeit*. Göttingische Gelehrte Anzeigen 4: 115–130.
- Daoud, M.** (2001) The language situation in Tunisia. *Current Issues in Language Planning*, 2(1), 1-52.
- Daoud, M.** (2011) The sociolinguistic situation in Tunisia: Language rivalry or accommodation?. *International journal of the sociology of language*, 2011(211), 9-33.
- Dewaele, J. M., & McCloskey, J.** (2015) Attitudes towards foreign accents among adult multilingual language users. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 221-238.
- Dewaele, J.-M. and Pavlenko, A.** (2002) Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning* 52 (2), 265–324.
- Dobie, M.** (2003) Francophone Studies and the Linguistic Diversity of the Maghreb, *Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East* 23: 35
- Edwards, J.** (2009) *Language and Identity: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ervin-Tripp, S.** (1964) Language and TAT Content in Bilinguals. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 68(5):500-507.
- Ervin-Tripp, S.** (1968) Becoming A Bilingual. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED018786>.
- Grosjean, F.** (2011) Bilinguals and Accents. *Psychology today journal*. Retrieved from <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201101/bilinguals-and-accents>.
- Grosjean, F.** (1982) *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Huntington, S.** (1993) The Clash of Civilizations. *Foreign Affairs* 72, no. 3: 22–49.
- Jansen, E.** (2015) *The construction of multilinguistic identities: A qualitative study about adolescents becoming multilingual agents in the German-Scandinavian Gemeinschaftsschule in Berlin* (Master's thesis).
- Joseph, J.** (2004) *Language and Identity: National, Ethnic, Religious*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kammoun, R.** (2006) Diversité linguistique en Tunisie : Le français a-t-il perdu de sa suprématie? FIPLV WORLD CONGRESS 2006 Goteborg– Sweden June 1517, 2006.
- Koven, M. E.** (1998) Two Languages in the self/the self in two languages: French-Portuguese bilinguals' verbal enactments and experiences of self in narrative discourse. *Ethos*, 26(4), 410-455.
- Liamas, C. and Watt, D.** (2010) *Language and Identities*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Moha, E.** (1991) Aspects of multilingualism in the Maghreb. *International journal of the sociology of languages*.
- Moore, K.** (2008) Code switching among Tunisian women and its impact on identity. *Independent Study Project (ISP) Collection*. 608. Retrieved from https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1606&context=isp_collection
- Pavlenko, A.** (2003) " I never knew I was a bilingual": Reimagining teacher identities in TESOL. *Journal of Language, Identity, and education*, 2(4), 251-268.
- Ricento, T.** (2005) Considerations of identity in L2 learning. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 1, 895-910.
- Riley, P.** (2010) Reflections on identity, modernity and the European Language Portfolio. *Language learner autonomy: Policy, curriculum, classroom. A Festschrift in honour of David Little*. Oxford: Peter Lang, 373-385.
- Sen, A.** (2007) *Identity and Violence*. New York: Penguin Books Ltd.
- Tabouret-Keller, A.** (2017) Language and identity. *The handbook of sociolinguistics*, 315-326.
- Woolard, K. A., & Schieffelin, B. B.** (1994) Language ideology. *Annual review of anthropology*, 23(1), 55-82.

KOVÁCS LÁSZLÓ

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Társadalomtudományi Kar
Savaria Gazdálkodástudományi Tanszék
kovacs.laszlo@sek.elte.hu

Kovács László: Márkák, asszociációk és fogyasztás – változások a társadalom átalakulásának tükrében
Alkalmazott Nyelvtudomány, XIX. évfolyam, 2019/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.1.006>

Márkák, asszociációk és fogyasztás – változások a társadalom átalakulásának tükrében

The mental lexicon stores not only linguistic information about words and grammatical rules, but it also reflects our personality and the world around us. Changes in society and changes of the economical environment one lives in also shape our mental lexicon – thus it should be possible to gain some insights of the world in which the test person lives by only investigating word association data he or she provides. The present paper follows a twofold aim. First, whether word association data provides insights about the test persons: consumption trends, age and geographical location. In a second step, I am going to analyze whether changes in society and in economy, connected to the change of regime in Hungary in the 1990's, were reflected in word association databases.

To answer these questions the research uses word association databases from the 1980's and 2000's, collected in Hungary, and investigates brand names appearing in those databases.

Results show that age and geographical location of the test persons are partly predictable based on brand names they use and recent changes of the consumption market can also be reconstructed by analyzing brand names in the databases.

1. Bevezetés

Magyarország modernkori történelmének egyik fontos eseménye a 20. század végén lezajlott rendszerváltás (rendszerváltozás), melynek során Magyarország demokratikus állammá vált. A rendszerváltás gazdaságra gyakorolt hatása jelentős, hiszen a tervgazdálkodást felváltotta a piacgazdaság (Freid–Holka, 2009: 21), ami a fogyasztási szokások átalakulását eredményezte (Magyarország 1989–2009, 2010). Az átalakulás hatására a szókincsben szintén változások következtek be: a köznyelvi és a szakszókincs bővülésével, új terminusok bevezetésével, illetve megalkotásával, valamint egyes köznyelvi, illetve szaknyelvi szavak eltűnésével (vö. pl. köznyelvre Balázs, 2016 és Burget, 2008; gazdasági szaknyelvre Muráth, 2002).

A gazdasági szókincsnek a rendszerváltással összefüggő változása nemcsak a szakembereket érintette, hanem minden fogyasztót, akik amellet, hogy új szakszavakat tanultak meg, új tulajdonnevekkel is kapcsolatba kerültek: korábban nem ismert, vagy személyesen még nem használt márkák neveivel.

Az új nevek megjelenése a mentális lexikon szerveződésében is változást okoz: az új márkaneveket integrálni kell a lexikonba: azokat meg kell tanulni, termék kategóriához rendelni, illetve különböző jellemzők mentén – pl. ár, minőség, funkció – kategóriákba sorolni. Ez a folyamat nem vizsgálható egyének

esetében, hiszen ehhez longitudinális vizsgálatok elvégzése lett volna szükséges. Azonban kimutatható lehet a változás nyelvészeti kutatások céljára felvett asszociációs vizsgálatokban.

A tanulmányban három kérdésre keressük a választ:

1. Hogyan függnek össze szóasszociációs adatbázisokban előhívott márkanevek a fogyasztás egyes aspektusaival?
2. Lehet-e következtetni az előhívott márkanevekből az adatközlők egyes jellemzőire?
3. Van-e különbség a rendszerváltás előtt, illetve a rendszerváltás után előhívott márkanevek között?

2. Márkanevek

Első lépésként vizsgáljuk meg közelebbről a márkaneveket.ⁱ

A márkanevek szókincsünk egyik legproduktívabb kategóriájának tekinthetők: ez azért lehetséges, mivel folyamatosan keletkeznek új márkanevek (Hundt, 2002). Jelenleg Magyarországon több mint 55.000 védjegy van bejegyezve – ezek nagy része márkanev –, az Európai Unió közösségi védjegyeinek száma több mint 1,1 millió (Iparjogvédelmi statisztikai adatok 2015: 10).

De mi is az a márkanev? A „márkanev olyan egyedi jelzéssel ellátott személy, ország, város, szolgáltatás vagy termék neve, amely – együtt a márka további jellemzőivel és egyedi jelzéseivel, mint például a logó, és/vagy szín – a fogyasztó kognitív apparátusában saját vagy mások tapasztalata, illetve marketingtevékenység hatására asszociációkat létrehozva a fogyasztó vásárlással kapcsolatos döntését befolyásolja” (Kovács, 2017: 289).ⁱⁱ

Jelen tanulmányban nem vizsgáljuk filmek, televíziós műsorok, híres emberek, vagy sportegyesületek neveit. Ennek oka egyrészt az, hogy ezek a kategóriák a márkanevek határterületét képezik, másrészt pedig, hogy a hasonló nevek egy részéről néhány évtized távlatából nehéz eldönteni, hogy azok adott időszakban márkanevként funkcionáltak-e (vö. Kovács, 2019). A mai fiataloknak például *Dr. Erőss Pál* neve nem sokat mond – azonban a kevésbé fiatal generációban a neve szorosan összeforrt a *Magyar Televízió* egykor népszerű *Jogi esetek* című sorozatával, amely műsorban 11 éven át (1978 és 1989 között) adott jogi tanácsokat a képernyő előtt ülőknek. Ez a konkrét példa és név az 1980-as évek asszociációiból sokunk számára ismerős lehet – azonban számtalan olyan televíziós műsor, mozifilm, akkoriban esetleg csak lokálisan híres személy fordulhat elő az asszociációk között, amelyeknek akkori ismertségét és márkanev-jellegű funkcióját kideríteni ma már szinte lehetetlen.

A márkanevek egy része márkanevi funkciója mellett köznevesülve egy termék kategóriát is jelölhet – gondoljunk az *abc*, a *közért*, a *mirelit*, a *legó* vagy a *zsilett* példákra (vö. Hundt, 2002; Kovács, 2017). Márkanevnek tekintjük ezért a kutatás egészében az azóta részben köznevesült márkaneveket, amelyek régen márkanevként születtek meg, ma viszont már egy termék kategóriát (is) jelölnek.

Ilyenek például a *Cola / cola / kóla*, *ABC / abc*, *Közért / közért*, *Monchichi / moncsicsi* nevek. Ezeket a neveket azért tekinthetjük márkanévnek, mivel adott időszakban – habár már részben köznévként használtuk őket – egy konkrét márkát (is) jelöltek (Kovács, 2019).

3. Anyag, módszer

A mentális lexikon struktúrája a legegyszerűbben asszociációs kísérletekkel vizsgálható. Az asszociációs vizsgálatok viszonylag hosszú múltra tekintenek vissza: Francois Galton (1879, 1883) kezdeti introspektív asszociációs vizsgálatait óta asszociációkkal kapcsolatos kutatásokat mind a nyelvészet (pontosabban a pszicholingvisztika), mind a marketing (főként a márkakutatás) területén végeznek.

Mindkét területen már az 1900-as évek elején találkozhatunk szisztematikus vizsgálatokkal (nyelvészet: Kent–Rosanoff, 1910; márkák: Geissler, 1917), ugyanakkor ezek hatása nem azonos. Míg a Kent–Rosanoff féle tesztek hosszú évtizedekre meghatározták a nyelvészeti asszociációs kutatásokat, addig Geissler vizsgálatainak nem sok visszhangja volt a későbbi márkakutatásban.

Asszociációs vizsgálatok nagyon egyszerűen végezhetők: a legelterjedtebb adatfelvételi mód szerint a kísérleti alanynak egy hívószót prezentálunk szóban vagy írásban, amelyre válaszként le kell írnia vagy ki kell mondania az első szót, ami eszébe jut. Ezzel az adatfelvételi módszerrel magyar nyelven nagyméretű adatbázisok születtek. A tanulmányban ezeket az adatbázisokat használjuk, és több mint három évtizedet felölelve vizsgálunk magyar szóasszociációkat: Balló (1983), Jagusztinné Újvári (1985) és Lengyel (2006, 2008, 2010; vö. Lengyel, 2018ⁱⁱⁱ) papíralapon kitöltött kérdőívei mellett Kovács (2013) elektronikusan gyűjtött asszociációit elemezzük (1. táblázat).

1. táblázat. Az asszociációs adatbázisok jellemzői (Kovács, 2019).

Balló, Jagusztinné Újvári, Lengyel	Kovács
adatfelvétel egy időpontban (egy éven belüli adatfelvétel)	hosszabb adatfelvételi periódus
fix hívószólista	fix + folyamatosan bővülő hívószólista
azonos szólisták	eltérő szólista
egy-egy korcsoport	több korcsoport
egyszerű(bb) elemzési lehetőségek	komplex elemzési lehetőségek
papíralapú adatfelvétel	elektronikus adatfelvétel
hívószó csak szótári alak lehet	hívószó bármely szóalak lehet

Balló, Jagusztinné Újvári és Lengyel kutatásainak jelentőségét többek között az adja, hogy az adatfelvétel azonos módszerrel történt, így az eredmények egymással közvetlenül összevethetők. Az adatok – Lengyel Zsoltnak köszönhetően – elektronikusan is rendelkezésre állnak, részben annotált formában (vö. Lengyel 2018).

Kovács kutatásának a jelentősége abban áll, hogy a válaszcikkek egy része hívószóként is funkcionál – az adatbázisban így márkanévek is hívószókká válhattak (vö. Kovács, 2013, 2019).

Az adatbázisok további jellemzőit a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. Az asszociációs adatbázisok számokban. Balló (1983), Jagusztinné Újvári (1985), Kovács (2013, 2019) és Lengyel (2018) alapján.

	Adatfelvétel ideje	Adatfelvétel helye	Válaszadók száma	Válaszadók kora	Hívószavak száma	Összes adat mennyisége
Balló	1983	Debrecen	384	18-23	188	kb. 60.000
Jagusztinné Újvári	1985	Debrecen	320	10-14	188	kb. 60.000
Lengyel	2006	Kárpátalja (Beregszász, Nagydobrony, Beregrákos)	420-450	10-14	188	kb. 200.000
Lengyel	2008	országos	1000-1100	10-14	188	kb. 200.000
Lengyel	2010	Budapest, Pécs, Veszprém	1000-1100	18-26	188	kb. 200.000
Kovács	2008-2014	nem behatárolt	1100+	<10-65<	134/25.000	kb. 170.000

4. Eredmények

4.1. A márkanévek mint a lexikon részei

Az első kérdés megvizsgálásához áttekintettük az adatbázisokat, majd kiválogattuk az azokban előforduló márkanéveket (3. táblázat).

3. táblázat. Márkanévek az adatbázisokban. Márkanévi asszociáció = az asszociáció egy márkanév, minden előfordulás számolva (példány/token); márkanévi egyedi asszociáció = az egyedi márkanévek (típus/type). Hívószavak száma márkanévi asszociációval = azon hívószavak száma, amelyek asszociációként egy (vagy több) márkanévet aktiváltak (Kovács, 2019).

	Összes asszociáció	Márkanévi asszociáció	Márkanévi egyedi asszociáció	Hívószavak száma márkanévi asszociációval
Balló 1983	kb. 60.000	170	38	24
Jagusztinné Újvári 1985	kb. 60.000	138	35	25
Lengyel 2006	kb. 200.000	110	23	17
Lengyel 2008	kb. 200.000	408	129	72
Lengyel 2010	kb. 200.000	249	82	48
Kovács 2008-2014 márkanév asszociációként	kb. 170.000	1549	814	345

Kovács adatbázisában a márkanevek nem csupán köznyelvi szavakra előhívott asszociációk (lásd 3. táblázat utolsó sor), hanem hívószóként is funkcionálhattak. Összesen 1346 esetben jelentek meg márkanevek hívószóként – 278 esetben márkaneveket, míg 1068 esetben köznyelvi szavakat hívtak elő.

A táblázatból látható, hogy a papíralapon felvett adatok esetében az egyedi válaszok aránya 20% és 33 % között mozog, Kovács adatbázisában 52%. A márkaneveket előhívó hívószavak száma szintén széles skálán mozog: míg Lengyel 2006-os adatfelvétele esetében (Kárpátalja) csak 17 darab ilyen hívószót találtunk, addig Lengyel 2008-as adatfelvétele során 72 darabot. Kovács adatbázisa ebben az összehasonlításban azért kevésbé releváns, mivel kutatásában lényegesen nagyobb, több mint 20.000 hívószavat tartalmazó adatbázissal dolgozott.

A fenti eredmények mutatják, hogy a márkanevek a mentális lexikonunk részei, és azok köznyelvi szavak asszociációiként is előhívásra kerülnek (Kovács, 2019). Ezek az eredmények megfelelnek a márkaasszociációk Franzen és Bouwman (2001: 150) által leírt duális struktúrájának: bizonyítják, hogy a márkanevek nem csak stimulusok lehetnek, hanem köznyelvi szavakra asszociációként is megjelenhetnek.

A márkanevek előhívása köznyelvi szavak asszociációiként a márkamenedzsment szempontjából releváns eredmény: rámutat, hogy márkaneveket marketingtevékenység szempontjából semleges kontextusban – nem marketingorientált kutatás adatfelvétele közben – is aktiválunk (vö. Kovács, 2019).

A következőkben közelebbről is megvizsgáljuk, hogy milyen, a fogyasztási szokások változásához köthető összefüggések olvashatók ki az adatokból.

4.2. Termékek és asszociációk

Elsőként azt vizsgáljuk meg, hogy az adatbázisokban előforduló márkanevek utalnak-e a fogyasztási szokásokkal összefüggésbe hozható változásokra. Ehhez megnézzük, hogy változnak-e egyes termékkategóriákban az előforduló márkanevek. Feltételezzük továbbá Ganassali (2019) és Töröcsik (2006) alapján, hogy a márkák és termékkategóriák preferenciája korcsoportfüggő, ezért megvizsgáljuk az adatok között megjelenő márkanevek és az egyes korcsoportok közötti összefüggéseket. Végül megvizsgáljuk, hogy a márkanévi asszociációkból következtethetünk-e az adatfelvétel helyére.

4.2.1. Termékkategóriák és asszociációk kapcsolata

Termékkategóriák és asszociációk összefüggéseit vizsgálva először megnézzük, hogy a termékkategóriák változása – esetünkben új termékkategóriák létrejötte – tükröződik-e az asszociációkban.

Az adatbázisokban elforduló márkanévi asszociációk több termékkategóriába tartoznak. A főbb kategóriák, amelyekbe a márkanevek sorolhatók, Balló (1983), Jagusztinné Újvári (1985) és Lengyel (2018) adatbázisaiban a következők:

- boltok nevei,
- gépjárművek márkanevei,
- játékok márkanevei,
- élelmiszerek márkanevei,
- újságok nevei.

A kategóriák közül ki kell emelnünk az újságok, illetve sajtótermékek neveit, amelyek mindegyik adatbázisban viszonylag nagy számban szerepeltek (20-51%), mivel az újság hívószó – a termékkategória megnevezésként – a kategóriába tartozó márkaneveket hívott elő.

A 2000-es évek adatbázisaiban előforduló márkanevek esetében új termékkategóriák is megjelennek: elektrotechnikai eszközök márkanevei, mobiltelefonokhoz kapcsolható márkanevek, illetve informatikához kapcsolható márkák nevei. Az ezekben a termékkategóriákban előforduló márkanevek a következők:

- szórakoztató elektronika: *Discman* (2008, 2010), *Walkman* (2008, 2010);
- mobiltelefonok: *Nokia* (2008), *T-pont* (2010), *Vodafone* (2006);
- informatika és számítógépek
 - szoftverek: *Windows* (2008, 2010);
 - internetes szolgáltatások/honlapok: *Google* (2010), *iwiw* (2010);
 - számítógéptípus: *P4* (2008).

A számítógépekhez és informatikához kapcsolható márkák nevei további termékkategóriákban is megjelentek:

- folyóiratok: *PC Guru*, *GameStar*, *Gamer Magazin* (2008);
- számítógépes konzolok: *PS2/PlayStation* (2008);
- számítógépes játékok: *Sims*, *Red Alert*, *Honfoglaló* (2008 és 2010).

Ezek a termékkategóriák Kovács (2013) adatbázisában is megfigyelhetők: minden fent említett „új” termékkategória megjelent az adatbázisban asszociációként, például:

- mobiltelefon: *Blackberry*, *LG*, *Motorola*, *Nokia*, *Sony Ericsson*;
- számítógépmárkák: *Acer*, *Apple*, *Asus*, *Dell*, *HP*, *IBM*;
- szoftverek: *Excel*, *Explorer*, *MSN*, *Windows*, *Windows 7*, *Word*, *Xp*;
- internetes szolgáltatások/honlapok: *Facebook*, *Google*, *Youtube*, *freemail*, *citromail*;
- számítógépes konzolok: *Playstation*, *Xbox*;
- számítógépes játékok: *Fifa Manager*, *Guild Wars*.

Emellett új kategóriaként már megjelentek az okostelefon és a tablet termékkategóriák is, amely eszközök jellemzően a 2010-es évek elejétől terjedtek el:

- okostelefon és kapcsolódó márka: *HTC*, *Huawei*, *iPhone*, *Motorola Defy*, *Samsung*, *Android*;
- tablet: *iPad*, *Nexus*, *Nexus 7*.

Ezen márkanevek nagy száma az adatbázisban valószínűleg a mobilkommunikáció és a kapcsolódó informatikai fejlődés kommunikációra gyakorolt hatásával magyarázható (vö. Simay–Gáti, 2017).

Az adatbázisok márkaneveit elemezve látható tehát, hogy az egyes termékkategóriák elterjedésével együtt mind a termékkategóriák, mind azok márkanevei a mentális lexikon részévé válnak. Ez a folyamat természetesnek tekinthető, hiszen az új márkák és termékkategóriák csak akkor lehetnek sikeresek, ha ismerjük azokat (vö. Franzen–Bouwman, 2001, Kovács, 2017).

Megfigyelhető ezzel párhuzamosan egy ellenkező folyamat is: a már nem használt márkák nevei lassan „kikopnak” a mentális lexikonból. Ezek a – például gyerekkorunkból ismert – nevek már nem aktív részei a lexikonnak. Passzívan ugyan ismerjük őket, emlékezünk rájuk – jelen sorok szerzője is az adatbázisokban sok márka neve láttán nosztalgiával gondolt a „rég szép időkre” –, de a fiatal generáció számára ezek a nevek sok esetben már ismeretlenek. Így Kovács (2013) adatbázisában már nem jelenik meg például az 1980-as évek adatbázisaiban megtalálható *MOKÉP (Mozgóképforgalmazási Vállalat)* vagy a *Leo* jégkrém neve (vö. továbbá jelen tanulmány 5. pont).

A tanulmányban feltett első kérdés a következő volt: Hogyan függnek össze szóasszociációs adatbázisokban előhívott márkanevek a fogyasztás egyes aspektusaival? A kérdésre válaszolva elmondhatjuk, hogy a szóasszociációs adatbázisokban előforduló márkanevek igazodnak a termékkategóriák változásához – a termékkategóriák változását, illetve az adott korban jellemző(bb) termékkategóriákat tükrözik az adott kor adatbázisaiban előforduló márkanevek.

4.2.2. Korcsoportok és asszociációk

A következő pontban arra a kérdésre keressük a választ, hogy tükrözik-e az adatok között előforduló márkanevek az adott korosztály fogyasztási szokásait?

4.2.2.1. 1980-as évek

Az 1980-as évek adatbázisaiban két korcsoporttól gyűjtöttek asszociációkat: míg Balló adatgyűjtése 18–23 évesek körében történt (1983), addig Jagusztinné Újvári 10–14 éveseket vizsgált (1985). Adatbázisaikban viszonylag kis számú márkanev fordul elő, melyek főbb kategóriáit a 4. táblázatban gyűjtöttük össze.

4. táblázat. Márkanevek említései egyes termékkategóriákban Balló 1983-as és Jagusztinné Újvári 1985-ös adatbázisaiban. A zárójelben a számok az előfordulások számát jelölik.

Termékkategória	Márkák 10–14 évesek (1985)	Márkák 18–26 évesek (1983)	Mindkét adatfelvétel során
gyerekeknek / tinédzsereknek szóló újságok	Pajtás (2), „Pif” (1; képregényfigura)		Ifjúsági Magazin (1983: 1, 1985:3)
újságok	Filmszemle (1), Ludas Matyi (1), Playboy (1), RTV (1), Tollasbál (1)	Autó-Motor (2), Élet és Irodalom (2), Élet és Tudomány (3), Észak- Magyarország (1), Esti Hírlap (1), Ez a divat (2), Interpress Magazin (4), Kelet-Magyarország (9), Magyarország (4), Nők Lapja (2), Pravda (3), Szovjetunió (1), Vörös Újság (1), Új Írás (1)	Füles (1983: 5, 1985: 2), Napló (1983: 7, 1985: 71), Népsport (1983: 6, 1985: 5), Népszabadság (1983: 39, 1985: 1), Népszava (1983: 11, 1985: 5)
italok	Unicum (1)		Coca-Cola (1983: 5; 1985: 20)
játékok	Bűvös kocka (2), Lego (1), Monchichi (2)		
gépkocsik	Jaguar (2), Mercedes (2), Moszkvics (1), Toyota (1), Volkswagen (1), Trabant (3)	Cadillac (1), Zsiguli (2)	

Az üdítőitalok nagyobb számban a fiatalok körében jelentek meg, míg játékokat csak a gyerekek említenek.

Gépkocsimárkákat szintén a gyerekek említenek több alkalommal. A *Jaguar* és a *Mercedes* márkák említése összefügghet az abban az időben népszerű, 1977-ben a *Triál* által gyártott és sokáig forgalmazott kék hátlapos *Autókvartett* kártyajáték típusaival (az *Autókvartett*-tel kapcsolatban vö. Popovics, 2018).

Az 1980-as években a fiatalok fogyasztási szokásairól és fogyasztási lehetőségeiről viszonylag kevés információval rendelkezünk, így komplex elemzéseket nem tudunk végezni^{iv}.

Az eredményekből láthatjuk azonban, hogy az újságnevek említése alapján egyértelműen el lehet a két korosztályt különíteni, illetve a játékmárkák neveinek hiányából is következtethetünk az 1983-as adatközlők idősebb életkorára. A gépjárművek márkaneveinek említése ugyanakkor nem várt eloszlást mutat: a gyerekek lényegesen több autómárka nevét hívták elő, mint a fiatal felnőttek. Nem élelmiszer-jellegű napi fogyasztási cikket egyik adatbázis sem tartalmazott.

4.2.2.2. 2000-es évek

A 2000-es években az egyes korcsoportok által előhívott márkaneveket Lengyel 2008-as (10–14 évesek) és 2010-es (18–26 évesek) adatbázisainak segítségével hasonlíthatjuk össze. A márkanevek arányai hasonlóak a két adatbázisban (5. táblázat).

5. táblázat. Márkanevek előfordulásai Lengyel 2008-as és 2010-es adatbázisaiban.

	2008	2010
Összes márkanév	404	248
Egyedi márkanév	128	83
Egyedi / összes márkanév aránya	31,6%	33,4%
Márkaneveket előhívó hívószavak száma	72	47

A gyerekek (10–14 évesek) és a fiatalok (18–26 évesek) márkamegnevezéseit a főbb termékkategóriákban a 6. táblázat tartalmazza.

6. táblázat. Márkanevek említései egyes termékkategóriákban Lengyel 2008-as és 2010-es adatbázisaiban. A zárójelben a számok az előfordulások számát jelölik.

Termékkategória	Márkák 10–14 évesek (2008)	Márkák 18–26 évesek (2010)	Közös márkák
gyerekeknek / tinédzsereknek szóló újságok	Bravo (9), Girl (4), Popcorn (4)		Ifjúsági Magazin (2008: 6; 2010: 2)
újságok	100%Fradi (1), Autó- Motor (2), Bazár (2), Easy English (1), Esti Pest (1) GameStar (2), Gamer Magazin (1), Horgászat (1), Kis Futár (1), Kisalföld (8), Mai nap (1), Meglépetés (1), Metro (2), Motorsport (1), Nógrád (1), ok (1), Playboy (5), Praktika (2), Sztár Sport (3), Vas Népe (3)	Adó (2), Bors (2), Elle (3), Hustler (2), IHO (=Indóház 1), Jelenkor (2), Joy (4), Magyar Nemzet (9), Motomix (2), Népszava (2), Newsweek (2), Nők Lapja (1), Nyugat (1)	Blikk (2008: 15; 2010: 6), Cosmopolitan (2008: 1; 2010: 3), Dunántúli Napló (2008: 4; 2010: 2), Napló (2008: 12; 2010: 28), Nemzeti Sport (2008: 3; 2010: 3), Népszabadság (2008: 1; 2010: 7), Story (2008: 2; 2010: 3)
italok	Fanta (8), Heineken (1), Kalinka (1), Kékkúti (1), Pepsi (2), Red Bull (1), Sprite (2), St. Hubertus (1)		Coca-Cola / cola (2008: 53; 2010: 4)
játékok, hagyományos	Barbie (8), Jójó (2), Yu- Gi-Oh! (2)	Lego (14), Magus (1), Ping-pong (3), Pokémon (2) Scrabble (2), Twister (2)	
játékok, számítógépes	Age of Empires (1), Battlefield (1), Medal of Honor (2), Red Alert (2) PlayStation (3), Xbox (1)	Honfoglaló (2), Sims (1), supergames.hu (1)	
napi fogyasztási cikk (non-food)	Ajax (1), Aquafresh (1), Ariel (1), Henkel (1), Coccolino (1), Labello (1), Libero (1), Persil (1), Vanish Oxi Action (1)	Ariel (2), Domestos (2), Pur (1)	
gépkocsik	BMW (1), Ferrari (21), Lada (6), McLaren (4), Mercedes (1), Minardi (1), Peugeot (1), Porsche (1), Skoda (1), Subaru (1), Tigra (1), Trabant (5)	Ferrari (9), Fiat (4), Lada (3), Suzuki (2), Trabant (6), Zsiguli (2)	

A folyóiratok nyújtotta kép kissé eklektikus, ennek ellenére kimutatható a korosztálybeli különbség a megnevezett újságok és folyóiratok alapján; elsősorban azzal, hogy a fiatalok nem hívják elő nagy számban az inkább gyerekeknek/tinédzsereknek szóló folyóiratok nevét. Meglepő a *Playboy* 5 említése a gyerekeknél.

Releváns különbség látható ezzel szemben az előforduló italok neveiben (vö. 6. táblázat). A 10–14 éveseknél az összes említést nézve az italok nevei 18,6%-át, míg a 18–26 éveseknél 2%-át teszik ki az összes márkanevnek. Míg a fiatalok csak a *Coca-Cola / cola* nevet említik, addig a gyerekeknél a *Coca Cola / cola* mellett a *Fanta*, a *Kékkúti*, a *Pepsi*, a *Sprite*; a *Red Bull*; a *Heineken*, a *Kalinka* és a *St. Hubertus* nevek is előfordulnak. Az üdítőitalok nagyobb számú előfordulása kevésbé meglepő, az alkoholtartalmú italoké azonban inkább – igaz, ezek közül mindegyik csak egyszer kerül említésre az adatbázisban, szemben a *Coca-Cola* 53 db és a *Fanta* 8 db említésével.

A játékok márkaneveinek előfordulása is különbséget mutat: míg a gyerekek a számítógépes játékokat, illetve a *Barbiet* nevezik meg, addig a fiatalok a hagyományosabb játékokat, azok közül is elsősorban a *Legót*.

A gyerekeknél több, nem élelmiszer-jellegű napi fogyasztás cikk (non-food FMCG) márkanevét említik, ami meglepő, mivel ezeket a márkákat intuitíven inkább a fiatalokkal, a felnőtté válással kötnénk össze, amikor a fiatalok már sok házimunkában segítenek, vagy már saját háztartást vezetnek.

Az eredményeket a fogyasztói szokásokkal is összevethetjük. Egy az 1990-es évek végén, hat országban 7–12 éves gyerekekkel végzett kutatást idéz Törőcsik (2006: 172), amely szerint a gyerekek vásárlásait az édesség, a snack és az üdítőital (31%), a játék és a játszás (25%), a szórakozás és a hobbi (14%), az iskolai felszerelés (10%) és a ruházati cikkek (8%) jellemzik. Ezek a kategóriák részben relevánsan jelentek meg a gyerekek (10–14 évesek) asszociációi között (üdítőital és játék). Az asszociációk egy része a hobbihoz is kapcsolható. Az iskolai felszerelések és a ruházati cikkek márkái viszont nem jelentek meg az adatbázisban, leszámítva a *Nike* egyszeri említését. Elmondhatjuk, hogy az asszociációk részben tükrözik a gyerekek fogyasztási szokásait.

A fiatal felnőttek fogyasztását és az arra jellemző termékkategóriákat szintén Törőcsik (2006: 204) írja le. Az általa felsorolt 16, a fiatalok fogyasztására jellemző termékkategória a következő: szépségápolási termékek, üdítőitalok, édességek, testápolási termékek, ruházati cikkek, sporteszközök, biciklik, motor/moped, szórakoztató zene, számítógépes játékok, számítógép és tartozékai, diszkó, mozi, utazás, tanulás.

Az adatbázisban ezzel szemben márkanevek elsősorban az üdítőitalok, az informatika, az újságok/folyóiratok, az üzletek és a gépjárművek termékkategóriához tartoznak, de nagy számban találunk példákat hagyományos játékokra is. Minimális mennyiségben találunk non-food napi fogyasztási cikkeket és divatmárkákat az asszociációk között. A fiatalok által előhívott

termékkategóriák és márkanevek így csak részben felelnek meg a fiatalok fogyasztási szokásainak.

A hívószavak listája magyarázhatja ugyan részben az előhívott márkaneveket – pl. újságok, folyóiratok neveit –, a hívószavak és az előhívott márkanevek közötti összefüggések azonban nem egyértelműek, hiszen például a non-food napi fogyasztási cikkek márkanevei megjelentek a gyerekek asszociációiban.

Második megválaszolendő kérdésünk a tanulmányban a következő volt: lehet-e következtetni az előhívott márkanevekből az adatközlők egyes jellemzőire? Az eredmények nem egyértelműek: míg a játékok, az italok (2000-es évek) és az újságok termékkategóriáiban az asszociációkban kimutathatóak releváns különbségek, amelyek indokolhatók a válaszadók korával és márkapreferenciáival (vö. Ganassali, 2019; Törőcsik, 2006), addig más kategóriákban (pl. non-food napi fogyasztási cikkek) az előhívott márkanevi asszociációk nem felelnek meg a korcsoport fogyasztási szokásainak. Ennek okai további vizsgálatokat kívánnak.

4.2.3. Helyi márkanevek

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy előfordulnak-e lokális (helyi) márkák nevei az adatbázisokban, és hogy következtethetünk-e az előforduló márkanevekből arra, hogy mely földrajzi területen került sor az adatfelvételre.

Ennek a kérdésnek a megválaszolásához Lengyel 2006-os Kárpátalján felvett adatait vetjük össze részletesen a 2008-as magyarországi adatokkal. Mindkét esetben 10–14 évesek az adatközlők, a két adatfelvétel között két év telt el.

A legtöbb termékkategóriában nem találunk releváns különbséget – ugyanazok a nemzetközi márkák fordulnak elő mindkét adatbázisban, habár a magyar adatbázisban sokkal több márka neve jelenik meg: 82 márka 249 alkalommal, szemben a kárpátaljai 23 márkával 110 esetben. Ez részben természetesen magyarázható az adatközlők kisebb számával (vö. 3. táblázat).

A földrajzilag más helyen történt adatfelvételre egyedül az újságok, folyóiratok neveiből következtethetünk. Az azonos márkanevek mellett (pl. *Blikk*, *Bravo*, *Ifjúsági Magazin*, *Story*), megjelennek Kárpátaljára jellemző újságnevek, mint a *Bereginfo* (1), a *Kárpáti Igaz Szó* (5), a *Kárpátalja* (10), az *Info* (*Bereginfo?* 14), a *Krónika* (6) és az *Irka* (10). Ez utóbbi egy Kárpátalján megjelenő magyar nyelvű gyermekmagazin (Marosi, 2017). Ezek a nevek nem fordulnak elő egyetlen másik adatbázisban sem, így valószínűleg – az adott időszakban – Kárpátalján gyakori sajtótermékekről van szó.

A többi adatbázis esetében (országban belül) nem találtunk releváns utalást az adatfelvétel földrajzi helyére; kis mértékben a helyi újságnevek lehetnek árulkodóak (például *Dunántúli Napló*, *Kelet-Magyarország*, *Kisalföld*, *Vas Népe*, *Zalai Hírlap*), illetve a márkanevek határterületét képző intézménynevek, mint például mozik vagy iskolák nevei.

A 4.2.3 pont szintén a 2. kérdés – lehet-e következtetni az előhívott márkanamevekből az adatközlők egyes jellemzőire – megválaszolásában segít. Elmondhatjuk, hogy egyes termékkategóriák márkanamevei alkalmasak arra, hogy behatároljuk azt a földrajzi területet, ahol az adatfelvétel történt. Ez a különbség erősebb lehet a határokat átlépve, azonban országon belül csak nagyon specifikus márkanamevek esetében következtethetünk az adatfelvétel szűkebb vagy tágabb helyére.

5. Társadalmi-gazdasági változások és márkanamevek

A következőkben azt járjuk körül részletesebben, hogy az előforduló márkanamevek utalnak-e a rendszerváltással összefüggő gazdasági változásokra.

Feltételezzük, hogy az 1990-es évek társadalmi átalakulása a mentális lexikonban rögzített szavakra, illetve azok kapcsolataira is hatással volt. Ezzel Lengyel (2005) kutatásait vesszük tovább, aki 1983-ban és 2004-ben, 18–24 éves alanyokkal végzett szóasszociációs kutatások eredményeit összevetve mutatott ki különbségeket a rendszerváltás előtt és után felvett asszociációs adatok között. Míg 1983-ban a *kalapács* hívószóra a *sarló*, a *szombat*ra a *szabad*, a *termelésre* a *munka*, az *ünnepre* a *május elseje*, addig 2004-ben a *kalapácsra* a *szög*, a *szombat*ra a *vasárnap*, a *termelésre* a *gazdaság* és az *ünnepre* a *karácsony* volt a leggyakoribb válasz (vö. Lengyel, 2005).

A változást jelen kutatásban úgy ragadhatjuk meg, ha megnézzük, hogy melyik – milyen jellegű – márkanamevek száma csökkent a 2000-es évekre, illetve melyik – milyen jellegű – nevek jelentek meg ekkor az adatok között.

5.1. Keleti vs. nyugati márkák

Az egyik lehetőség, hogy megvizsgáljuk a „keleti” és a „nyugati” márkanamevek előfordulásait az adatbázisokban. Keleti márka alatt az egykori keleti blokkra jellemző és az adott termékkategóriában a kínálat nagy részét kitevő márkákat értjük, amelyeket általában a keleti blokkban gyártottak, míg nyugati márkán azokat, amelyek a keleti blokkon kívül voltak jellemzőek, és a keleti blokkban nem, vagy csak ritkán (kis mennyiségben) voltak elérhetőek (vö. pl. Valuch, 2013). Értelemszerűen a szétválasztás csak az 1989 előtti időkre alkalmazható. Gépkocsik márkanamevei esetében a keleti és nyugati márkák megoszlását a 7. táblázat mutatja be.

7. táblázat. Keleti vs. nyugati autómárkák. Kovács adatbázisában csak a nem márkanévi hívószavakra érkező válaszokat vizsgáltuk.

	Keleti márka	Keleti Σ	Nyugati márka	Nyugati Σ
1983	Zsiguli (2)	2	Cadillac (1)	1
1985	Moszkvics (1), Trabant (3)	4	Jaguar (2), Mercedes (2), Toyota (1), Volkswagen (1)	6
2008	Lada (6), Skoda (1), Trabant (5)	12	BMW (1), Ferrari (21), McLaren (4), Mercedes (1), Minardi (1), Peugeot (1), Porsche (1), Subaru (1), Tigrá (1)	32
2010	Lada (3), Trabant (6), Zsiguli (2)	11	Ferrari (9), Fiat (4), Suzuki (2)	15
2008–2014 (nem márkanévi hívószó)	Lada (1), Moszkvics (1), Skoda (4), Trabant (9), Volga (1)	16	37 különböző	176

A táblázatból látható, hogy a keleti gépkocsimárkák nevei nem tűntek el a 2000-es évek adatbázisaiból, azok viszonylag nagy számban a rendszerváltás után 20–25 évvel is jelen vannak az adatok között. Ennek az oka az lehet, hogy egyrészt ezek a márkák ma is megtalálhatóak a forgalomban (habár már csak kis számban, vö. Közúti gépjármű-állomány, 2018), másrészt hogy az adatfelvételek idején (Lengyel esetében nagyjából egy évtizede) még nagy számban voltak forgalomban, így életünk – és az utcakép – részét képezték. A keleti márkák előfordulása mellett azonban (igaz, nem egyértelműen növekvő számban) megjelennek a nyugati márkák is – így ezen márkanévek jelzik a mögöttes gazdasági változásokat.

Az eredetileg csehszlovák *Skodát* a keleti márkákhoz soroltuk (2008: 1 említés, 2008–2014: 4 említés), a *Fiatot* a nyugatiakhoz, annak ellenére, hogy előbbi ma már a *Volkswagen* konszern része, míg utóbbinak különböző, licenszelt változatait a keleti blokkban is gyártották *Polski Fiat* néven. A döntés oka, hogy a márkák eredetileg „keletiek”, illetve „nyugatiak” voltak, és elsősorban ma is az eredeti országaikkal azonosítjuk őket. Ahogyan legtöbbször számunkra a *Dacia* román, a *Jaguar* angol, a *Lamborghini* olasz, az *Opel* német és a *Volvo* svéd márka – annak ellenére, hogy 2019-ben a *Dacia* francia (*Renault*), a *Jaguar* indiai (*Tata*), a *Lamborghini* német (*Volkswagen*), az *Opel* francia (*PSA*) és a *Volvo* kínai (*Geely*) tulajdonban van.

Keleti és nyugati márkák összehasonlítását más termékkategóriában nem tudjuk elvégezni, mivel az adatbázisokban nem találunk egymással összevethető, nagy számú keleti márkanévet.

Érdekességként felsoroljuk a további, az adatbázisokban előforduló keleti márkanéveket. A *Pravda* („Igazság”) szovjet napilapot három alkalommal említik az 1983-as adatbázisban, míg a *Babetta* csehszlovák motorkerékpárt kétszer a 2010-es adatbázisban. Kovács adatbázisában további, a keleti blokkhoz köthető márkák fordultak elő – a fenti autómárkákon kívül, az összes hívószót vizsgálva –: *Babetta* (1, motorkerékpár), *ETA* (1, porszívó), *ETZ* (1, traktor), *IFA* (2, tehergépkocsi), *Krasznojá Moszkva* (1, parfüm), *MZ* (3, motorkerékpár), *Simson*

(13, motorkerékpár), *Zetor* (1, traktor), valamint *Lada Niva* (2), *Lada Samara* (3) gépkocsik; utóbbi kettő esetében a márkanevek és a típus egymást hívták elő.

Az eddigi eredmények alapján azt mondhatjuk el, hogy a már ismert márkanevek viszonylag sok ideig maradnak – kollektív – mentális lexikonunk részei, az új nevek pedig viszonylag gyorsan bekerülnek abba.

5.2. A vásárlás helyei

Magyarországon a rendszerváltás után a kiskereskedelmi egységek (üzletek) száma is nagy mértékben növekedett, közel két és félszeresére (vö. Magyarország 1989–2009: 45), ezért feltételezzük, hogy az előhívott boltmárkanevek száma is növekedett a gazdasági átrendeződés eredményeként.

A következőkben tehát a boltnevek előfordulását vizsgáljuk az adatbázisokban. Az adatsorok között számszerűleg az egyik legnagyobb változást ez a kategória mutatja. Míg az 1983-as és 1985-ös adatsorokban összesen két bolt márkaneve – *ABC* és *Közért* – szerepel, addig a későbbi adatfelvételekben ez a szám megsokszorozódik (8. táblázat).

8. táblázat. Boltok nevei az adatbázisokban.

	1983	1985	2008	2010
ABC	8	4		1
ÁPISZ			1	
Árkád				3
Auchan			2	3
Campona			2	
CBA			2	2
Centrum				2
Cora			1	
Diego			1	
DM				1
Duna Plaza			2	
Elektro Pont			2	
Közért	6		1	
Libri				3
OBI			1	
Penny Market			3	
Plussz			2	
Pólus Center			1	
Profi			1	
Spar			7	2
Tesco			10	4
Összesen	14	4	39	21

A boltnevek többségét a *vásárol* hívószó hívta elő, mind az 1980-as években, mind a 2000-es években. Az 1980-as évek és a 2000-es évek boltmárkaneveit összevetve látszik az előhívott márkanevek számának bővülése. A vásárlás helye már nem „csak” az *ABC*-t és a *Közért*-et jelenti, hanem különböző profilú boltok széles skáláját, amelyeknek egy része átvette a hagyományos *ABC*-k helyét^v.

Kovács (2013) adatbázisában szintén a fenti trend figyelhető meg: az ismertebb boltok, diszkontáruházak, bevásárlóközpontok és szupermarketek előfordulnak az adatbázisban (pl. *ABC, Aldi, Auchan, Árkád, CBA, Coop, Cora, Interspar, Lidl, MediaMarkt, Penny, Reál, Spar, Takko, Tesco, Westend*). Az adatok között emellett előfordulnak olyan üzletek nevei is, amelyek inkább egy szűkebb régióban vagy csak lokálisan ismertek, mint például a *Tom Market* vagy az *Omega Gépker*.

Összegezve elmondhatjuk, hogy a vásárlás helyszínei minden esetben előfordulnak az asszociációk között: míg azonban ezek az 1980-as években két boltmárkanévet (*ABC, Közért*) takarnak, addig a későbbi adatbázisokban sok különböző méretű és profilú bolt nevével találkozunk.

A 3. kérdés, amelyre a tanulmányban választ kerestünk az alábbi volt: van-e különbség a rendszerváltás előtt, illetve a rendszerváltás után előhívott márkanevek között? A rendszerváltással kapcsolatos gazdasági változások részben rekonstruálhatók a vizsgált asszociációk segítségével: nyugati márkák nevei sokszor jelentek meg a 2000-es évek adatai között, ami a piaci nyitás következménye. Ez a folyamat különösen jól látható a gépjárművek és a boltok márkaneveinek esetében. Az eredmények alapján elmondhatjuk, hogy a rendszerváltást követő gazdasági folyamatok tetten érhetők szóasszociációs adatbázisok márkaneveiben: míg egyes, régebbi márkák lassú eltűnését látjuk, addig nagy számban jelennek meg olyan új márkák, melyeknek jelenléte nagyrészt a piacgazdasággá alakulás eredménye.

6. Összefoglalás és kutatási lehetőségek

A tanulmányban általános szóasszociációs adatbázisokban előforduló márkaneveket vizsgáltunk. Az elemzett adatbázisok mindegyike tartalmazott márkaneveket.

Az eredmények rámutatnak, hogy az előhívott márkanevek összefüggnek: 1. a termékkategóriák átrendeződésével (létrejöttével és eltűnésével) a piacon, 2. egyes termékkategóriákban a válaszadók életkorával; 3. egyes termékkategóriákban az adatfelvétel helyével; 4. utalnak a társadalmi változásokkal összefüggő piacgazdasági átalakulásra.

Az előhívott márkanevi asszociációk tükrözik a termékkategóriák változását. Kutatási kérdésként merül fel, hogy a folyamat ellenkező irányba is hat-e; azaz hogy adott termékkategóriához tartozó márkanevek megjelenése, illetve gyakorisága adatbázisokban előrejelezheti-e egy (új) termékkategória relevanciáját? Amennyiben igen, úgy például a szociális médiában a termékkategóriához tartozó márkanevek gyakoribb említése előrejelezheti egy termékkategória várható sikerét, illetve a termékkategória piaci részesedésének növekedését.

Az előhívott márkanevek alapján részben következtethettünk a válaszadók korára és az adatfelvétel helyére. További kutatási lehetőségként merül fel ezen

összefüggések mélyebb elemzése: a vizsgálatok kiterjeszhetőek lehetnek más nyelvekre és más korosztályokra (vö. pl. Lénárt–Endrődy-Nagy, 2018), illetve az előforduló márkanevek összevethetőek az általános vagy a helyi fogyasztási trendek változásaival is (vö. pl. Péter et al., 2014; Törőcsik, 2017). A márkanevek spontán előfordulása hétköznapi – nem a marketingkommunikáció által befolyásolt – kontextusokban így árnyaltabb képet adhat egyes korosztályok, illetve földrajzi területeken élők márkapreferenciájáról.

Az egyes termékkategóriákban a megjelenő márkanevek változása képet adott a mögöttes piaci átalakulásról. A megjelenő márkanevek azonban nemcsak az aktuális piaci állapotokat tükrözték: olyan márkák nevei is előfordultak a 2000-es évek adatai között, amelyek piaci részesedése korábban nagy volt ugyan, az adatfelvétel idején azonban már nem voltak jelentős piaci szereplők.

Ezen márkák nevei az adatfelvétel idején is részét képezték az adatközlők mentális lexikonjának. Átfogó vizsgálatuk marketingszakemberek számára kínálhat támpontot ahhoz, hogy egy régi márkát és márkanevet milyen kontextusban lehet feléleszteni, valamint rámutathat arra, hogy a márkát milyen tulajdonságokkal, hogyan célszerű pozicionálni.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy a kutatás eredményei azért jelentősek, mert rámutatnak, hogy a márkanevek a mentális lexikon részeként egy szóasszociációs adatfelvétel során is megjelennek, sőt, releváns információkat tartalmaznak az adatközlő csoportokról és adott korszak fogyasztási szokásairól.

Irodalom

- Balázs G.** (2016) *Új szavak, kifejezések*. Budapest: Inter.
- Balló L.** (1983) *Magyar verbális asszociációk*. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.
- Burget L.** (2008) *Retro szótár*. Budapest: Tinta.
- De Mooij, M.** (2004) *Consumer Behavior and Culture*. Thousand Oaks–London–New Delhi: Sage.
- Franzen, G. & Bouwman, M.** (2001) *The Mental World of Brands*. Henley-on-Thames: World Advertising Research Center.
- Freid M. & Holka Gy.** (2011) A társadalmi-gazdasági változások néhány vonása az elmúlt 20 évben (1989–2009). *Statisztikai Szemle* 89/1. 20–49.
- Galton, F.** (1879) Psychometric experiments. *Brain* 2. 149–162.
- Galton, F.** (1883) *Inquires into Human Faculty and Its Development*. London: Macmillan.
- Ganassali, S.** (2019) Status of brands in children’s consumption: What letters to Santa posted on La Poste website tell us. *Psychology&Marketing* 36/1. 5–14.
- Geissler, L. R.** (1917) Association-reactions applied to ideas of commercial brands of familiar articles. *Journal of Applied Psychology* 1/3. 275–290.
- Hundt, M.** (2002) Wirtschaftsbezogene Wortschätze. In: Cruse, Alan et al. (Hrsg. / eds.) *Lexikologie / Lexicology*. Walter der Gruyter. Berlin–New York. 932–942.
- Illényi B.** (2004) ABC-áruház-premier 1964-ben: a dolgozó nőket szolgálták. *Heti Világgazdaság* 26/14. 89–92.
- Iparjogvédelmi statisztikai adatok 2015.*
http://www.sztnh.gov.hu/sites/default/files/iparjogvedelmi_statisztika_2015.pdf [Letöltés ideje: 2017.07.22.]
- Jagustinné Újvári K.** (1985) *Magyar verbális asszociációk 2*. Szeged: Juhász Gyula Tanárképző Főiskola.
- Kent, G. H. & Rosanoff, A. J.** (1910) A study of association in insanity. *American Journal of Insanity* 67/1–2. 37–96, 317–390.

- Kovács L.** (2013) *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. Budapest: Tinta.
- Kovács L.** (2017) *Márka és márkanev.* Budapest: Tinta.
- Kovács L.** (2019, megjelenés alatt) Márkanévek és fonetikai hasonlóságon alapuló asszociációk szóasszociációs adatbázisokban. *Beszédkutatás*.
- Közért – Csemege. (2005) *Heti Világgazdaság*.
<https://hvg.hu/magyarmarka/20050329kozertcsemege> [Letöltés ideje: 2019.01.24.]
- Közúti gépjármű-állomány 2018*. KSH.
http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_ode006b.html [Letöltés ideje: 2019.01.22.]
- Lénárt I. & Endrődy-Nagy O.** (2018) A cross-cultural comparison of Russian and Hungarian pre-school children's verbal consciousness based on the association experiment. *VII International Conference Early Childhood Care and Education (ECCE 2018)*. Moszkva: MGU. 368-369.
- Lengyel Zs.** (2005) Magyar egyszavas szabad asszociációs vizsgálatok: 1983–2004. *Alkalmazott Nyelvtudomány* V/1–2. 25–40.
- Lengyel Zs.** (2008) *Magyar asszociációs normák enciklopédiája*. Budapest: Tinta.
- Lengyel Zs.** (2018) *Szóasszociációs adatbázisok*.
<http://alknyelvweb.uni-pannon.hu/images/dokumentumok/> [Letöltés ideje: 2018.05.02.]
- Magyarország 1989–2009. A változások tükrében*. 2010. Budapest: Központi Statisztika Hivatal.
https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mo/mo1989_2009.pdf [Letöltés ideje: 2019.11.25.]
- Malota E.** (2013) Magyar termék, hazai termék – magyar fogyasztóknak. In: Bernschütz M., Deés Sz. & Kenéz A. (szerk.) *Eset@marketing.edu – marketing esettanulmányok*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 135–146.
- Malota E.** (2015) *Marketing nemzetközi szinten: Esettanulmányok a hazai és külföldi piacokról*. Budapest: Alinea.
- Marosi A.** (2017) Kárpátalja anno: 23 éves az Irka magazin.
<http://www.karpatalja.ma/sorozatok/karpatalja-anno/karpatalja-anno-23-eves-az-irka-magazin/>
- Muráth J.** (2002) *Zweisprachige Fachlexikographie*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Péter E., Németh K. & Kaszás N.** (2014) Egészségtudatosabb étel-miszer-fogyasztás vizsgálata Zala megyében – A vállalkozások szerepe az egészségmegőrzésben. *Gazdálkodás* 58/6. 552–563.
- Popovics L.** (2018) *Autóskártya, Autókvartett*. <http://www.poptarisznnya.hu/autskrtya-autkvartett/>
 [Letöltés ideje: 2019.02.05.]
- Simay A. & Gáti M.** (2017) A fogyasztói jelenlét és a nyilvánosság iránti attitűdök vizsgálata a mobil és közösségi médiában. *Vezetéstudomány* 48/1. 61–69.
- Tőrőcsik M.** (2006) *Fogyasztói magatartástrendek*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tőrőcsik M.** (2017) *Fogyasztói magatartás*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Valuch T.** (2008) Csepel bicikli, Caesar konyak, Symphonia, Trapper farmer – A fogyasztás és a fogyasztói magatartás változásai a szocialista korszakban. *Múltunk* 2008/3. 40–59.
- Valuch T.** (2013) *Magyar hétköznapok – fejezetek a mindennapi élet történetéből a második világháborútól az ezredfordulóig*. Budapest: Napvilág.

ⁱⁱ A cikkben találkozhatunk cégnevekkel, márkanevekkel, márkanevként használt nevekkkel, termékek védjegyeivel, védett neveivel. Ezek a nevek egy-egy adott cég kizárólagos tulajdonát képezik, illetve azokat minden esetben – külön említés nélkül is – a bejegyző cég védjegyének tekintjük. A márkákra vonatkozó információk a 2019. év eleji állapotot tükrözik.

ⁱⁱ Márkanévek mélyebb összefüggéseivel, illetve definíciós problémáival kapcsolatban lásd Kovács elemzéseit (2017: 45-91); a márkanevek használatának gyakorlati kihívásaival kapcsolatban vö. Malota esettanulmányait (2013, 2015).

ⁱⁱⁱ Lengyel Zsolt 2006-os, 2008-as és 2010-es adatfelvételének adatai elektronikus adatbázisban (Excel fájlban) voltak elérhetőek a <http://alknyelvweb.uni-pannon.hu/images/dokumentumok/> címen. Az adatbázisok elérhetőségére a továbbiakban Lengyel 2018 formájában hivatkozok.

^{iv} A korszak fogyasztása mögött meghúzódó komplex trendek és okok egyes összefüggéseit Valuch (2008, 2013) mutatja be, de eközben nem tér ki külön a gyerekek, illetve fiatalok fogyasztási szokásaira.

^v Az ABC az *Alapvető Beszerzési Cikk*ek szavak kezdőbetűiből alkotott márkanev, amely mára már köznevesült; a *Közért a Községi Élelmiszerkereskedelmi Rt.* rövidítése (Illényi, 2004; Közért – Csemege, 2005).

Susan Gal: A nyelv politikája. Nyelvi antropológiai tanulmányok

(Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, 2018. 352 p.)

Hogyan talákoztam először Susan Gal névvel?

1992 nyarán talákoztam először a Susan Gal névvel. Magyar szakos hallgató voltam az Ungvári Állami Egyetemen. Akkor történt, hogy Kontra Miklós nyelvészeti nyári egyetemet szervezett a debreceni Ady Akadémián belül, körülbelül egy tucat olyan egyetemistának, akik a Magyarországgal szomszédos országokban tanultak nyelvészetet. Pozsonyi, kolozsvári és újvidéki diákok mellett hárman az ungvári egyetemről érkeztünk Debrecenbe.

Sok érdekeset hallottunk a Debrecenben töltött két hét alatt. Olyan nyelvészek tartottak nekünk órákat, mint például Réger Zita, É. Kiss Katalin, Kassai Ilona, Bartha Csilla, vagy éppen Kontra Miklós, és olyan dolgokról hallottunk, melyekről addigi egyetemi tanulmányaink alatt egyáltalán nem.

Nos, úgy rémlik, hogy Susan Gal neve talán Bartha Csilla és/vagy Kontra Miklós előadásában is előkerülhetett, de erre nem mernék megesküdni. Abban azonban biztos vagyok, hogy a képzés végén egy hatalmas pakk (és ezt tessék szó szerint érteni: legalább 8-10 kilónyi) szakirodalmat kaptunk mindannyian ajándékba, amit én annak rendje szerint haza is cipeltem. A sok-sok fénymásolat, különnyomat, folyóirat és könyv között megtalálhatók voltak Labov, Hymes, Gumperz, Fishman, Ferguson vagy Ervin-Tripp magyarul elérhető anyagai (főként a Pap–Szépe szerk., 1975 és a Pléh–Terestyéni szerk., 1979 kötetből) éppúgy, mint például Réger Zita (1990) könyve. Emlékszem, az egyetemi leíró nyelvészeti órák unalmas és száraz anyagai után mennyire izgalmasnak találtam a Debrecenben zsákmányolt olvasmányokat. És megkaptuk persze az akkor még viszonylag friss, *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről* című kötetet is (Kontra szerk., 1991). Arra is emlékszem, hogy amikor belelapoztam a fehér színű kötetbe, első nekifutásra a legnagyobb lelkesedéssel, oldalanként 5-6 ceruzás jegyzetet firkálva a szerencsére eléggé széles margóra, Susan Gal *Kódváltás és öntudat az európai periférián* című írását olvastam el (Gal, 1991).

Bár akkor Kárpátalján még nem volt internet (kicsivel később naponta 4-6 órán keresztül még áram se), ahogy lehetett, elkezdtem utánanézni, mit lehet még magyarul elolvasni Susan Galtól. Legnagyobb sajnálatomra az 1979-ben megjelent alapművét, a burgenlandi magyarok nyelvcserejéről írott könyvét (Gal, 1979), nem lehetett elérni magyarul. S bár ez a kötet máig a nyelvcsere-kutatások egyik alapműve, 30 év elteltével sem olvasható magyarul.

Ez a tény is jelzi, mennyire fontos és hiánypótló a Susan Gal válogatott tanulmányait magyar nyelven összefoglaló kötet, amely – amint azt a szerkesztői előszó megjegyzi – „Susan Gal magyar nyelven megjelenő első tanulmánygyűjteménye, mellyel régi adósságát törleszti a nyelvész szakma” (23. old.). Annak ellenére, hogy ma már jóval több magyar olvas angolul, mint negyedszázaddal korábban, úgy vélem, még mindig lényeges, hogy a

legfontosabb társadalomtudományi és nyelvészeti alpművek magyarul is elérhetőek legyenek. Ez a kötet fontos lépés ebbe az irányba.

A kötet szerkezete

A hosszúra nyúlt személyes bevezető után lássuk, mi van a könyvben! Pontosabban első lépésben azt nézzük meg, mi van a könyv borítóján, ugyanis már ez is rendkívül érdekes nyelvészeti vagy nyelvi antropológiai szempontból.

A kötet szerzője mind az angol, mind pedig a magyar nyelvű előszóban megjegyzi, és az utószó szerzője, Kontra Miklós is kiemeli, hogy a magyar szakma két változatban is ismeri Gál Zsuzsa nevét. Kontra például ezt írja:

Amikor megszületett Debrecenben, Susan Gal neve Gál Zsuzsa volt. A magyar nyelvészek ma is Gál Zsuzsának hívják a világhírű amerikai nyelvészt és antropológust, mert maguk közé tartozónak is vallják, számos kitűnő, magyar vonatkozású kutatása és publikációja, valamint ragyogó magyar nyelvtudása okán. (349. old.)

Maga a kötet szerzője pedig így ír erről az előszóban (15–16. old.; ugyanez angolul: 9. old.):

Apám és nagybátyám, akik Hajdú megyében születtek és nevelkedtek, épphogy csak túléltek két világháborút. Teljesen apolitikusak voltak, ugyanakkor úgy vélték, hogy egy harmadikat – amely féltő volt, az 1956-os forradalommal kirobban – már nem élnének túl. Így kerültem gyermek-menekültként az Egyesült Államokba. Az USA-ban kedvesen bántak velünk, ezért lelkesen reagáltam az amerikanizálódásra gyakorolt implicit nyomásra: Változtasd meg a neved! Beszélj csak angolul! Illeszkedj be! (A Gál elvesztette az ékezetét és 'lány' jelentésű lett, a szokatlan Zsuzsanna pedig túl hosszúnak tűnt egy gyereknek.)

Számomra ez azért érdekes, mert meggyőződésem, hogy az előszóba azért került ez a megjegyzés az ékezetéről és a szerző két alakban ismert nevééről, mert Gál Zsuzsa – ahogyan ugyanebben az előszóban írja – „a kulturális különbségek iránti lelkesedés” (16. old.) alapján jól tudta, hogy a többségében egynyelvű és egykultúrájú magyarországi magyarok számára furcsa és szokatlan lehet az, amiről Márai úgy írt a Halotti beszédben, hogy „*lehull nevedről az ékezet*”. Azoknak a magyaroknak azonban, akik többnyelvű és multikulturális közegben élnek, teljesen természetes, hogy egy embernek több változatban használatos a neve. Aki nem hiszi, nézze meg, hogy milyen névváltozatai vannak egy Kárpátalján élő, magyar nemzetiségű és anyanyelvű ukrán állampolgárnak (1. táblázat), de eszünkbe juthat a szlovákiai magyar nők (egy ideig) kötelező *-ova*-sítása is (lásd pl. Vörös, 2003). Személyes tapasztalatai és kutatásai alapján Gál Zsuzsa jól tudja azt, „hogy Amerikában magyarul beszélni a családon belül egész más dolog, mint Magyarországon magyarul beszélni mindenféle helyzetben”

(335. old.), ezért számára nem gond, hogy ő egyszerre *Susan Gal* és *Gál Zsuzsa*, és mindkét névvel azonosulni tud a megfelelő helyzetekben.

1. táblázat. Kárpátaljai magyarok hivatalos névváltozatai

		Férfi névváltozatai	Női névváltozatok
1.	Személyi igazolvány, 1. oldal (ukrán nyelven)	<i>Боркач Євген Ілліч</i> 'Borkach Yevhen Illyich' (családnév / utónév / apai név)	<i>Дярмотій Моніка Васиївна</i> 'Diarmotiy Monika Vasylivna' (családnév / utónév / apai név)
2.	Személyi igazolvány, 2. oldal (orosz nyelven)	<i>Боркач Евгений Ильич</i> 'Borkach Yevgenyiy Ilyich' (családnév / utónév / apai név)	<i>Дярмотій Моніка Васильєвна</i> 'Diarmotiy Monika Vasilyevna' (családnév / utónév / apai név)
3.	Ukrán útlevél: a hivatalos ukrán (cirill betűs) névrroma átírva latin betűkkel	<i>Borkach Yevhen</i>	<i>Diarmotiy Monica</i>
4.	Önazonosításra használt Magyar név	<i>Barkáts Jenő</i>	<i>Gyarmathy Mónika</i>

Maradjunk még kicsit a könyv borítójánál! A könyv főcíme: *A nyelv politikája*, alcíme: *Nyelvi antropológiai tanulmányok*. Valamennyien tudjuk, hogy a nyelvpolitika fogalmát sokféleképpen értelmezhetjük. Az idealisztikus definíciók szerint a nyelvpolitika – és nemcsak a szűk értelemben vett, hanem az olyan tág értelmezésben is, mint amilyenben Gál Zsuzsa használja ezt a fogalmat ebben a kötetben – a társadalmi békét, a konfliktusok elkerülését, a jólét növelését szolgálja (lásd pl. Turi, 1994: 11, Grin, 2003: 30). A realiztikusabb meghatározások azonban arra mutatnak rá, hogy a nyelvpolitika hatékony eszköz lehet a hatalom megszerzésére és megtartására irányuló politikai küzdelemben, és bizony gyakran épp erre a célra használják (lásd pl. Bochmann, 1999: 28–31, Tollefson, 1991).

Minderre azért tértünk ki, mert már a kötet szerzői előszavából egyértelműen kiderül, hogy a tanulmánygyűjtemény egyik központi eleme a nyelv és a hatalom összefüggéseinek, valamint a nyelvi diszkrimináció eszközeinek a feltárása. Az előszóban például azt olvashatjuk, hogy „a nyelvi kontroll – az oktatásban, a tudományosságban, a közéletben és a populáris kultúrában – a hatalom forrása” (17. old.), illetve ezt: „a nyelvpolitika alapvetően vitatható és ráadásul nem nemzeti keretben is vizsgálható lehetne” (18. old.). A szerkesztői előszó is kiemeli, hogy a kötetben „olyan érzékeny tudós elemzéseit olvashatjuk, aki a hatalom természetrajzát kutatja, a hatalomét, mely a nyelv segítségével (is) megnyilvánul” (23. old.).

A kötet alapvetően három nagyobb részre tagolható. Az első rész a bevezetés (9–25. old.). Itt a szerző előszava található (angolul és magyarul), majd Vančo Ildikó, a könyv egyik szerkesztőjének előszava mutatja be röviden, mire számíthat az olvasó a kötetben.

A következő rész maga a lényeg: itt Susan Gal 13 tanulmánya olvasható egymás után, három nagyobb fejezetre tagolva (29–334. old.). Jól mutatja,

mennyire hiánypótló kötetéről van szó, hogy a 13 tanulmány közül korábban csupán 3 volt olvasható magyarul. (Nem minden olyan tanulmánya került be azonban a kötetbe a szerzőnek, amely korábban elérhető volt magyar nyelven, lásd Gal, 2001).

A kötetben közölt tanulmányok közül a legrégebbi megjelenési ideje 1978 (vagyis 40 évvel ezelőtt látott napvilágot), a legfrissebb írás pedig 2016-os. Ez azt jelenti, hogy egy négy évtizedes, sikeres alkotói pálya ívét veheti kézbe az olvasó.

A kötet összegző részeként értékelhető a Kontra Miklós által Gál Zsuzsával Nyitrán, az ottani Élőnyelvi Konferencián 2014-ben készített interjú átirata (335–347. old.). Végül Kontra utószava zárja a kötetet (349–351. old.).

Mivel egy jó könyv számos értelmezési lehetőséget kínál, és Gál Zsuzsa / Susan Gal magyar nyelvű tanulmánykötete kétségkívül ilyen könyv – én itt most nem arra teszek kísérletet, hogy részletesen ismertessem, mi van a kötetben. Inkább azt próbálom meg érzékeltetni, hogyan hatnak Gál Zsuzsa írásai egy olyan kutatóra, aki – a szerzőhöz hasonlóan – a nyelvet hús-vér emberek által nagyon-nagyon sok jelentés kifejezésére használt összetett szimbólumrendszerként szemléli. Az alábbiakban a szerzői előszóból és a kötet három nagy fejezetéből emelek ki egy-két idézetet, és bemutatom, milyen lehetséges kapcsolódási pontokat találtam azokkal a kutatási problémákkal, amelyek engem (is) foglalkoztatnak.

Miről szól a kötet?

Az első idézet, amelyet kiemeltem a kötetből, a szerzői előszóból származik:

Mi is tehát pontosan a »nyelv«, amit egyidejűleg tudhat is meg nem is az ember; hogy van az, hogy a kétnyelvűség sosem egyetlen dolog; ki dönti el, hogy mi a társadalmilag hatékony beszéd és mennyire elég azt tudni? (16. old.)

Saját bevallása szerint ezek a kérdések foglalkoztatták Gál Zsuzsát akkor, amikor a kötetben olvasható tanulmányokat írta. Attól tartok, nincs nyelvész a Földön, akit ne érdekelne a válasz ezekre a kérdésekre. Már csak azért is érdemes elolvasni ezt a könyvet, mert Gál Zsuzsa nemcsak megfogalmazta őket, hanem közelebb is visz bennünket ezeknek az alapkérdéseknek a megértéséhez. Nem iskolás, nem szájbarágós válaszokat kapunk azonban, hanem inkább fogódzókat ahhoz, hogy megfogalmazhassuk a saját kutatásainkhoz kapcsolódó saját kérdéseinket, és közelebb jussunk a saját válaszaink megtalálásához.

Nyelvi antropológiai elméletek

A kötet Gál Zsuzsa tanulmányait tartalmazó részének első nagyobb szerkezeti egysége a Nyelvi antropológiai elméletek címet viseli (29–126. old.), és négy írást tartalmaz. Ezekből az írásokból két mondatot emeltem ki csupán.

Az első:

Ha az államhatárok és a nyelvterületek nem esnek egybe – ahogy ez gyakran megesik szerte a világon –, az politikai feszültséggel és a politikai mobilizáció veszélyével jár. (30. old.)

A második: „...a nyelvi vitáknak súlyos politikai következményei lehetnek, ha a terület vagy a politikai szuverenitás forog kockán” (59. old.).

S hogy miért épp ezeket a mondatokat tartottam fontosnak a magam számára? Ezeket a sorokat egy olyan országban írom, ahol a nyelvi kérdésről, az ukrán és az orosz nyelv egymáshoz való viszonyáról az ország függetlenné válása óta indulatoktól fűtött politikai vita folyik. A nyelvi problémakör az egyik legfontosabb ürügye volt a Krím Oroszország általi megszállásának, illetve a 2014 tavasza óta máig tartó, és 2018 végén újabb incidenssel és a részleges hadiállapot bevezetésével járó kelet-ukrajnai fegyveres konfliktus kitörésének.

„Az ország keleti részén kirobbant konfliktusnak a nyelvkérdés volt az egyik kiváltó oka” – írta például Sakwa (2016: 220). Drozda (2014) úgy véli, „A mai ukrajnai helyzet példája annak, hogyan válik a nyelvi és kulturális háború előfeltételévé és hivatalos alapjává egy valódi hadjáratnak”.

Osnach (2015) szerint pedig

Bárhonnan nézzük, a jelenlegi orosz–ukrán háború a nyelv miatt kezdődött. Ez vitathatatlan tény. Oroszország épp a nyelvi tényezőt használta fel mint az agresszió okát – azzal magyarázva, hogy meg kell védenie az orosz ajkú polgárokat Ukrajnában.

Az 1991-ben, a Szovjetunió széthullása után függetlenné vált Ukrajnában nem volt és nincs olyan jelentős politikai erő, amely ne használta volna ki a nyelvi kérdés mozgósító erejét. A nyelv mint központi probléma minden választási küzdelemben kiemelt jelentőségű volt, és így lesz ez 2019-ben is, amikor március 31-én elnökválasztást szerveznek, majd (előreláthatólag) október végén parlamenti választásokat is tartanak az országban. A nyelvkérdés súlyát jelzi, hogy a 2019. március 31-i elnökválasztásra készülő regnáló államfő, Petro Porosenko központi választási üzenete a „Hadsereg–Nyelv–Hit” pilléreken nyugszik. „Ukrajna – mi vagyunk. A hadsereg megvédi a földünket. A nyelv megvédelmezi szíveinket. A hit megmenti a lelkeinket” – olvasható a kampányplakátokon (1. ábra).



1. ábra. Petro Porosenko hivatalban lévő államelnök választási plakátja a 2019. március 31-i elnökválasztás első fordulója előtt

Ám miközben a felszínen úgy tűnik, hogy az ukrán nyelvpolitika fő célja az ukrán politikai nemzet kiépítése, az ukrán nemzettudat megerősítése, a nemzetállam kialakítása, valójában a harc a politikai hatalomért és a gazdasági erőforrásokért folyik az ország két domináns csoportja között, melyek közül az egyik az ukrán, a másik az orosz nyelvet tűzi zászlajára. Nyelv és hatalom kérdése tehát ma is véres konfliktusok és ádáz politikai küzdelmek része, különösen ott, ahol „az államhatárok és a nyelvterületek nem esnek egybe”.

Tanulmányok a nyelvi variáció területén (a Kárpát-medencében)

A második, Tanulmányok a nyelvi variáció területén (a Kárpát-medencében) címet viselő, összesen öt tanulmányt tartalmazó blokkból (129–228. old.) egy ma már klasszikusnak számító töredéket emeltem ki:

...egy kisebbségi nyelv vonzó ereje nő, ha ez a nyelv összeköti beszélőit szimbolikusan vagy gyakorlatilag egy gazdaságilag és politikailag fejlettebb világrésszel. (205–206. old.)

Annak ellenére, hogy ezek a sorok már 1991 óta magyarul is olvashatók, a magyar nemzetpolitika alakítói máig nem tudatosították kellőképpen, hogy Magyarországnak a magyar kisebbségek nyelvmegtartását támogató nyelvpolitikája nem lehet sikeres, ha az nem jár együtt gazdaságpolitikai fejlesztésekkel.

Kontra Miklós írja *A magyar nyelv Horvátországban* (Kontra szerk., 2016) című kötetet lezáró fejezetben 2016-ban:

Ha azt óhajtjuk, netán akarjuk, hogy a drávaszögi magyarok 50 év múlva is magyarul beszéljenek, akkor ennek olyan gazdasági előfeltételei vannak, amelyek lehetővé teszik, hogy a magyarok

magyarul boldogulhassanak Drávaszögben – 50 év múlva is (Kontra, 2016: 207).

A nyelv ugyanis nem függetleníthető azoktól az emberektől, akik használják. A nyelvmegtartást, illetve a kisebbségi magyar közösségek hosszú távú életképességét támogató gazdaságfejlesztési programok kidolgozása és megvalósítása során is figyelembe kell azonban venni, hogy a Magyarországgal szomszédos államokban sem a hétköznapi élet, sem a vállalkozói lét

nem a nemzeti térbe bezárva, hanem transznacionális térben zajlik, ahol a gazdasági ésszerűség és lehetőségek mentén gyorsan megtörténik az új helyzethez való alkalmazkodás (Kovály–Eröss–Tátrai, 2017: 17–18).

Gál Zsuzsa e kötetben közölt tanulmányai (akár a bólyi németekről, akár az erdélyi szászokról van szó) azt igazolják, hogy ez bizony nemcsak a magyar kisebbségekre érvényes megállapítás.

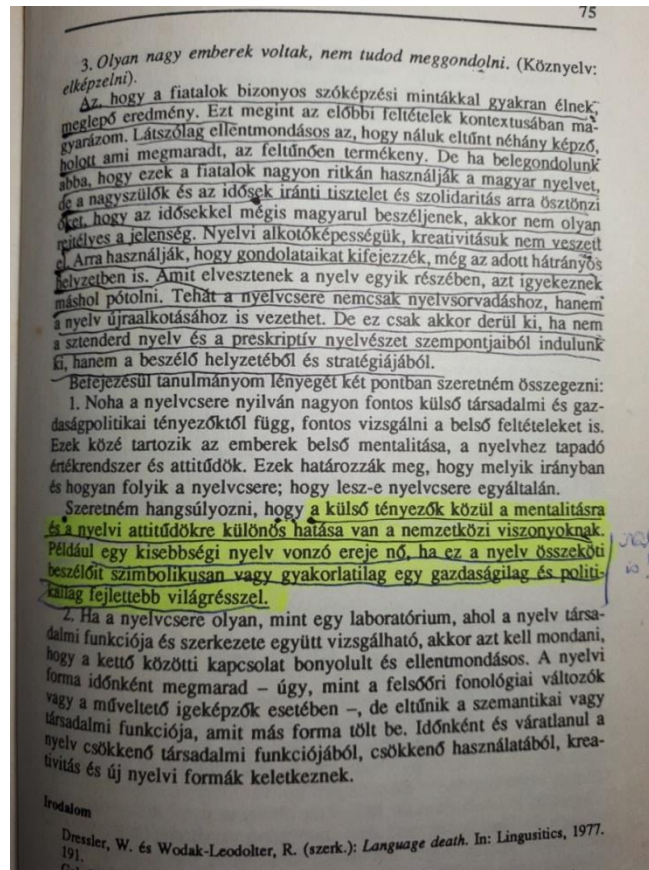
A kötet végén olvasható interjúban Gál Zsuzsa például így foglalja össze röviden a bólyi német közösségnek a kötetben ismertetett nyelvcseres-folyamatával ellentétesen ható tendenciát:

...Bólyban (...) nagyon-nagyon csökken az első nyelvnek a továbbadása. Egyre kevesebben beszélnek németül, a fiatalok most már nagyon keveset, de ott van egy erős, ellenkező folyamat is. Mégpedig: járnak Németországba dolgozni az emberek, és ez már megy ilyen földalatti sunyi módon a '70-es évek óta. Autóbusz-vállalkozás van, beülnek tízen vagy tizenötven a kis minibuszba, elviszik őket Stuttgartba, és ott a mérnökök elmennek utcaseprőnek – annak idején, persze, az Európai Unió előtti időszakban ez még nagyon ment. Pénzt keresnek, visszajönnek, és persze akkor jobban tudnak élni Magyarországon. Ehhez nem feltétlenül szükséges a német nyelvtudás, de nem árt, és ezt mindenki tudja. Úgyhogy van ez az ellenkező folyamat is, ami azóta erősebben érvényesül. Német nyelvű óvodába is el lehet menni német tanítónak, turistavezetőnek... Szóval van megélhetési lehetőség a német nyelvvel Magyarországon. (339. old.)

A Romániában, Ukrajnában élő magyar közösségekben ki ne ismerné ennek a folyamatban az analógiáját?

Azt csak mellékesen jegyzem meg, hogy bár a kötet szerkesztői a fejezetből kiemelt idézet forrását jelentő, *Mi a nyelvcseres és hogyan történik?* című tanulmány alatti lábjegyzetben (a 197. oldalon) azt közlik, hogy az a *Társadalmi és területi változatok a magyar nyelvben* című konferenciakötet 47–59. oldalán jelent meg először, mégpedig 1992-ben (Kontra szerk., 1992); valójában a tanulmány már a *Regio* című folyóirat 1991-es évfolyamának első számában olvasható volt (Gal, 1991). Bizonyítékul itt van a *Regio* szóban forgó számának címlapja 1991-ből és az adott szám 75. oldala, ahol a ma már klasszikusnak ható idézet is olvasható, és látható az is, hogy sok-sok évvel ezelőtt milyen

buzgalommal jegyzeteltem tele ezt a Gál Zsuzsa tanulmányt (2. ábra). A kiemelésekből, firkálásokból látszik, hogy már körülbelül 25 évvel ezelőtt is kulcsmondatnak tartottam e recenzióban is kiemelt sorokat. (Egyébként a Regionak ezt a számát is azon a bizonyos debreceni nyári egyetemen kaptam.)



2. ábra. Gál Zsuzsa Mi a nyelvcsere és hogyan történik? című tanulmányának egy oldala a Regio c. folyóirat 1991. évi 1. számában

A politika szemiotikája

A harmadik, A politika szemiotikája című blokk (231–334. old.) tanulmányainak szövegéből egy hosszabb részletet emeltem ki, amelyek az egynyelvűség és a sztenderdizmus ideológiáját mutatják be:

A szakirodalom a nyelvi nacionalizmus két formáját különbözteti meg. Mindkettő (...) úgy véli, hogy a nyelv a fő jelölője a beszélő egyetlen nemzethez való tartozásának, s mindkettő az államalkotás eszköze volt. (...) A beszélők közötti mély és öntudatlannak gondolt hasonlatosságra úgy tekintenek, mint a társadalmi kohézió bizonyítékára, a közösség valódi kifejeződésének módjára. A közösség ennek következtében jogosan igényli a politikai egységet. A nyelvi nacionalizmus másik változatában (...) az állampolgárokat azért tanítják egyetlen nyelv használatára, hogy ezáltal teremtődjön meg a társadalmi kohézió. Eszerint a közös nyelv hozzásegíti az állam polgárait, hogy egyenrangú,

univerzalizált és absztrakt személyként szerepeljenek a központosított állam részét képező modern nyilvánosság közegében. A részvételnek ez a formája az államnyelv használata révén racionálisnak és önzetlennek tűnik.

Mindkét elgondolás – habár gyakran egymással ellentétet alkotva jelennek meg – arra az előfeltevésre épül, hogy a modern államigazgatásban egyetlen nyelv – versenytárs nélkül – a megfelelő közvetítő eszköz (...). A többnyelvűséget politikailag is veszélyesnek tekintették ebben a keretben, mivel növeli a valószínűségét annak, hogy a beszélők több államhoz is lojálisak legyenek. (...) Az állam és a hatalmon lévő elit a nyelvi standardizáció által kísérelte kikényszeríteni az egynyelvűséget állampolgárai körében (...). (315. old.)

Az idézett részlet arra utal, hogy a politikai elitek nem ritkán olyan helyzetet teremtenek, amelyben az ő nyelvük és saját nyelvváltozatuk a társadalmi érvényesülés egyik legfőbb eszközévé válik, és ezzel egyben a nyelvi diszkrimináció, az emberek közötti egyenlőtlenség forrásává is lesz.

Hogy mennyire aktuálisak az egyébként a Gál Zsuzsa által a dualizmus kori Magyarország nyelvpolitikája kapcsán leírt sorai ma, a 21. században is, jelzi egy idézet a 2018. október 4-én a kijevi parlamentben megszavazott nyelvtörvény (Ukrajna törvénye, 2018) 1. cikkelyéből kiemelt néhány sor. A törvényt ugyan még csak első olvasatban fogadta el a törvényhozás (ami azt jelenti, hogy a szöveghez a végszavazás előtt lehet még módosító indítványokat betervezni, ezért a jogszabály még nem hatályos), de a törvény nyelvideológiai alapja, illetve a jogalkotó szándéka pontosan kirajzolódik az itt olvasható sorokból:

1. Ukrajnában az egyetlen államnyelv (hivatalos nyelv) az ukrán nyelv. (...)
3. Az ukrán államnyelvi státuszának forrása az ukrán nemzet államalkotó önrendelkezése.
4. Az ukrán államnyelvi státusza elvitathatatlan alapja Ukrajna mint egységes állam alkotmányos rendjének. (...)
7. A hivatalos többnyelvűség bevezetésére irányuló kísérletek alkotmányellenesek és olyan cselekedetnek minősülnek, amelyek az ország nyelvi megosztását, az etnikumok közötti ellentét és ellenségeskedés kiélezését, valamint az alkotmányos rend megdöntését célozzák.
8. Az ukrán nyelvvel szemben tanúsított nyilvános tiszteletlenség jogellenes cselekedet, amely azonos elbírálás alá esik az Ukrajna állami szimbólumaival szemben megnyilvánuló tiszteletlenséggel és azok meggyalázásával, és a törvénynek megfelelő büntetést von maga után.

9. Az ukrán nyelv használatának akadályozása és korlátozása, az ukrán nyelv szándékos torzítása a hivatalos dokumentumokban és szövegekben, valamint az ukrán nyelvnek az ukrán nyelvi sztenderdek megsértésével való használata a törvényben meghatározott felelősséget von maga után.

A Gál Zsuzsa által leleplezett „jogegyenlőség” jelenik meg a 2017-ben elfogadott új ukrán oktatási törvény (Ukrajna törvénye, 2017) 7. cikkelye kapcsán kibontakozott vitában állást foglaló ukrán tudósok érvelésében is (a jogszabályról lásd Fedinec–Csernicskó, 20017). A jogász kutatók úgy érvelnek az ukrainai kisebbségek anyanyelvi oktatását visszaszorító, államnyelv-domináns kétnyelvű képzési formává átalakító oktatási törvény mellett, hogy az a kisebbségek érdekét szolgálja és biztosítja számukra a jogegyenlőséget (Markovskiy–Demkiv–Shevczenko, 2018: 91):

Minden olyan intézkedés, amely elősegíti, hogy a nemzeti kisebbségekhez tartozó gyerekek jobban elsajátítsák az államnyelvet, nemcsak ahhoz járul hozzá, hogy jobban tudjanak integrálódni az ukrán társadalomba, hanem bővíti azoknak az alkotmányos jogoknak a körét is, amelyekkel reálisan és teljes körűen élni tudnak, például azzal a joggal, hogy szabadon megválaszthatják lakhelyüket az ország területén (Ukrajna Alkotmányának 33. cikke), részt vehetnek az államügyekben, szabadon választhatnak és szabadon megválaszthatók az államhatalmi szervekbe és a helyi önkormányzatokba, felelős tisztségeket tölthetnek be ezekben az állami intézményekben (Ukrajna Alkotmányának 40. cikke), élhetnek a munkához fűződő joggal (Ukrajna Alkotmányának 43. cikke).

A kárpátaljai magyar közösség tagjai azonban úgy vélik, hogy nem a jogok kiterjesztése, hanem a jogok és lehetőségek szűkítése az, ha az állam olyan feltételeket teremt az országban, ahol az oktatáshoz való jog érvényesítése, a munkába állás, a választói jog gyakorlása, de még a lakhely megválasztása is attól függ, beszéli-e valaki az államnyelvet. Mindezek a jogok anyanyelvtől és nyelvtudástól függetlenül minden ukrán állampolgárt megilletnek. Ezeknek a jogoknak a gyakorlását kísérli meg az ukrán nyelv ismeretéhez kötni a 2018. október 4-én első olvasatban megszavazott, az ukrán mint államnyelv védelmét célul kitűző, fentebb idézett nyelvtörvény is (Ukrajna törvénye, 2018).

Összefoglalásul

A fentiekkel azt szerettem volna bemutatni, hogy a Gál Zsuzsa tanulmányait magyar nyelven összefoglaló kötet írásai mennyire aktuálisak ma is, főként itt, a Kárpát-medencében (s nemcsak azért, mert mindegyik tanulmány témája ehhez a tágabb régióhoz kapcsolódik). Nyilvánvaló, hogy számos egyéb idézetet is kiemelhettem volna a kötetből, és számtalan más asszociáció is felmutatására is

lehetőség van. Magát adta volna például a Bartók temetéséről írott elemzés és a mai politikai diskurzus összevetése, vagy éppen a nőkről szóló beszédmodok kapcsán írott tanulmány és a gender téma magyarországi aktuálpolitikai vonatkozásainak felemlegetése. De valamit hagyni kell az olvasóknak is: úgy vélem, nem a recenzens feladata, hogy egy jó könyv minden rétegét szájba rágósan felfedje.

Végül csupán annyit tennék hozzá a fentiekhez, hogy ha valakinek nem hoztam volna meg a kedvét a könyv megvásárlásához és elolvasásához, akkor az az én hibám, és tőlem függetlenül tessék kézbe venni a kötetet! Érdemes, hiszen – ahogyan Kontra fogalmaz az utószóban – Gál Zsuzsa „számos kitűnő, magyar vonatkozású kutatása és publikációja” (349. old.) szerezhető be és olvasható el egyetlen kötetben.

Irodalom

- Bochmann, K.** (1999) A nyelvpolitika elmélete, módszerei és elemzése. In Szépe Gy., Derényi A. (szerk.) *Nyelv, hatalom, egyenlőség. Nyelvpolitikai írások*. Budapest: Corvina. 25–69.
- Drozda, A.** (2014) Розрубати мовний вузол. Скільки російськомовних українців готові наполягати на російськомовності своїх дітей і внуків? *Портал мовної політики* November 23, 2014. <http://language-policy.info/2014/11/rozrubaty-movnyj-vuzol-skilky-rosijskomovnyh-ukrajintsiv-hotovi-napolyahaty-na-rosijskomovnosti-svojih-ditej-i-vnukiv/>
- Fedinec Cs. & Csernicskó I.** (2017) A 2017-es ukrajnai oktatási kerettörvény: a szöveg keletkezéstörténete és tartalma. *Regio* 25/3. pp. 278–300.
- Gal, S.** (1979) *Language shift: Social determinants of linguistic change in bilingual Austria*. San Francisco: Academic Press.
- Gal, S.** (1991) Mi a nyelvcsere és hogyan történik? *Regio* 2/1. pp. 66–76.
- Gal, S.** (2001) Beszéd és hallgatás között: A nyelv és társadalmi nem kutatásának kérdései. *Replica* 45–46. pp. 163–189.
- Grin, F.** (2003) *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kontra M.** (2016) Összefoglalás helyett. In Kontra M. (szerk.) *A magyar nyelv Horvátországban*. Budapest–Eszék: Gondolat Kiadó – Media Hungarica Művelődési és Tájékoztatási Intézet. 205–208.
- Kontra M.** (szerk., 1991) *Tanulmányok a határainkon túli kétnyelvűségről*. Budapest: Magyarágkutató Intézet.
- Kontra M.** (szerk., 1992) *Társadalmi és területi változatok a magyar nyelvben*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete.
- Kontra M.** (szerk., 2016) *A magyar nyelv Horvátországban*. Budapest–Eszék: Gondolat Kiadó–Media Hungarica Művelődési és Tájékoztatási Intézet.
- Kovály K., Eröss Á. & Tátrai P.** (2017) „Hát megpróbálunk küzdeni”: átalakuló boldogulási stratégiák Kárpátalján az Euromajdan után. *Tér és Társadalom* 31/2. pp. 3–22.
- Markovskiy, V. Demkiv, R. & Shevczenko, V.** (2018) Ukrajna nyelvpolitikájának alakulása az őshonos népek és nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatása területén. *Regio* 26/3. pp. 69–104.
- Osnach, S.** (2015) Мовна складова гібридної війни. *Портал мовної політики* June 13, 2015. <http://language-policy.info/2015/06/serhij-osnach-movna-skladova-hibrydnoji-vijny/>
- Pap M. & Szépe Gy.** (szerk., 1975) *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest: Gondolat.
- Pléh Cs. & Terestyéni T.** (szerk., 1979) *Beszédaktus, kommunikáció, interakció*. Budapest: Tömegkommunikációs Kutatóközpont.
- Réger Z.** (1990) *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Sakwa, R.** (2016) *Háború a határon. Ukrajna üllő és kalapács között*. Budapest: Európa.

- Tollefson, J. W.** (1991) *Planning Lanuage, Planning Inequality. Language Policy in the Community.* London–New York: Longman.
- Turi, J. G.** (1994) Typology of language legislation. In: T. Skutnabb-Kangas & R. Phillipson (eds.) *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination.* Berlin Mouton. 111–119.
- Ukrajna törvénye (2017) Закон України «Про освіту» від 05,09,2017 р. № 2145-VIII.
<http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Ukrajna törvénye (2018) Проект Закону України «Про забезпечення функціонування української мови як державної» №5670-д від 09.06.2017.
http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=61994 (2018.1.8.)
- Vörös F.** (2003) Adalékok a magyar nevek -ovázásához. In: Hajdú M. & Keszler B. (szerk.) *Köszöntő könyv Kiss Jenő 60. születésnapjára.* Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete–Magyar Nyelvtudományi Társaság. 614–622.

CSEERNICSKÓ ISTVÁN

Pannon Egyetem, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet

csernicsko.istvan@gmail.com

**Agócs Károly: Hablando en plata – Magyarán szólva.
Spanyol-magyar kifejezés-, szólás- és közmondásszótár.**

(Budapest: Grimm Kiadó, 464 p.)

Nyelv és kultúra elválaszthatatlan egységet alkot, és ebben az egységben az állandósult szókapcsolatoknak, a szólásoknak és közmondásoknak fontos szerepe van, mert tükrözik a nyelv szellemét, hagyományait. A különböző kifejezésekkel mondanivalónkat képszerűbben, meggyőzőbben tudjuk megfogalmazni, ha pedig nyelvtanulóként ismerjük és használjuk őket, minőségileg magasabb nyelvtudási szintet érhetünk el.

A spanyol nyelv az azt használók lélekszáma alapján a világ legnagyobb nyelvei közé tartozik. Magyarországon idestova hatvan éve tanítjuk intézményes keretek közt, népszerűsége az elmúlt évtizedekben ugrásszerűen megnőtt. Magyarországon egyre több spanyol anyanyelvű él, és a budapesti spanyol Cervantes Intézetben rendszeresen vannak magyar nyelvtanfolyamok spanyol ajkúak számára.

A spanyol nyelv ugyanakkor mostohagyyermeke a magyarországi szótárkészítésnek, soha nem készült még nagyszótár, és egészen 1999-ig a kitűnő romanista és szlavista Gáldi László, a szótárírás nagy alakjának magyar–spanyol, spanyol–magyar kézisztára volt az egyetlen, amelyet a két nyelv viszonylatában forgathattunk, de ezek a kötetek sajnos már az elkészültük pillanatában is elavultak voltak, és sok sebből véreztek – éppen a beszélt nyelvi fordulatok voltak az egyik gyenge pontja. A megváltást az Akadémiai Kiadó hozta: 40 év után orvosolta az égető hiányt a Gáldi-szótárak Faluba Kálmán és Zavaleta Julio általi átdolgozásával, majd később a Grimm Kiadó hozott változatosságot a spanyol–magyar, magyar–spanyol nyelvpár szótárpalettájába.

De még ma sem vagyunk elkényeztetve. Bár legalább már választéknak nevezhető a szótári kínálat, az utóbbi években ugyanis számos szakszótár (köztük közgazdasági, külgazdasági, gasztronómiai, turisztikai, tanuló- és útiszótár) is megjelent, de továbbra is nehéz dolga van annak, aki a spanyol nyelv mai nyelvállapotára jellemző kifejezések, frazeológiai egységek magyar megfelelőit szeretné megtalálni, vagy a magyar szólások, közmondások spanyol ekvivalenseit keresi.

Mindezek tükrében, és a mai napig nagyszótár híján (!), Agócs Károly hat éven át készült frazeológiai szótára (1) szinte felbecsülhetetlen értékű.

Ami a frazeológiai szótárelőzményeket illeti, olyan szólás- és közmondásgyűjteményt, amelyben magyar és spanyol változatok is vannak, kettőt találtam: a Dobrosława és Andrzej Świerczyńscy szerzőpáros *Szólásmondások többnyelvű szótárát* (Kossuth Kiadó, 2009), amely több mint félezer közmondást és szólást tartalmaz magyar, angol, francia, latin, lengyel, német, olasz, orosz és spanyol nyelven (2); és Paczolay Gyula Tinta Kiadónál 2015-ben megjelent *Többnyelvű szólás- és közmondásgyűjteményét*, 340

közmondással magyar, angol, észt, francia, német, olasz, lengyel, portugál, spanyol és latin nyelven (3).

Más nyelvpárokban se szeri, se száma a frazeológiai szótáraknak, hogy csak néhányat említsek: Rubin Péter: *Gallicizmusok / 5000 francia szólás és kifejezés* (1969); Fábrián Zsuzsanna: *Italianizmusok / olasz állandó szókapcsolatok, szólások és közmondások* (1989); Zigány Judit: *8000 germanizmus* (1991); Nagy György: *Angol-magyar idiómaszótár / angol és amerikai szókapcsolatok* (2003).

A szótár közreadója, a szegedi székhelyű Grimm Kiadó 1991 óta gondozza Magyarország új szótárprogramját, és az új, igényes szótárak kiadását 1996-ban kezdte el. Eddig 70 új szerkesztésű szótárt adtak ki angol, francia, holland, német, olasz, orosz, spanyol nyelvből, a Magyar Tudományos Akadémia Szótári Munkabizottságától kilenc Kiváló Magyar Szótár díjat vehettek át, és három szótársorozatukat ismerték el Magyar Termék Nagydíjjal. A kiadó a magyarországi idegennyelv-oktatás új fejlesztésű szótárakkal történő támogatását vallja küldetésének. Honlapjukon csöppet sem szerényen, ám érthető és megérdemelt önbizalommal állítják önmagukról, hogy 130 szerzőjükkel és a kiadó jól képzett munkatársainak köszönhetően „szótárnagy hatalomnak” tekinthetők. Szótáraikra jellemző a többszín-nyomás, a színek alkalmazásánál pedig a következetesség: a címszavak egységesen kék színűek a gyorsabb keresés érdekében. (4)

A szótár szerkesztője, a sokoldalú és nagy tudású Agócs Károly az ELTE Bölcsészkarán szerzett tanári diplomát francia, valamint spanyol nyelv és irodalom szakon, 1977-ben. Hivatásos spanyol tolmács, műfordító, szakfordító és szakfordító-lektor. Három évtizeden át tanított a Corvinus Egyetemen – hajdanán Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem – általános spanyol nyelvet, valamint gazdasági és diplomáciai szaknyelvet. Számos szótár szerzője, illetve szerkesztője, többek között főszerkesztője a *Magyar–spanyol szótár nyelvtanulóknak* (Grimm Kiadó, 2008), szerzője a *Spanyol–magyar, Magyar–spanyol közgazdasági szótáraknak* (Aula Kiadó 1997 és 1995) társszerkesztője a *Spanyol–magyar, magyar–spanyol tanulószótárnak* (Grimm Kiadó, 2006). Szakmai publikációinak száma magas, köztük található az – ugyancsak hiánypótló – *Spanyol fordítóiskola* (Holnap Kiadó, 2007) című munka is, amely kiindulópontjául szolgált a jelen dolgozatban bemutatott szótár elkészítésének. (5) Látszólag ugyan nem tartozik tárgyunkhoz, de meg kell említenem, hogy szépírói tevékenysége is számottevő. 1997-ben jelent meg *A lélekmadár*, majd *A fekete kristálygömb* című prózakötete.

A kellemes, derűs sárga-vörös színű szótár már a színválasztással is a spanyol világot idézi. A kötetet jó kézbe venni, átlagos kéziszótár-méretű, nem túl vastag, jól forgatható. 464 oldalas, szélessége 14 cm, magassága 19,70 cm, cérnafűzött, keménytablás, kötött. Jól olvasható, a Grimm Kiadó szótáraiban megszokott betűtípussal szedett, elég apró betűs, hogy sok szócikk férjen egy oldalra, de azért nem kényszerülünk nagyító használatára. Talán a tükör lehetett

volna némileg keskenyebb, hogy a belső hasábokat is kényelmesen olvashassa a szótárforgató. Megjelenésének ideje: 2015. szeptember 11., bolti ára: 6990 forint.

A szótár fedelének belső oldalán és a szennycímlap első oldalán található a Grimm Kiadó szótárainak állandó eleme, a Szócikkek felépítése, amely egyaránt eligazítja a magyar és a spanyol anyanyelvű szótárhasználót, a magyarázatok ugyanis kétnyelvűek. A szennycímlap második oldala és az impresszum után, az ötödik oldalon az előszó következik, melyben a szerző leírja, hogy a kiadvány hiánypótló vállalkozás, kifejezéseket, állandó szókapcsolatokat, szólások és közmondásokat tartalmaz, több mint 30.000 lexikai egység formájában, változatos nyelvhasználati stílusrétegekből, és tudásszinttől függetlenül mindenkinek ajánlja, aki a spanyol nyelvvel foglalkozik.

A hatodik oldalon az előszó spanyol nyelvű változatát találjuk.

A hetedik-nyolcadik oldal a rövidítések jegyzékét tartalmazza, valamint a szótár spanyol és magyar nyelvű, nyomtatott és internetes forrásait, köztük spanyol és magyar kéziszótárak, szókincstár, mondattár, szólás- és közmondásgyűjtemény, szlengszótár.

A szótár oldalainak fejlécén közepén a szótár oldalszáma található, a páros oldalak fejlécének bal sarkában az oldalt indító címszó, a páratlan oldalak jobb sarkában az oldalt záró címszó kapott helyet. Lapszéli indexek segítik a gyors keresést.

Az igazi beltartalom, vagyis a kifejezések a 9. oldalon kezdődnek. Az ábécébe sorolt címszavak meghatározása a könnyebb kereshetőség érdekében nem vezérszavak alapján történt, hanem a frazémák első szavának betűrendje szerint, legyen az előljárószó, névelő, ige vagy főnév, vagy akár partikula.

A címszavak kézzel szedettek, vagyis azonnal láthatóan, egyértelműen különülnek el. A címszavak után ugyancsak kézzel szedve, zárójelben állnak a frazeológiai egységek fakultatív vagy elhagyható elemei. Az egyes jelentéspontokat arab számok jelölik, a címszóhoz ugyanazzal az előljárószóval kapcsolódó jelentéspontokat pedig betűk. Utalásokat találunk az igei vonzatra, vagy a stíluszintre, eltérő betűtípussal, sűrített térközzel és kisebb betűmérettel, és a jelentéspontokat jelölő számok után a magyar nyelvi stíluszintre is, ha az eltér a spanyoltól. Ugyanígyen tipográfiával szerepel utalás az országra vagy régióra is. Ha az utalás valamely dél-amerikai államra vagy szigetre mutat, akkor mögötte találjuk a kifejezés Spanyolországban használatos megfelelőjét (ha létezik olyan), félkövér betűvel szedve. Nyíl mutat a gyakrabban használt változatra (zárójelben és vastagon szedve).

A jelentéspontosító adatokat zárójelben találjuk, eltérő betűtípussal, sűrített szedéssel. Zárójelben, eltérő betűtípussal és dőltsel szedve találjuk azt az opciót, amely helyettesítheti az előtte álló szót. A spanyol anyanyelvűekre is gondolva a magyar igei vonzatok, ill. előljárószók is fel vannak tüntetve, félkövér, sűrűbben szedett betűkkel.

Ami a mezostruktúrát illeti, káró vagy rombusz alakú jel és nyíl mutat további, igékkal, illetve előjárószókkal alkotott, ugyancsak vastagon szedett kifejezésekre. A kulturális és nyelvi magyarázatokat tartalmazó lábjegyzeteket a felső indexbe tett számok jelölik, és hullámvonal vagy tilde a lexikai egységet az ekvivalensen belül.

A szerkesztő, ha nem találta meg az adott szólásmondás magyar megfelelőjét, alkotott egy ekvivalenst, igyekezve visszaadni a megfelelő stílusértéket. Ebből a szempontból a szépírói véna nagy előnyére szolgált. Nagyon hasznos lenne, ha rövidítéssel vagy tipográfiai segédjellel fel lenne tüntetve, ha a magyar ekvivalens valódi szólás vagy közmondás, és nem a szerkesztő fordítása, mert ebben az esetben a spanyol anyanyelvűek képet kaphatnának a közmondásaink hasonlóságairól és különbözőségéről is.

Megvizsgáltam, szerepelnek-e a szótárban a *20 minutos* című ingyenes spanyol napilap (egyike a legnépszerűbb újságoknak) olvasói szerint legtöbbet használt közmondások (6), és ha igen, milyen ekvivalensekkel. Négyet választottam ki közülük, a következőket: 1. *A palabras necias, oídos sordos*. 2. *Ojos que no ven, corazón que no siente*. 3. *En boca cerrada no entran moscas*. 4. *El que la hace lo paga*.

A szótárban a következőket találjuk: *A palabras locas (necias), oídos sordos (orejas sordas)* 'nem szabad hallgatni ostoba beszédre'. Vagyis a legtöbb szavazatot kapott, tehát leggyakrabban használt közmondásnak nincs magyar közmondás-megfelelője.

Ojos que no ven, corazón que no siente 1. Amit a szem nem lát, azért nem fáj a szív. Ki mit nem tud, azon nem bánkódik. 2. Aki távol van, azt hamar elfelejtjük.

En boca cerrada no entran moscas. 'Hallgatni arany; Ne szólj szám, nem fáj fejem.

Az *el que la hace lo paga* esetében az *el que*-nél a szótár átirányít a *quien*-hez: *el que* → *quien*... A *quien*-nél pedig ezt a változatot találjuk: *quien las hace, las paga* 'ki bünt követ el, megbűnhődik'.

A kötetben állandósult szókapcsolatok is szerepelnek, ezekre két példa: *querer decir* jelent (pl. mondat) ♦ → ¿*qué quiere decir esto?* ¿*qué quiere decir esto?* mit jelentsen ez? ¿*quién da la vez?* ki az utolsó?

A szerző és a kiadó a spanyol anyanyelvűekre is gondolt szótára megszerkesztésekor: ahogy említettem, a szócikkek felépítése és az előszó spanyolul is olvasható, a szócikkekben utalások vannak a magyar nyelvi stíluszintre, és a magyar igei vonzatok, illetve előjárószók is szerepelnek. Ez megkönnyíti, hogy magyarul tanuló spanyol anyanyelvűek is forgathassák a szótárat, és a magyar mint idegen nyelv tanításában is roppant hasznos eszköz lehet. Amíg el nem készül a szótár magyar–spanyol változata, addig ez marad az egyetlen olyan szótár, amely a spanyol anyanyelvűeknek segíthet eligazodni a magyar nyelv különböző szókapcsolataiban. Remélem, hamarosan elkészül,

hiszen ezzel a munkájával a szerkesztő egyben azt a lexikográfiai adatbázist is létrehozta, amely kiindulópontjául szolgál a magyar–spanyol frazeológiai szótárnak.

Irodalom

- (1) Agócs Károly közlése
- (2) <https://www.kossuth.hu/adatlap/konyv/1344/szolasmondasok-tobbnyelvu-szotara>
- (3) http://www.tintakiado.hu/book_view.php?id=461
- (4) <http://www.grimm.hu/rolunk>
- (5)) Agócs Károly közlése
- (6) <https://listas.20minutos.es/lista/los-refranes-mas-populares-y-su-significado-340147/>

GAJDOS ZSUZSANNA
BME GTK Idegen Nyelvi Központ
gzsuzsa@inyk.bme.hu, zsuzsanna.gajdos@protonmail.com

Marie Delaney: Special Educational Needs

(Oxford: Oxford University Press. 2016. 104 p.)

Marie Delaney is a teacher, teacher trainer, Educational Consultant and Educational Psychotherapist. In her present book, she focuses on the importance of the inclusion of Special Educational Needs (SEN) students in English classrooms in primary and secondary education. This issue is highly pertinent to everyone dealing with or interested in education in the 21st century. As a part of the Into the Classroom series it offers useful and easily accessible guides to implementing new ideas and teaching tools in SEN classrooms. Delaney's strategies can successfully be used by teachers in inclusive classrooms, without special SEN training, as with the help of this book, they will be able to manage and integrate SEN.

At the beginning of the book, the author inserts quotations by teachers and learners, reflecting real life issues and solutions in language teaching nowadays. The introduction highlights who this book is written for, provides a short description of the structure of the book, and finally, the author exposes the scope of the book.

In Part One, Delaney provides general principles for SEN teaching, by giving an introduction to SEN teaching, types of SEN and common problem areas. She starts with her definition of SEN, which is interpreted as difficulties in learning. These can be based on cognition and/or learning needs, communication and interaction difficulties, social-emotional-behavioral difficulties, sensory impairments and medical conditions. Nowadays in scientific literature, special educational needs might be referred to as additional educational needs (AEN). Delaney claims that students with SEN can be vulnerable to bullying, that is why teachers must create inclusive classrooms. In this type of classroom, teachers can help visual learners, ask for help from professionals and also use differentiation as a vital element for students with SEN. In her interpretation, differentiation is vitally important since students make judgements about each other easily and this leads to poor interaction. As a solution to these problems Delaney highlights classroom management, which must be based on class contracts and positive feedback to students. Employing them ensures that structured classroom environments are created where students feel safe and secure. Types of SEN are categorized by Delaney as follows: cognition and learning based, as in Down's Syndrome, where students have general learning difficulties; communication and interaction based, such as in autism spectrum condition (ASC), Asperger's syndrome, or students with speech and language production and reception difficulties (SLD); social, emotional and behavioral difficulties (SEBD) for instance attention deficit hyperactivity disorder (ADHD); sensory impairments including hearing, visual, physical impairments; medical condition based including asthma, anaphylaxis, diabetes, epilepsy; gifted and talented students. For the first five the author offers an excellent list of general indicators and a

perfect checklist for teachers to identify SEN students. Basically, as a practicing teacher I think these two documents should be owned by every teacher to identify and help SEN students.

In the next section, Delaney focuses on common problem areas and divides them into three subsections: working memory, communication, and self-esteem. Working memory is a system, which works with the information needed for everyday activities. This can be improved by word planes, mnemonics, brain break and memory cards techniques. In the area of communication, students may have difficulties in understanding verbal communication and switching between L1 and L2 yet in the field of self-esteem students need to feel positive about learning and we as teachers must focus on their strengths and interests.

In Part Two, the author deals with ways of working to address SEN by differentiated teaching, working collaboratively and assistive technology.

Differentiated teaching takes into account all students in the class. Delaney draws attention to the fact that we have to know our students, for they demonstrate individual differences. When using specific tasks with an average class, it is less time consuming to change the task itself than to change the content of the task, to meet the needs of SEN students. It is motivating for them to work with the same content as other students do. Differentiation may take place on the level of task, content, student response, self-assess materials and through extra one to one support from a teaching assistant. Working collaboratively is essential in the author's interpretation when dealing with SEN students.

The acceptance of SEN is varied. Some parents find it difficult to accept that their children are diagnosed SEN; on the contrary, for others it is hard to accept that their child is in a class with a SEN student. Cooperating with parents is easier if we use home-school diaries, praise postcards and positive language regarding SEN students.

A whole school plan is a must in every school. In an ideal case, there are speech and language therapist, educational psychologist, SEN teachers, occupational therapists and teaching assistants working alongside the language teacher. Although it is not the case in Hungary but this is the aim for the future. Thinking about help, Delaney emphasizes the importance of assistive technology. Specific computer software and apps help people to overcome barriers in learning by gaining confidence, improving literacy, making it possible to work independently and offering support to overcome frustration. Reading, writing, organizing and memory support all promote the avoidance of difficulties during the learning process. Last but not least using the internet is inescapable in the 21st century as it makes learning English more relevant.

In Part Three, Delaney presents information on specific types of SEN and advice for practical teaching to such extent that without any specialist training teachers can easily cope with the strategies. The author focuses on the importance of getting to know more about the situation of those who have SEN. We are

provided with a detailed analysis of dyslexia characterized by information processing difficulty in reading, writing and spelling; dyspraxia, a developmental coordination difficulty; attention deficit hyperactivity disorder; social-emotional and behavioral difficulties; Autism spectrum conditions and speech and language difficulties. The readers of the book receive a description of the problematic areas.

Delaney draws the readers' attention to listen to the teachers' self-care. Furthermore, with the help of the given list, teachers can check their mental and emotional state in order to stay healthy and give the maximum support to SEN students.

The last chapter deals with gifted and talented students who are SEN students in a way that they excel academically or in practical skills, such as in the five intensities.

The book is clearly structured and the chapters are logically presented, moreover, the Ask yourself questions create a realistic dialogue between the author and the readers.

All in all, Special Educational Needs is an indispensable issue and a substantial resource for practicing teachers. In mainstream primary and secondary education, not all the above-mentioned techniques are possible to carry out, but most of the activities and recommended strategies can be exploited in language classes, in order to help SEN students' advancement and to make our language lessons more lively.

Fundamentally, nowadays in Hungarian education all the problematic areas are dealt with in the same way. For instance, students with dysgraphia (or other types of SEN) are integrated in average classes. They have to fulfill the same requirements as others. When testing them, teachers have to guarantee extra time, which is also valid for the Hungarian school leaving exam. During evaluation, teachers are not required to take spelling into consideration, which is common for all types of SEN.

By contrast, every learner and all types of SEN should be dealt with personally and individually in order to assist the progress of our students. Special Educational Needs from Marie Delaney could be the first step to put it into action.

LENGYEL ZSÓFIA

Siófoki SzC Baross Gábor Szakgimnáziuma és Szakközépiskolája
lengyelzsafia83@gmail.com

**Lőrincz Gábor – Lőrincz Julianna – Simon Szabolcs (szerk.):
A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási
kérdései és oktatási segédletei. A Variológiai Kutatócsoport 8.
nemzetközi tankönyvkutató szimpóziumának tanulmányai**

(Komárom: Selye János Egyetem. 2018. 334 p.)

A magyar mint anyanyelv, kisebbségi és idegen nyelv oktatási kérdései és oktatási segédletei címmel jelent meg a révkomáromi Selye János Egyetem Tanárképző Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén működő Variológiai kutatócsoport 8. nemzetközi szimpóziumának tanulmánykötete. A szerzők a Variológiai kutatócsoportot alkotó komáromi magyar tanszék nyelvész oktatóin, doktoranduszain kívül az alábbi intézmények munkatársai közül kerülnek ki: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Károli Gáspár Református Egyetem, Eszterházy Károly Egyetem, Partiumi Keresztény Egyetem (Nagyvárad), Miskolci Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, Óbudai Egyetem, Comenius Egyetem (Pozsony), Eperjesi Egyetem, Oktatáskutató és -fejlesztő Intézet.

A kötet tanulmányainak egy része a magyar mint anyanyelv oktatási kérdéseivel foglalkozik, másik részük az anyanyelv és az államnyelvek kapcsolatát, a magyar mint idegen nyelv oktatásának problémáit és tankönyveit vizsgálja felvidéki, magyarországi és erdélyi környezetben.

Vörös Ottó dolgozata arra a kérdésre keresi a választ, hogy az anyanyelvi tananyagoknak nem kellene-e a mai korban elvárható másod- és harmadnyelv tanulásának alapjait a jelenleginél jobban kiszorgálni. A szerző arra a következtetésre jut, hogy az idegen nyelvekben való jártasság megszerzésében elemi szinten segítené a tanulókat az, ha a jelenleginél több általános nyelvi műveltséghez jutnának az anyanyelvi ismeretekhez kapcsolódóan.

Domonkosi Ágnes tanulmánya a magyarországi és határon túli anyanyelvi tankönyveknek a nyelvi udvariassággal, kapcsolattartással (pl. köszönésekkel, megszólításokkal) foglalkozó tananyagaira és feladataira építve azt mutatja be, hogy milyen feldolgozási módszerek jellemzőek erre a területre. A szerző továbbá ismertet néhány olyan gyakorlatot, feladattípust és játékos módszertani megoldást, amelyek hatékonyak lehetnek a kérdéskör iskolai feldolgozásában.

Tóth Etelka a RevoEd nevű komplex, multidiszciplináris tartalomfejlesztő és -felhasználói rendszert ismerteti, különös tekintettel annak a magyar nyelvet bemutató moduljára (főként a szövegértés, szövegalkotás és kommunikáció témakörökben). A szerző hangsúlyozza, hogy a bemutatott feladatok mind a kooperatív technikákra építő, mind a hagyományosan szervezett tanulási folyamatba beépíthetők.

Simon Szabolcs tanulmánya a nyelvoktatási, nyelvtanulási és ezzel összefüggésben nyelvtervezési folyamatok kétnyelvű környezetben történő vizsgálatával foglalkozik. Kérdőíves vizsgálatának eredményei rámutattak, hogy

a tanulók nagyjából fele nem kedveli az iskolában kötelező többségi szlovák államnyelvet, habár tudatában vannak a jó szlováknyelv-tudás jelentőségének.

Danczi Annamária határon túli pedagógusok körében végzett nyelvjárási és nyelvhasználati attitűdvizsgálatát ismerteti tanulmányában. A szerző hangsúlyozza, hogy a nyelvjárások kérdéskörének megfelelő mértékű és módszerű tanításával mind a szóbeli, mind az írásbeli kifejezőképesség fejleszthető (és fejlesztendő is): a szókincsbővítés, a szövegértés és -alkotás, a nyelvi megformálás, a stílusformálás, a helyesírás stb. Az empirikus vizsgálat egyúttal arra is rámutatott, hogy az új anyanyelvi nevelési szemlélet jelen van a határon túli közoktatásban: a pedagógusok elzárkóznak a különböző nyelvváltozatokat és beszélőiket nyíltan negatívan érintő véleményektől.

Schirm Anita dolgozata a nyelvtan- és irodalomoktatásban is kiemelt fogalmat, a metaforát helyezi középpontjába, és azt vizsgálja, hogy a nyelvtudomány különféle metaforafelfogásai közül melyek és milyen módon jelennek meg a középiskolás nyelvtankönyvekben. A vizsgált nyolc tankönyv közül öt induktív módon közelítette meg a témát. A szerző kiemeli, hogy minden tankönyv a metafora költői eszköz mivoltát hangsúlyozza, és figyelmen kívül hagyja azt a tényt, hogy a metafora nélkülözhetetlen és természetes velejárója a mindennapi kommunikációnak is.

Pesti János tanulmánya az általános iskolai tanulók szövegértésének fejlesztésére mutat be jó gyakorlatokat. A nyelvi anyagot illetően a szerző a „felülről lefelé” építkezés mellett teszi le a voksát: azt javasolja, hogy az alapvető mondattani és szövegtani ismereteket az ötödik osztályos tankönyvbe helyezzék át, majd ezt kövesse a hangtan és a szótan.

Grund Ágnes írása kezdő pedagógusok értékelő megnyilatkozásaival foglalkozik osztálytermi kontextusban. Az értékelő megnyilatkozások között a leggyakoribb a tanári visszajelzéseként alkalmazott tanulói válasz megismétlése, valamint a parafrázis. A szerző hangsúlyozza az értékelés más, változatos formáinak fontosságát, továbbá azt, hogy az általános dicséret (pl. *ügyes vagy*) helyett sokkalta hatásosabb, ha a tanuló indoklást is kap, hogy munkájának melyik részét dicsérte meg a pedagógus.

Illésné Kovács Mária és Kecskés Judit a 2010-ben indult Együtthaladó című, a közoktatásban tanuló migráns háttérű gyermekek magyarnyelv-oktatását elősegítő projektjét mutatja be. A projekt hatodik szakasza a magyar mint idegen nyelv oktatására és a digitális tananyagokra fókuszált. A bemutatott MID digitális tananyag és SpellTogether/Betűző applikáció kifejezetten a digitális nemzedék számára tervezett oktatási eszközök, amelyek új teret nyithatnak az integrált osztályokban tanuló diákok fejlesztésében.

Misad Katalin tanulmánya a magyar mint idegen nyelv oktatásának módszertani kérdéseivel foglalkozik szlovák nyelvi környezetben. A szerző által leghatékonyabbnak tartott felfogás a funkcionális szemléletű grammatikatanítás,

amely lehetővé teszi, illetve megköveteli a nyelvhasználat beépítését a célnyelv rendszerszerű leírásába.

Verbók Boglárka dolgozatában azokat az országos szintű pedagógiai mérőeszközöket elemzi, amelyek a szlovákiai magyar általános és középiskolák magyar nyelv és irodalom tantárgyában meghatározók.

Magyari Sára a romániai fakultatív magyaroctatás problémáit vázolja fel tanulmányában. Az elmúlt két évtizedben egyre inkább az a tendencia figyelhető meg, hogy a fakultatív csoportok összetétele igencsak heterogén, mivel ugyanoda járnak a magyart anyanyelvi szinten beszélő, illetve azt második nyelvként tanuló diákok. A szerző bemutatja a Partiumi Keresztény Egyetem magyar nyelvészeti és neveléstudományi műhelyében folyó módszertani, tananyagfejlesztési munkát, melynek célja, hogy a következő pedagógusnemzedék tudatosan felvállalja a nyelvi revitalizációs törekvéseket.

Lőrincz Julianna tanulmányában a kontrasztív nyelvészet és a kontrasztív stilisztika elméleti és oktatási kérdéseit boncolgatja. A szépirodalmi diskurzusok stilisztikai elemzése is történhet kontrasztív módon, ilyenkor a jellemző stílusjegyek megfeleltetési viszonyainak tanulmányozása mellett azt is vizsgáljuk, hogyan alkotja újra a műfordító az eredeti szöveg domináns stílusjegyeit az idegen nyelvű szövegvariáns(ok)ban. A szerző az ilyen típusú vizsgálatok elemzési módszereként a funkcionális stilisztika módszerét javasolja.

Lőrincz Gábor dolgozata egy középiskolai feladatsor segítségével azt mutatja be, hogyan alkalmazhatók a pszicholingvisztika eredményei a szemantikaoktatásban. A szerző hangsúlyozza, hogy olyan feladatokkal kell megismertetni a tanulókat, amelyek mindennapi tapasztalataikon, ismereteiken, nyelvhasználatukon alapulnak.

Istók Béla tanulmánya azt járja körül, hogy az új generációs tankönyvekben és munkafüzetekben milyen módon jelenik meg a ritkább szóalkotási módok témaköre. A szerző által talált terminussal „gyakoritkának” nevezett „szógyártó” művelet a kommunikáció bizonyos színterein (pl. internet, filmek, reklámok) kifejezetten gyakorivá vált. A szerző rámutat, hogy az OFI új generációs tankönyvei reflektálnak e változásra, alkalmazkodnak a netgeneráció igényeihez és nyelvhasználatához.

Ugyancsak az internetes nyelvhasználat a tárgya Szerdi Ilona írásának is, amely azzal foglalkozik, miként ültethető át az internetes szókinccs az általános és a középiskolai szófajtani tananyagba. A bemutatott tanórai gyakorlatok az anyanyelvi ismeretek elsajátítását könnyíthetik meg és tehetik érdekesebbé a Z és az alfa generáció számára.

Némety Alexandra tanulmánya a funkcionális stilisztikai alapú elemzések oktatási segédanyagként való alkalmazásának lehetőségeit vizsgálja, különös tekintettel a szlovákiai magyar középiskolás tankönyv Petőfi-tananyagának bővítésére.

A kötet két ún. doboztankönyv-fejezetet is tartalmaz. A doboztankönyv-projekt célja a populáris irodalom helyzetének megváltoztatása. Baka L. Patrik írása Lakatos István Dobozváros című regényére, Vida Barbaráé pedig a magyar weirdirodalom egyik kiemelkedő alakjának, Veres Attilának a novelláira koncentrál.

Noha a kötet alapvetően a nyelvtan- és irodalomkönyvekre fókuszál, más tárgyak tankönyvei is helyet kapnak benne. Tóth Péter írása az első magyar nyelvű rajzkönyveket állítja a tankönyvkutatás középpontjába.

A tanulmányok sorát Ludmila Benčatová és Beatrix Bujáková tanulmánya zárja, amely a magyar tanítási nyelvű alapiskolák felső tagozatán használt szlovák nyelvi tankönyvek átfogó vizsgálatával foglalkozik.

A kötetet mindazoknak a gyakorló tanároknak, pedagógusjelölt hallgatóknak és kutatóknak a figyelmébe ajánljuk, akik érdeklődnek a tankönyvszövegek minősége, felépítése, valamint a bennük található tananyagtartalom elméleti és gyakorlati kérdései iránt.

LUDÁNYI ZSÓFIA

Eszterházy Károly Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék

MTA Nyelvtudományi Intézet

ludanyi.zsobia@uni-eszterhazy.hu

**Outi Tánzos, Magdolna Kovács & Ulriikka Puura (Eds.):
Multilingual Practices in Finno-Ugric Communities.**

(Helsinki–Tallinn: Printon. 2018. 328 p.)

A finnországi Helsinki Egyetem gondozásában impozáns kiadvány jelent meg 2018 közepén a finnugor közösségek többnyelvű nyelvi gyakorlatairól három oktató-kutató – Outi Tánzos, Kovács Magdolna és Ulriikka Puura – gondos szerkesztői munkájának köszönhetően. A tanulmánykötetben a bevezetésen kívül nyolc hosszabb hangvételi, empirikus kutatáson alapuló tanulmány kapott helyet. A kötetben szereplő angol nyelvű tanulmányok a Finn Akadémia és az ELTE Finnugor Tanszékének közös, *A többnyelvűség megnyilvánulásai finnugor nyelvű közösségekben/Multilingual practices in Finno-Ugric communities* című pályázatának (OTKA FNN 107793) keretében végzett kutatómunka eredményeit mutatják be.

A kutatás és a kötetben megjelent tanulmányok célja az volt, hogy hozzájáruljanak a többnyelvű nyelvi gyakorlatok, valamint a nyelvváltás és a nyelvcsere mintázatainak tudományos megértéséhez. Az élő nyelvhasználat különböző kontextusait és módjait veszik górcső alá a kutatók: a nyelvek találkozásait, egymásra hatását vizsgálják a mai nyelvhasználatban.

A szerkesztők nem mindennapi módon kezdik a bevezető fejezetet: egy többnyelvű (angol és orosz) elemeket tartalmazó udmurt bázis- vagy mátrixnyelvi rapszöveggel. A szöveg angol nyelvű fordításával azonnal érzékeltetik, hogy a finnugor nyelvekre elsősorban nem mint veszélyeztetett, kihalóban lévő nyelvekre tekintenek, hanem olyan élő, vagy akár éledő, de mindenképpen folyamatosan változó nyelvi erőforrásokra, amelyek nemcsak az idősebb generáció szóbeliségében, hanem például a popkultúrában is jelen vannak a mai napig. Kétségtől igaz azonban – és ezt a szerkesztők is hangsúlyozzák – ,hogy a kisebb finnugor közösségek az elmúlt évtizedekben mélyreható változásokon mentek keresztül, és bár globális viszonylatban sem ritka jelenség a nyelvi hálózatok lemorzsolódása, de a finnugor nyelvek vonatkozásában még inkább felgyorsultak ezek a folyamatok. A nyelvcserefolyamatok háttérében szociális, kulturális, gazdasági és politikai okok állnak. Az utóbbi évtizedekben, a Szovjetunió megszűnése után a növekvő migrációs mutatók, a társadalmi és gazdasági mobilitás faktorai szintén a hagyományos nyelvhatárok gyengülését, felbomlását eredményezték egyes finnugor közösségekben. A mindennapi nyelvi gyakorlatokban a kétnyelvűség, többnyelvűség helyét lassan átveszi a többségi nyelv dominanciája, vagy gyakran a kizárólagos egynyelvűség a többség nyelvén, azaz a teljes nyelvcsere.

A nyelvi változás folyamatában és a nyelvcsere stációjában jelentkező nyelvi jelenségekre mint multilingvális/multilingvis nyelvi gyakorlatokra tekintenek a szerzők. A tanulmányokban kiemelt hangsúlyt kap a kódváltás jelenségének elemzése, de nem csupán grammatikai szinten, hanem többféle aspektus kombinálásával. Néhány tanulmányban hangsúlyosabban a kódváltások

pragmatikai okainak, kommunikációs céljainak és következményeinek feltárására törekszenek a szerzők.

A finnugor népek több évszázada többnyelvű környezetben élnek, a nyelvészeti, nyelvéíró és nyelvtörténeti kutatások mondhatjuk, hogy nagy múltra tekintenek vissza, azonban a közelmúltig kevés nyelvész érdeklődött a multilingvis nyelvi gyakorlatok sokféleségének, és a nyelvekre és beszélőikre gyakorolt hatások szociolingvisztikai aspektusú leírása iránt, és jelenleg is jelentős hiányosságok vannak ezen a területen.

A könyv összegzi a többnyelvűségi jelenségek tekintetében kurrens kutatási problémákat a beszélő attitűdjeit bemutató tanulmányoktól és a nyelvi ideológiáktól kezdve a multilingvis nyelvi gyakorlatok grammatikai és szemantikai tényezőinek feltárásáig. A szerkesztők célja olyan esettanulmányok összegyűjtése volt, amelyek jól reprezentálják a finnugor nyelvek többnyelvű nyelvi gyakorlatainak diverzitását, mindemellett pedig arra törekedtek, hogy az empirikus vizsgálatok bemutatásával kicsit ellensúlyozzák az indoeurópai fókuszú kódváltáskutatások felülreprezentáltságát.

A finnugor nyelvek többféle nyelvpolitikai státuszban, különféle kontaktus-szituációkban léteznek. Néhány tanulmány azokat a kontaktus-szituációkat tárgyalja, ahol a finnugor nyelv államnyelvi státuszban (észt, finn és magyar) kerül kapcsolatba a kisebbség (öshonos kisebbség vagy bevándorló közösség) nyelvével, vagy a környező országok hivatalos nyelveivel. Más tanulmányok pedig a veszélyeztetett kisebbségi helyzetű, és gyakran a tradicionális vidéki életmódhoz köthető finnugor nyelvek (vepsze, udmurt) érintkezéseit elemzik. Tehát a nyelvi kontaktusok és a többnyelvűség eltérő módozataival és motivációival találkozhatunk a finnugor nyelvek esetében, a szerzők azonban törekedtek arra, hogy a nyelvhasználat és a nyelvi gyakorlatok azonosságaira is felhívják a figyelmet: a közösségépítésre/hálózatépítésre, a kommunikációs újításokra, de a nyelvmentésre is. Egyes tanulmányok kis közösségekben vagy akár egy család nyelvhasználatán keresztül mutatják be a multilingvis nyelvi gyakorlatokat, míg mások a makroközösségek szintjén térnek ki a nyelvi ideológiák, a nyelvpolitika, és a nyelvi tervezés kérdéseire.

Több tanulmány kombinálja az elemzési szempontokat, mint például a kötet első hosszabb hangvételi tanulmányában Kovács Magdolna (PhD, Helsinkii Egyetem) és Janurik Boglárka (PhD, Hamburgi Egyetem). A szerzők a kódváltás grammatikai és bizonyos szempontú szociolingvisztikai aspektusait vizsgálták a finnugor nyelvekben. Arra a megállapításra jutottak, hogy a bevett grammatikai szempontú kódváltás-modellek nem alkalmazhatóak változtatások nélkül a finnugor nyelvekre, valamint azt is megpróbálták kideríteni, hogy a nyelvi kapcsolatok, a nyelvi szituáció és a nyelvek strukturális különbségei implikálnak-e valamiféle törvényszerűséget abban, hogy milyen kódváltás-típusok vannak jelen a finnugor nyelvi kontaktusokban. Rámutatnak arra, hogy a

szociolingvisztikai szituációt és a nyelvi változásokat figyelembe vevő modellek alkalmasabbak a vizsgálatokra.

Horváth Laura (Eötvös Loránd Tudományegyetem) az orosz igei jelentések udmurt mátrixmondatokba való beemelésével foglalkozik, és ezek nyelvi megoldásait elemzi Udmurtiában 2015-ben készített interjúk, valamint blogszövegek nyelvi adatai alapján. Svetlana Edygarova (PhD, Helsinki Egyetem) szintén az orosz nyelvnek az udmurtragyakorolt hatását vizsgálja fordítási tesztek szövegkorpuszán. A hangsúlyosan grammatikai elemzés kitér egy szociolingvisztikai aspektusra is: az, hogy a beszélők hol lépik át a nyelvi határokat, hol következnek be interferenciajelenségek a mondatban, az nagyban függ a beszélők nyelvi háttérétől.

Érdekes helyzet áll elő akkor, amikor két szomszédos államnyelvi státuszú finnugor nyelv kerül egymással kölcsönhatásba. Ez a helyzet az észti és a finn nyelv esetében. Az utóbbi években e két állam közötti szabadabb mozgás és a turizmus hatására az észti és a finn nyelv egymásra hatása felélénkült. Maria Frick (PhD, Oulu Egyetem) és Riho Grünthal (PhD, Helsinki Egyetem), valamint Kristiina Praakli (PhD, Helsinki Egyetem) rávilágít arra is, hogy ez a nyelvi közeledés és kölcsönhatás épp ellentétes a történelem folyamán tervezetten végzett diverzifikációs folyamatokkal. A szociopolitikai, történelmi bevezető után az észti–finn kontaktus bemutatására számos példát hoznak: a lexikai kölcsönzések, a kódváltások, a struktúrák és a nyelvi funkciók terén.

A kötet második felében lévő tanulmányok inkább szociolingvisztikai aspektusú elemzések. Janurik Boglárka (PhD, Hamburgi Egyetem) tanulmányában erza-orosz beszélők kódváltási típusait elemzi a Vajgel Rádióban elhangzott félig-strukturált interjúk alapján. Egyrészt azt vizsgálta a kutató, hogy milyen kódváltástípusok jelennek meg az interakciókban, másrészt pedig azt, hogy a riporterek hogyan viszonyulnak a kódváltásos beszédhez, mennyire javítják azt. Arra a következtetésre jutott, hogy a riporterek nem javítják gyakrabban a gyakori kódváltókat, és nem preferálják kifejezetten az egynyelvű megnyilatkozásokat, mint ahogyan azt feltételezte a kutatás tervezésekor.

Pachné Heltai Borbála (PhD, MTA Nyelvtudományi Intézet) tanulmánya a gőzgombóc-fesztiváljáról is híres, nyelvileg sokszínű településen, a magyarországi Geresdlakon élők nyelvi gyakorlatait és nyelvi tájképét mutatja be sok fotóval és példaanyaggal. A korábban német nemzetiségűek lakta településen ma már főleg a magyar a domináns nyelv a nyelvcserefolyamatok miatt, azonban az utóbbi években nagy számban finnek és németek vásároltak itt házakat, és telepedtek le a faluban. A turizmusnak és a szezonális migrációnak köszönhetően a település egy nyelvileg sokszínű, nyelvváltozatokban is gazdag (helyi német nyelvjárás, betelepülő németek nyelvváltozatai és az iskolában oktatott Hochdeutsch), valamint a nyelvek és nyelvtípusok (magyar–finn–német) közötti érintkezések terén is rendkívül izgalmas kutatási terület. A kutató rávilágít arra, hogy az új nyelvi kontextus (nemcsak a fizikai térben, hanem a digitális térben is)

új nyelvi gyakorlatokat alakít ki, a nyelvváltozatok új funkciókat tölthetnek be a nyelvhasználók értelmezési keretétől függően – például adott nyelvváltozat használata autentikussá tehet egy kulturális programot –, s ez újabb kérdéseket inspirálhat a közösségben az identitásról, a nyelvről és a kultúráról.

Ulriikka Puura (MA, Helsinki Egyetem) esettanulmányában két vepsze beszélő (anya és fia) idiolektusát vizsgálta a nyelvválasztás, a nyelvélénkítés, és a standardizáció kontextusában. A kutató kitért a vepsze nyelv utóbbi évszázadban bekövetkezett presztízsváltozására a mindennapi életben és az írott nyelvhasználatban. Elemzésében bemutatja azokat a nyelvi ideológiákat, amelyek megjelennek egy nyelvi szituációban a vepsze használatakor, valamint azt is, mit jelent vepszének lenni egy diskurzusban.

A kötet záró tanulmánya Outi Tánzos (MA, Helsinki Egyetem) tollából született. A kutató a kódváltásra adott reakciókkal foglalkozik karéliei nyelvi aktivistákkal és nyelvi munkásokkal folytatott szociolingvisztikai interjúk során. Rámutat a különböző korcsoportok közötti különbségekre a többnyelvű erőforrások használatával kapcsolatban, és ezek okait a nyelvi ideológiai háttérükben keresi.

A tanulmányok elején angol nyelvű, a végén magyar, orosz, észt, finn vagy épp udmurt nyelven olvashatunk összefoglalót.

A kötet tanulmányai nem csak a finnugor nyelvek szakértőinek, kutatóinak érdeklődésére tarthatnak számot, hanem a magyar olvasóéra is, hiszen a magyar mint finnugor nyelv több indoeurópai, főleg szláv nyelvvel áll kontaktusban, s nem csak többségi, hanem kisebbségi nyelvpolitikai helyzetben is; a kétnyelvűség, a nyelvi változások és interferenciajelenségek pedig szerves részei a határon túli magyarság mindennapi nyelvi gyakorlatainak is.

MÁRKU ANITA PHD

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont
anita.marku22@gmail.com

Piotr Romanowski, Małgorzata Jedynak (Eds.): Current Research in Bilingualism and Bilingual Education

(Cham: Springer. 2018. 241. p.)

Current Research in Bilingualism and Bilingual Education is the 26th volume of the book series Multilingual Education which, according to the series editors, presents “empirical research on multilingual language acquisition, language contact and the respective roles of languages in contexts where the languages are not cognate and where the scripts are often different” (Kirkpatrick and Adamson 2019). The collection under review inscribes itself perfectly in the above thematic areas with its strong focus on the exceptional phenomenon of using and understanding more than one language. Under the skilful editorship of Piotr Romanowski and Małgorzata Jedynak, it brings together 15 international contributors in an attempt to both expand the theoretical and explanatory scope of bilingualism as well as provide empirical evidence for the relevance of bilingual education and skills in the modern world.

As can be learned from the notes on contributors, the authors of the studies included in the book are affiliated with different institutions, concerned with various languages, and their contributions pertain to diverse European research contexts. The latter, as the editors themselves stress in the introduction, constitutes the chief novelty of the volume, which in contrast to many previous explorations of bilingualism and bilingual education, shifts its attention away from the North American context. A further attraction lies in the fact that while some of the papers add to the ongoing discussion of well-established phenomena, others attempt to explore somewhat controversial territories such as Non-Native Bilingualism.

The monograph is easy to navigate, as the twelve studies included in it are organized into three major parts, entitled respectively *Language Acquisition and Linguistic Aspects of Bilingualism*, *Language Teaching Aspects of Bilingualism* and *Language Education Aspects of Bilingualism*. These titles function as explicit signals to the readers as to the specific aspects of bilingualism and also multilingualism around which the works collected in each part revolve. The main body of this 241-page book is preceded by a succinct introduction containing editorial encouragement to go beyond the presented general overview of the volume’s contents and contributors’ main aims.

The first five studies are primarily concerned with a nexus of diverse relations between languages, their acquisition and use by bilingual and multilingual individuals. The opening chapter, written by one of the editors – PIOTR ROMANOWSKI – is titled *Strategies of Communication in an NNB Family: On the Way to Bilingual Maintenance in a Monolingual Context*. The author explores the interesting category of Non-Native Bilingualism, which consists in raising children bilingually in a monolingual community by addressing them in a target language that is not native to its speakers, mostly parents. Based on empirical

findings from 22 case studies of such families, ROMANOWSKI attempts to determine which and possibly to what extent the different communication strategies employed by parents contribute to the bilingual development of their children. Through a detailed analysis of the linguistic profiles of the researched families, strategies applied in the children's linguistic upbringing as well as parents' attitudes towards bilingualism, the paper comes to the conclusion that despite the controversies surrounding the discussed approach, it proves effective if accompanied by the patience and persistence of those practising it.

ZOFIA CHŁOPEK's *Is There a Relationship Between Language Competences and Metalinguistic Awareness?* focuses on the potential interdependence between complex linguistic knowledge and foreign language competences of multilingual speakers. In view of inconclusive evidence on this matter, the researcher analyses the translations of 122 multilingual students of German Philology, which they conducted from an unknown language into their mother tongue. The results, validated by statistical calculations, indicate that there indeed exists a link between metalinguistic awareness and the number of appropriated languages as well as the level of their attainment. What CHŁOPEK considers as unclear in this context is the nature and direction of influences between these factors. What, however, she finds indisputable is that multilingual people do have a high level of metalinguistic awareness, which helps them to process new languages.

DOROTA GASKINS' study *Two Grammars in the Input: Two Different Strategies to Process the Input. The Usage-Based Perspective on the Development of Nominal Inflections in a Bilingual Child* provides an interesting account of how a bilingual toddler receiving an imbalanced exposure of two typologically different languages, Polish and English, starts to acquire grammar by assimilating the knowledge of noun inflections. The discussion is couched within the usage-based theory of Radical Construction Grammar proposed by Croft (2001), the key principle of which, input frequency, is tested as a potential factor influencing this type of acquisition. An exceptional merit of the study is that it draws on the researcher's own child, which enhances the quality and authenticity of the collected data. The final conclusion emphasizes that the effects of input frequency as a factor facilitating language development depend on the specific conditions under which acquisition takes place.

ANNE-MARIE BEZZINA and JOANNE GAUCI's contribution titled *A Sociolinguistic Perspective of Codeswitching in French as a Foreign Language Class in Malta and its Implications for Learning* discusses the effects that alternating between Maltese L1, English L2 and French as the target language may have on the learning outcomes of secondary school learners in bilingual Malta. In a detailed corpus analysis of the recordings of 16 French as a foreign language lessons, the authors concentrate on teachers, investigating the quantitative extent to which they use each of the three languages as well as the structural characteristics and functions of all such instances of codeswitching. A

disturbing finding is that teacher-talk dominates classroom interactions, leaving little space for the learners' practice of the target language, though codeswitching contributes to classroom management and improves clarity and comprehension of content.

ANNA VERSCHIK and Elīna BONE's paper on *Understanding Linguistic Features of Estonian-Latvian Bilingual Speech* investigates bidirectional impact of L1 Estonian and L2 Latvian in a balanced bilingual individual, discussing the cognitive and linguistic mechanisms observed in L1 > L2 imposition and L2 > L1 adoption. The study participant's speech is analysed within the Code-Copying Framework developed by Johanson (1993, 2002), which the researchers find useful owing to its holistic approach to all language contact phenomena. In essence, the examined case of bilingualism involving two genetically unrelated languages is marked by a high degree of symmetry in Estonian-Latvian code-copying as well as in the frequency with which each language is activated, which suggests that the bilingual mode is a standard way of communicating for the participant.

The second part of the volume contains four contextualized investigations of how languages are taught and learnt in bilingual and multilingual educational settings. In the opening contribution titled *Learning Fractions Through Two Languages in an Elementary Classroom: The Interrelation of Maltese and English with the Mathematics Register(s)*, MARIE THERESE FARRUGIA examines the relationship between the medium of instruction and mathematical language. Interestingly, to obtain material for analysis, the researcher herself delivered five lessons of mathematics to primary school children with Maltese as their home language and English as the academic language of the discipline, who nevertheless were familiar with schooling conducted in both of Malta's official languages. FARRUGIA explores how everyday, school and technical registers are expressed through Maltese and English, and in essence reaches the conclusion that the use of translanguaging practices in the bilingual classroom facilitates the process of teaching-learning mathematical discourse.

PILAR SAFONT's *Are Classroom Requests Similar in All EFL Settings? Focusing on a Young Multilingual Learning Environment* provides an intriguing insight into teachers' and learners' requestive behaviour in the L3 English primary education classroom, which she tries to compare with the requestive actions observed in EFL and CLIL contexts. The researcher attempts to find out how the multilingual learning environment under investigation influences pragmalinguistic and sociopragmatic competence to perform the speech act of requesting. To this end, SAFONT analyses transcripts from 12 videorecorded English as L3 lessons, focusing especially on the forms and goals of requests, the modification items that accompany them as well as the type of classroom register in which the different request acts are produced. The results clearly indicate that the young L3 classroom examined is similar to EFL and CLIL settings in terms

of the request formulas used, but different as regards the request goals and the register in which they occur. The study also emphasizes that L3 requestive behaviour is dependent on the language program adopted by the school.

DANIEL XERRI's *Teaching English in a Multilingual Classroom: Addressing Challenges Through Teacher Education and Development* concentrates on the attitudes, beliefs and practices of primary school teachers who teach English in a multilingual environment. The case study reported is set in Malta, where many learners come from a variety of L1 backgrounds. Within the chapter XERRI discusses the problems encountered by teachers in such classrooms, their complaints about the lack of proper university preparation and training as well as their specific needs and requests that should be addressed to help them to deal with these challenges. The paper generally calls for giving more serious consideration to the complexity of a multilingual classroom context in the process of teacher education and development, and gives interesting implications as to how such dilemmas may be resolved.

In his contribution titled *Bilingualism with English As a "Second Language" and/or Broad Plurilingual Repertoires: A Swiss Point of View*, GEORGES LÜDI elaborates on the social and cognitive advantages of bi-/plurilingualism, stressing the benefits it can bring when practised at, outside and after school. The author adopts a language education policy perspective on the problem so as to depart from the puristic ideologies that are prejudiced against any manifestation of multilinguistic communicative competence, which they consider as dangerous. Doubts are also expressed as to whether English should really be a single *lingua franca* as well as to the feasibility of goals that are set in language classes. The discussion comes to the conclusion that the dynamism of the modern world could be successfully responded to by individuals whose multilingualism rests on plurilingual repertoires developed through a linguistically democratic curriculum.

The third part of the monograph is the shortest, as it comprises only three chapters that link theory and practice by discussing the conditions under which bilingual education can start to thrive. The opening paper by JOHANNA ENNSER-KANANEN and CHRISTINE MONTECILLO LEIDER titled *Stop the Deficit: Preparing Pre-service Teachers to Work with Bilingual Students in the United States* concentrates on pre-service English as Second Language teachers in American public schools and the training they need to effectively work with bilingual and immigrant students. The authors discuss the diminished status of such learners, who are often perceived as linguistically deficient, and call for a change in attitude by increasing teachers' awareness of the unique knowledge and skills their students already acquire in family homes. Offering a handful of practical suggestions on how to prepare pre-service teachers to activate their bilingual learners' full linguistic repertoire, the study finishes with a list of questions that teacher educators should ask themselves attempting to train unprejudiced, supportive and open-minded language teachers.

CORINNE A. SEALS examines *Discursive Techniques in Heritage Language Education*, focusing especially on the role of the teacher and various types of feedback for learners. The researcher analyzes naturally occurring classroom data collected over a period of three months within the Russian heritage language classroom at a mainstream primary school in the United States. All discourse events identified in the audio and video recordings are categorized and then carefully scrutinized to see how the teacher supports the students in identifying with and improving their heritage language, while simultaneously ensuring that they perceive themselves as legitimate speakers of both English and Russian, whose multilingual identity is developed without any biases towards one or the other language.

The closing chapter of the volume is MARÍA LUISA PÉREZ CAÑADO's *The Evolution of Bilingual Education in Monolingual Contexts: An Andalusian Case Study*. The study reports on the shift towards a plurilingual education model that has been recently observed in Spanish-speaking Andalusia, where CLIL programs have been implemented since 2005. The discussion takes a wide-angle view of this large-scale undertaking, as it presents a complex nexus of actions, including two governmental plans, that pursue plurilingual education in the region. The picture is made complete with a detailed account of prior research on the effects of these polyglot policies in the Andalusian community. Against this theoretical background, the author herself conducts a multidimensional CLIL evaluation project, the results of which indicate that the enterprise has been successful owing to the adoption of a continuous improvement approach as well as the effort, motivation and money invested in it.

To conclude, the value and usefulness of the volume cannot be questioned owing to its truly original contribution to a better understanding of “the principles of bilingual education”, which as the editors hope, will help “to benefit all learners”. The strength of this illuminating collection lies in the fact that it combines theoretical considerations with empirical findings, offering a high degree of research novelty that may stimulate other investigators in the field as well as attract readers interested in these topics, including parents caring about their children's plurilingual development. The book is highly recommended for anyone to whom the monoglot world of particular countries appears as “a world of terrifying blandness” that is deprived of the nuances and dynamics unique to multilingual communication (Peel, 2001: 14).

References

- Croft, W. (2001) *Radical construction grammar. Syntactic theory in typological perspective*. Oxford: OUP.
- Johanson, L. (1993) Code-copying in immigrant Turkish. In: Extra, G. and Verhoeven, L. (eds.) *Immigrant languages in Europe*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters. 197–221.
- Johanson, L. (2002) Contact-induced change in a code-copying framework. In Jones, M. C. and Esch, E. (eds.) *Language change: The interplay of internal, external and extra-linguistic factors, Contribution to the Sociology of Language*. Berlin: Mouton de Gruyter. 285–313.

- Kirkpatrick, A. & Adamson, B.** (2019) *About the series*. Retrieved on 8 January 2019 from <https://www.springer.com/series/8836>.
- Peel, Q.** (2001) The monotony of monoglots. *Language Learning Journal* 23. pp. 13 - 14.

TATIANA SZCZYGŁOWSKA
University of Bielsko-Biala
tszczyglowska@ath.bielsko.pl

David Singleton and Larissa Aronin (Eds.): Twelve Lectures on Multilingualism

(Bristol: Multilingual Matters. 2019. 368 p.)

The 15th volume of Multilingual Matters Textbook series is one of the first attempts to bring together a comprehensive overview of multilingualism written by leading researchers and experts in the field contributing their state-of-the-art work to the chapters of this volume. The initial inspiration of creating this volume was the undoubtable fact that multilingualism is at its peak of attention in today's fast-changing, globalized world. Thus, a huge number of professionals from the field of neurolinguistics and cross-linguistic interaction to multiple language teaching, language policy making, and intercultural communication and education have been studying multilingualism in the past twenty years or so.

It is crucial to mention that the lay-out of the volume is logical, well-structured, and easy to follow. The letter types (**Bold** and *Italics*) are adjusted to the organization and subtopics of the lectures. The bookcover is well-constructed and designed by Shutterstock, an American stock photography provider headquartered in New York City. The image of the raindrops on the multi-colored front cover is harmonized with the contents of the book.

According to the introductory section, language research from the end of the 19th century until today has undergone three stages of change-of-interest; from the first stage –the monolingual ideology regarding the monolingual language user– through the second stage –the bilingual paradigm regarding bilingual individuals using two languages– to multilingualism –the third stage– regarding multilingual individuals utilizing multiple languages. The differences in ideas in each stage, e.g. whether a bilingual person is the sum of two monolinguals in one or not (Grosjean, 1989, 1992) or if bilingualism and multilingualism are the same or different (Aronin & Jessner, 2015) is clearly stated here:

bilingualism and multilingualism are close and overlapping in many ways, but as a bilingual turns into a multilingual, quantitative and qualitative differences become deeper, to the extent that the nature of the emerging [...] phenomena changes (p. 281).

The volume is primarily addressed to a student audience, therefore, it is organized in the form of twelve lectures, where each lecture is dedicated to a particular topic of importance related to multilingualism followed by a "Questions for Students' Reflection" section and a "Suggestions for Further Reading" section that further supports the reader.

The twelve lectures are classified into four major parts, *Part 1: Multilingualism in Society and Education*, *Part 2: Aspects of Individual Multilingualism*, *Part 3: The Psycholinguistics and Neurolinguistics of Multilingualism*, and *Part 4: Forms of Multilingualism in the Past and Present*, covering the most interesting and fundamental areas commonly taught in multilingualism studies and the most in-demand topics of language education courses.

The first part of the volume is concerned with the foundations of multilingualism and consists of four lectures addressing societal multilingualism, language learning and teaching, and language policies.

In Lecture 1, *What is Multilingualism?*, Larissa Aronin gives a general theoretical overview of multilingualism as a social phenomenon explaining the forms of multilingualism, and the key features of current multilingualism. She later introduces the latest research and practices in the field. Moreover, she describes the way we use languages nowadays introducing the following concepts: language repertoires, dominant language constellation, and new linguistic dispensation. By which, she highlights the complexity of contemporary sociolinguistic language patterns.

In Lecture 2, *Applied Linguistics and Multilingualism*, Danuta Gabryś-Baker focuses on studying the multilingual mental lexicon and cross-linguistic influences (CLI) from the applied linguistics point of view. She describes the current research areas in the field. And, she later sheds light on the following widely used concepts: the dynamics of multicompetence, multilingual language awareness, code-switching, multilinguality, and translanguaging.

In Lecture 3, *The Psycholinguistics of Multiple Language Learning and Teaching*, Britta Hufeisen and Ulrike Jessner concentrate on the teaching and learning of multiple languages in settings with tutored instruction and in natural contexts. The lecture presents basic concepts, definitions, and scenarios of multiple language learning and teaching. It provides a systematic overview of the research and practice of multiple language learning and teaching in the light of the Dynamic Model of Multilingualism (DMM). It proposes the multilingual system as a dynamic system characterized by features such as non-linear, reversible and complex where individual language learning takes place. They define multiple language learning and teaching as the process of acquiring a third language (L3) and other foreign languages (L4, L5, Ln). This further supports the cross-linguistic influence and multilingual language awareness concepts previously introduced by Danuta Gabryś-Baker in Lecture 2. The lecture ends with a description of the multilingual whole-school language curriculum, PlurCur®, the first prototypical curriculum that has been already piloted in Germany.

In Lecture 4, *Education Policy and Multilingualism*, Jasone Cenoz and Durk Gorter introduce the existing educational policies for multilingualism. The lecture's main focus is to raise awareness around the current issues around educational policies for speakers of minority and majority languages. The authors advocate for teaching through minority languages to preserve them from majority language overpower. However, Cenoz presents the continua of multilingual education as a tool to compare and evaluate different types of multilingual education models since the existence of multilingual classes do not always imply the existence of the same quality multilingual education in these different settings.

The second part of the volume consists of four further lectures dealing with the essential aspects of individual multilingualism and multilingual identity formation.

In Lecture 5, John Edwards introduces *Multilingual Individuals* after a brief summary of his classic account of societal multilingualism. He discusses, in depth, the following concepts: multilingual competence, multilingual self-assessment and ascription, language choice, code-switching and code-mixing, exceptional multilingualism, ‘polyglots’ or ‘savants’, etc. Finally, he poses the permanently debated questions around multilingualism and intelligence; whether or not multilingualism has an intellectual advantage on the individual. For instance, if multilingual individuals are ‘smarter’ than others and if ‘the most talented among them [are] also stranger than others’ are the central points of his concluding discussion.

In Lecture 6, Gessica De Angelis introduces *Cross-linguistic Influence and Multiple Language Acquisition and Use*. She delivers a detailed overview of early research on cross-linguistic influence with the focus on language learning rather than on language teaching including ideas from Rosenbaum, Lado, Weinreich, Corder, and Selinker. She also discusses the direction of cross-linguistic influence and combined influences, as well as, overt and covert, and positive and negative transfer. Later, she brings up the long-debated issue of the role of internal, versus external, factors in triggering or constraining properties of CLI, particularly language distance, (psycho)typological factor, second language status, the recency of use, and foreignness. Here, she attempts to clarify concepts that often resulted in misunderstanding in the past.

In Lecture 7, Ema Ushioda talks about *Motivation and Multilingualism* from aspects of individual and societal multilingualism. She discusses the historical account of key theories and concepts in motivation research in second language acquisition. She continues her discussion by considering some critical issues in language motivation in today’s multilingual societies and globalized world supported by examples from different educational settings from various parts of the world. Ushioda further discusses current self and identity-related concepts in second language motivation research and she concludes the lecture with reviewing research design, methodologies and instruments of the relatively small body of recent research that has been carried out in the field of multilingualism investigating individual and societal motivational perspectives.

In Lecture 8, Carmen Muñoz and David Singleton step into one of the most debated topics of language acquisition, *Age and Multilingualism*. They tackle heated topics like the role of the age of onset in target language proficiency, multi-language acquisition at different ages, differences between the outcome of natural(istic) and formal instructional language conditions, maturational constraints (learners’ attitude and motivation) and ultimate attainment. Within

their final notes, they emphasize the crucial role of the learning context and the quality of multilingual educational programs at any given age.

The third part of the book consists of two lectures focusing on the internal mechanisms of multilingual abilities and performances of multilingual individuals from a psycho-, and neurolinguistic point of view.

In Lecture 9, Julia Festman presents an overview of *The Psycholinguistics of Multilingualism* by building up the lecture around fundamental questions like, “What is Psycholinguistics?”, “What is Multilingualism?”, and “What is Psycholinguistics of Multilingualism?”. She compares trilingual processing and production, trilingual competence and the trilingual speakers’ language modes, metalinguistic awareness and grammar with monolingual and bilingual counterparts. The lecture also deals with the multilingual individuals language choice and language switch and it ends with a discussion about the currently open research areas in psycholinguistics of multilingualism.

In Lecture 10, a team of researchers, McLoddy Kadyamusuma, Eve Higby and Loraine Obler, present an overview of *The Neurolinguistics of Multilingualism* or how the brains of those who speak multiple languages are lateralized and how their lexicons are organized. Later, they shed light on how the multilingual brain deals with damage (aphasia) or decline (dementia) and how the different languages of multilingual individuals are affected. They discuss code-switching and code-mixing in bilingual aphasia patients and language decline in patients with Alzheimer’s disease. The authors summarize the lecture by presenting what we know about the cognitive consequences of multilingualism.

The fourth part of the book consists of two lectures concentrating on past and present multilingual practices in diverse forms that multilingualism can take in space, time, and culture.

In Lecture 11, Kurt Braunmüller addresses the topic of *Historical Multilingualism* from individual (what happens in the brain) and societal (what happens in society) perspectives. He examines the interaction between the languages acquired and the impact of the language contact through the different forms of multilingualism in language history. In language contact scenarios, he talks about convergence, stability, and divergence, and explains the various outcomes of language contact and language change (e.g. augmentative, reductive, typological chain reaction, invisible changes, or language change due to incomplete second language acquisition). The lecture ends with a short survey of different forms of multilingualism in language history.

In Lecture 12, Jan D. ten Thije brings *Receptive Multilingualism* into the focus by listing the contexts in which receptive multilingualism occurs between closely related languages considering cross-border communication, specific transnational and international relations between institutions, business discourse, and the media including digital communication platforms. He presented six perspectives throughout the lecture that were selected together in the notion of awareness in

correlation with receptive multilingualism in Europe: terminology, intelligibility, occurrence, choice, interaction and planning. He concludes that for successful receptive multilingualism factors; such as language policy, location, exposure, attitude, age, proficiency, institutional constellation and communicative background of the interlocutors participating in the communication, is inevitably essential.

The textbook concludes with the list of words in the subject index that is a helpful tool to assist the reader in finding specific information more easily.

After reading through the chapters, one could say that this volume is impressive and a highly recommended text for everyone, at any given time, who is somehow connected to multilingualism and the multilingual phenomena. It could be especially beneficial as a fundamental textbook of an obligatory course in multilingualism studies for either doctorate candidates who decide and choose to contribute their research to the field, or, for MA students who are on the path to becoming the next experts in multilingualism in the future. Additionally, not to mention being part of a university and college curriculum to inform students studying Applied Linguistics of this growing field.

Furthermore, this book can be extremely useful for language teachers, university professors and researchers already working in the field, and are in contact with students with different language backgrounds in today's extremely diverse social settings. Also, this reading can be supplemental for language teachers and foreign language teachers and instructors in the field. It would be beneficial for those working in superdiverse multicultural classroom settings as part of their professional development or study group material to cover.

Last but not least, this book can be an interesting read for those who are concerned with the problems associated with globalization, multilingualism, cultural diversity, international migration, intercultural understanding and democratic citizenship.

References

- Aronin, L. & Jessner, U.** (2015) Understanding current multilingualism: What can the butterfly tell us? In: Kramsch, C. and Jessner, U. (eds.) *The Multilingual Challenge*. Berlin: De Gruyter. 56-79.
- Grosjean, F.** (1989) Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language* 36. pp. 3-16.
- Grosjean, F.** (1992) Another view of bilingualism. In: Harris, R. (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland. 51-62.

CSILLIK ÉVA
New York City Department of Education
ecsillik@schools.nyc.gov
University of Pannonia
evacsillik@yahoo.com

A nyelv perspektívája az oktatásban

Beszámoló a PeLiKon2018 – I. Oktatásnyelvészeti konferenciáról

Az oktatásnyelvészet az alkalmazott nyelvészet meghatározó részterülete, amelynek vizsgálati körébe tartozik minden olyan oktatási és pedagógiai kérdés, amelyek megoldásában, feltárásában a nyelvtudomány eredményei és módszerei hasznosulhatnak.

Az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékén a problémakör fontosságának tudatában 2009 őszén alakult meg egy oktatásnyelvészeti kutatócsoport, amely működésének első éveiben elsősorban tankönyvkutatással, tankönyvelemzésekkel foglalkozott. A csoport 2017 őszén felvette a PeLi Oktatásnyelvészeti kutatócsoport nevet, az elnevezés mozaikszavába építve a *pedagógia* és a *lingvisztika* szavak kezdő szótagjait, egyben utalva a finn *pele* 'játék' jelentésű szóra is.

A közösség egyik első nagyobb léptékű kezdeményezése a 2018. november 15–16. között Egerben megrendezett kétnapos PeLiKon2018 A nyelv perspektívája az oktatásban – I. Oktatásnyelvészeti konferencia megszervezése volt. A rendezvény a tervek szerint egy kétévenként megrendezendő konferenciasorozattá bővül majd, amelynek célja, hogy fórumot teremtsen a nyelv és oktatás kérdéseit kutató szakemberek interdiszciplináris párbeszédének, s egyúttal meghonosítsa az oktatásnyelvészet terminus használatát is a számos érintkező hazai kutatás egységbe foglalására.

A kétnapos konferencián három plenáris előadás hangzott el, a szekció-előadások pedig a magas résztvevői létszám miatt két-három párhuzamos szekcióban zajlottak. Az élénk szakmai diskurzusokat kiváltó kutatások, problémafelvetések előadói közt nyelvészek, pszichológusok, gyakorló tanárok és tanítók is szerepeltek. A tematikus szekciók az alábbi témakörök köré szerveződtek: az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás új szempontjai, az anyanyelvi nevelés és szövegértés, az oktatásban megjelenő nyelvi ideológiák, szaknyelvtanítás és szaknyelvi kommunikáció, a tudományos szövegek kérdései, az oktatás két- és többnyelvű helyzetei. A programfüzet mellett a részletes áttekintést nyújt a konferencia gazdag tematikájáról az absztraktok gyűjteménye is (Domonkosi–Rási, 2018).

A konferencia megnyitóján Domonkosi Ágnes a konferencia szervezőbizottságának elnökeként röviden felvázolta az oktatásnyelvészet feladatait, és összefoglalta a kezdeményezés célkitűzéseit. A plenáris előadások felmutatták a nyelv átfogó jelentőségét az oktatásban és a tanulásban, rámutatva a kétnyelvűség előnyeire, a kommunikációs szemlélet funkcióira és az anyanyelvnek a személyiség és a tudás formálódásában betöltött szerepére is. Csépe Valéria egyetemi tanár, az MTA levelező tagja plenáris előadásában a neurokognitív fejlődés vizsgálatának eredményeire építve olyan kérdésekre

kereste a választ, hogy milyen életkorban, hogyan és kitől szerezhető hatékony nyelvtudás; miben nyilvánul meg a kétnyelvűségi előny, s hogyan hat a nyelvek közti kódváltás a kognitív fejlődésre. Tolcsvai Nagy Gábor egyetemi tanár, az MTA rendes tagja a kommunikációnak a hazai oktatásban bevett, statikus értelmezését hasonlította össze a dinamikus felfogással, amely a beszélőtársak aktív részvételét hangsúlyozza. Plenáris előadása szemléletes tankönyvi példákkal mutatta be a kétféle értelmezést, rámutatva a dinamikus felfogás oktatásbeli hatékonyságára. A második nap plenáris előadója Eöry Vilma, a Magyar Nyelvstratégiai Intézet tanácsadója volt, aki az anyanyelvnek a tudás szerveződésében és a személyiség alakulásában való szerepét tekintette át, hangsúlyozva, hogy a közoktatásban az anyanyelv nem csupán egy tantárgy, hiszen a tudás közvetítőjeként kiemelt szerepe van a megismerésben.

A több mint hatvan szekció-előadás közül az anyanyelv-pedagógiai témákkal foglalkozókat az Anyanyelv-pedagógia folyóiratban részletesebben is bemutattuk (Ludányi 2018), most ezek áttekintése mellett kitérünk a további témákra, az idegennyelv-oktatás, illetve a szaknyelvek oktatásának kérdéseire is.

Az anyanyelvi nevelés kérdéseivel, új szempontjaival foglalkozó szekciókban egyaránt helyet kaptak az oktatásban közvetített nyelvszemlélettel, a tanulók nyelvi gyakorlataival, sajátosságaival, a megváltozott kommunikációs, oktatási környezettel, a szövegértési-szövegalkotási készség fejlesztésével, a stilisztikai kompetenciával, az alkalmazható módszerekkel, digitális lehetőségekkel, az anyanyelvi nevelés kétnyelvű környezetével foglalkozó előadások is.

A tanulók nyelvi tevékenységét érintően Laczkó Mária középiskolások spontán beszédét és tanórai megnyilatkozásait hasonlította össze, Hámori Ágnes pedig a megértéssel, tudásszervezéssel és -feldolgozással kapcsolatos reflexív, metakognitív megnyilatkozásokat, és ezeknek az osztálytermi diskurzusban való szerepét vizsgálta.

Az anyanyelvi tananyagra vonatkozóan az előadások és az azokat követő viták egyértelművé tették a grammatikatanítás szemléleti megújításának szükségességét: Viszket Anita, Dóla Mónika és Kleiber Judit egy, az elemi mondatokból kiinduló, a magyar mondat szórendi viszonyait középpontba helyező, a pragmatikaoktatás lehetséges bemenetét szolgáló modellre tettek javaslatot; Farkas Judit, Alberti Gábor és Szabó Veronika pedig az igei, igenévi és főnévi szerkezetek generatív modellezése és az oktatásban érvényesülő hagyományos elemzése közötti ellentmondásra hívták fel a figyelmet.

A magyar nyelvi tananyag összetevői és a hozzá kapcsolódó módszerek közül tárgyalásra került még a magánhangzók képzési jegyeinek az új fonetikai-fonológiai kutatások eredményeire épülő oktatása (Markó Alexandra, Csapó Gábor Tamás, Deme Andrea, Bartók Márton, Grácsi Tekla Etelka), a tulajdonnevek drámapedagógiai módszerekkel történő tanítása (Takács Judit, Tóth Mercédesz), és az a kérdés is, hogy a névtan tanításában hogyan

alkalmazhatók a szociolingvisztikai kutatási módszerek (Szabómihály Gizella). A nyelvi változás problémáinak tanításáról egyetemi hallgatók neologizmusokkal kapcsolatos vélekedéseiből kiindulva (Sólyom Réka) kaphattak képet a résztvevők.

A stilisztikai ismeretanyag elsajátíttatásának lehetőségeihez is több irányból közelítettek az előadók. Simon Gábor mellett érvelt, hogy mivel a tanulóknak szükségképpen van hallgatólagos tudása a nyelvi stílus jelenségéről, az ismeretbővítést érdemes ennek felhasználására építeni. Szikszainé Nagy Irma mintát nyújtva az érettségi összehasonlító elemzési feladatára készülő tanulóknak, Kosztolányi Ha negyvenéves elmúltál és Tóth Krisztina Delta című versét egymással összevetve elemezte. Nagy L. János pedig a Bóbita varázskönyve című kötetét ismertetve mutatta be, miként tárgyalhatók Weöres Sándor verseinek nyelvi jellemzői.

Az anyanyelvi nevelés egyik meghatározó feladata a szövegértési és szövegalkotási képesség fejlesztése, amelynek a különböző korosztályokban eltérő, de folyamatos feladatait önálló tematikus szekcióban vitatták meg. Zs. Sejtes Györgyi a szövegértés pszicholingvisztikai háttéréről szólt, hangsúlyozva, hogy ennek ismerete és alkalmazása tudatosabbá teheti a pedagógusok szövegértési képességeket fejlesztő osztálytermi gyakorlatát. Az előadások önálló empirikus kutatási eredmények alapján mutattak rá az óvodás korosztály történetmesélési sajátosságaira (Murányi Sarolta), illetve komáromi magyar gimnazisták szövegértési eredményeire (Kázmér Klára), valamint betekintést nyerhettünk a szövegértő olvasást fejlesztő gyakorlatok készítésének szempontjaiba (Pankovics Gergő) és egy irodalomtankönyvi fejezet nyelvi, stilisztika, szövegtipológiai jellemzőibe is (H. Tóth István).

Az oktatásban érvényesülő nyelvi ideológiák kérdésével tematikailag és a szemléletmódokat tekintve is sokszínű szekció foglalkozott. Bodó Csanád előadása rámutatott, hogy a kisebbségi oktatás nyelvi ideológiái a tanteremben elsődlegesen nem a nyelvek közötti választásra, hanem a bahtyini értelemben vett „hangok sokféleségére” összpontosítva értelmezhetők. Heltai János Imre, Jani-Demetriou Bernadett és Tündik Zita két egymást követő előadása a tiszavasvári roma közösségben jellemző diszkurzív stratégiákat és nyelvi ideológiákat tárták fel, a transzlingválást olyan nyelvpedagógiai koncepcióként értelmezve, amely a sztenderdizáció alternatívája lehet. Sebők Szilárd a metanyelv vs. tárgynyelv opozíció korlátait fejtette ki, rámutatva, hogy a nyelvről szóló megnyilatkozásoknak és egy abszolutizált nyelvnek az elkülönítése olyan más perspektívák jelenlétét fedi el, amelyek tudatosításának fontos következménye lehet a nyelvleírásra és a nyelvoktatásra nézve is. Jánk István magyartanárok nyelvi diszkriminációját vizsgáló kutatása alapján kifejtette, hogy az adatközlőinek válaszaiban a homogenista ideológiák mellett megjelentek a nyelvi változatosságához kedvezőbben viszonyuló attitűdök is. Bár nem ebben a

szekcióban, de az oktatásban érvényesülő ideológiák, a sztenderdközpontú szemlélet szerepével foglalkozott Molnár Mária előadása is, amely rámutatott arra, hogy napjaink anyanyelvi nevelése még mindig nem képes a tanulókat az egyénre és közösségre szabott rugalmassággal jellemezhető, heterogén nyelvi praxisba integrálni.

A két- és többnyelvűségi helyzetben történő oktatást tekintve hallhattak a résztvevők kárpátaljai két- és többnyelvű fiatalok kognitív tevékenységét felmérő kutatásról (Bátyi Szilvia), kárpátaljai iskolások nyelvhasználati sajátosságairól (Nagy Natália), egy televíziós sorozat nyelvi kompetenciát fejlesztő lehetőségeiről (N. Császi Ildikó), illetve a komáromi Variológiai kutatócsoport munkájának eredményeképpen a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban folyó nyelvtanoktatásról, taneszközökről is (Simon Szabolcs, Lőrincz Julianna, Misad Katalin, Lőrincz Gábor).

A nyelvi nevelés digitális környezetét tematizálva szó esett tevékenységközpontú, kommunikációs készségfejlesztésre irányuló digitális tananyagról (Farkas Anett), a magyar nyelvi anyaghoz kapcsolható digitális szövegtankönyvek oktatásbeli felhasználási lehetőségeiről (Kalcsó Gyula), a német és az észti nyelv tanításában hasznosítható online felületekről (Vigh-Szabó Melinda), a kora gyermekkori expresszív szókincs fejlettsége és az IKT-használat közti összefüggések igen aktuális problémájáról (Dávid Mária, Faragó Boglárka, Kecskeméti Székely Zsuzsa, Taskó Tünde), illetve a tankönyvszövegektől az elektronikus tananyagok készítése felé vezető módszertani útról is (Darvas Anikó, Janurikné Soltész Erika).

A tanári attitűdöknek az anyanyelvi és idegennyelvi oktatásban játszott szerepére vonatkozóan hallhattunk előadásokat angol szakos hallgatók jó nyelvtanára vonatkozó elképzeléseiről (Doró Katalin, T. Balla Ágnes), nyelvtanári motivációs stratégiák alkalmazásáról (Bajzát Tünde) és a magyartanárjelöltek motivációjáról és módszertani tudatosságáról (Zimányi Árpád).

A szaknyelvoktatással és szaknyelvi kommunikációval foglalkozó szekciókban a kérdéskör anyanyelvi és az idegennyelvi vonatkozásai is előkerültek, érintve a gyógyítás (Kuna Ágnes, Eklicsné Lepenye Katalin, Koppán Ágnes), a sport (Tomesz Tímea, Györffy Alexandra), a pedagógia (Nemes Magdolna), a turisztika (Szanyi Ildikó) nyelvi vonatkozásait is. Sturcz Zoltán előadása arra az átfogó szempontra hívta fel a figyelmet, hogy a szakmai képzés során a tudásközösség építésével párhuzamosan szaknyelvi diskurzusközösség is formálódik, ezért a szaktanároknak is vannak nyelvpedagógiai jellegű feladataik; Seidl-Pécs Olivía előadása pedig a terminushasználat tanításának módszertani lehetőségeit mutatta be. Külön szekció foglalkozott a tudományos szövegek kérdéseivel, azon belül az egyetemi tankönyvek idézési módjaival (Csontos

Nóra), a tudományos íráskészség oktatásával (Veszelszki Ágnes), illetve a tudományos szövegek címadásával (Rási Szilvia).

A nyelvoktatás és nyelvtanítás szemléleti és módszertani kérdései több szekcióban is tárgyalásra kerültek, mind a nyelvi helyzetek, mind a lehetséges megoldások tekintetében nagy változatosságot mutatva. A funkcionális nyelvszemlélet érvényesítésének kommunikatív hatékonyságáról (Driussi, Paolo) és a nyelvmenedzsment elméletére építő nyelvtudatosság-növelésről (Bari Diána) szóló előadások jelezték a nyelvoktatás szemléletmódjának fontosságát.

A tanulói aktivitás és bevonódás szerepének különböző lehetőségeit vonultatta fel az élményalapú nyelvtanulás pozitív hozadékainak bemutatása (Patartics Csilla), a projekt módszer üzleti nyelv tanításából származó tapasztalatainak kifejtése (Koltányiné Vadász Viktória, Hukné Kis Szilvia), a magyar mint idegen nyelv oktatásának tekintetében pedig a közösségi oldalak nyelvtanítás- és tanulásbeli felhasználásának ismertetése (Borsos Levente, Kruzslicz Tamás, Oszkó Beatrix).

A nyelvtanulási hatékonyság háttértényezőit tekintve Gaál Zsuzsanna azt mutatta be, hogy milyen nyelvtanulási stratégiákat használnak a középiskolások, Sitkei Dóra pedig a köztesnyelvben megfigyelhető jelenségekről, és lehetséges elméleti magyarázataikról szólt. Papp Miklós előadása arra világított rá, hogy a nyelvi látásmód tágításaként, a nyelvi tudatosság fejlesztéseként a nyelvtörténeti ismeretek közvetítésének is lényeges szerepe lehet a nyelvoktatásban.

A konferencián több előadás is foglalkozott annak a helyzetnek a nyelvpedagógiai következményeivel, hogy a magyar közoktatásban egyre több eltérő nyelvi háttérű, két- vagy többnyelvű tanuló van jelen. Vermeki Boglárka kétnyelvű iskolák működését vizsgálva azt mutatta be, hogyan támogathatják oktatási programok a többnyelvű gyerekeket. Márki Herta egy kínai és vietnámi gyerekeket is oktató budapesti iskolában vizsgálta az idegennyelv-oktatás stratégiáit, és felhívta a figyelmet arra, hogy a hatékony oktatásnak a tanulók hozott nyelvismeretét is fontos lenne figyelembe venni. Schmidt Ildikó előadása arról számolt be, hogy a közoktatásban tanuló kétnyelvű gyerekek magyar nyelvtudásának alakulásában milyen szerepe van az alfabetizálás alkalmazásának.

A rendezvényen belül önálló, Sztari Bernadett jelnyelvi tolmács közreműködésével akadálymentesített panel keretében mutatkozott be az MTA Többnyelvűségi Kutatóközpontjának NyelvEsély projektje is. Bartha Csilla és Romanek Péter Zalán előadása bemutatta, hogy a siketek adekvát bilingvális oktatási programjának kidolgozásához milyen utak vezetnek el. Pachné Heltai Borbála előadásában egy kistelepülés nemzetiségi intézményének pedagógusaival készült interjúk alapján a nyelvekhez, nyelvi kompetenciához, nyelvi változatossághoz, családi nyelvi neveléshez fűződő tanári ideológiákat tekintette át. Szarvas Gabriella és Tima Péter a nyelvészeti képzésben megjelenő szemléletmódokat és az interdiszciplináris kapcsolódási lehetőségeket hallgatói

szemszögből tekintették át. A panelben emellett Tücsök Dorottya ismertette a nyelvi másságról, tudásról, tévhitekről, ideológiákról, multikulturális pedagógiáról, ehhez kapcsolódó attitűdökről végzett, a felsőoktatásban tanuló hallgatók konstrukcióját vizsgáló kutatásának eredményeit.

A rendezvény nagymértékben hozzájárult a szervező PeLi Oktatásnyelvészeti kutatócsoport kutatási irányainak formálódásához is. Az eddig meghatározó többirányú tájékozódás mellett – amelyben a tankönyvek nyelvszemléletének, nyelvi ideológiáinak vizsgálata (Domonkosi Ágnes, Jánk István, Ludányi Zsófia), a grammatika és a helyesírás (Zimányi Árpád, Ludányi Zsófia), a magyar nyelveredet és a névtan (Takács Judit), a stilisztika és a jelentéstan (Lőrincz Julianna) tanítása, a korpusznyelvészet anyanyelvoktatásban való felhasználása, az oktatásnyelvészeti kutatások digitális bölcsészeti támogatása (Kalcsó Gyula), a sportoktatás nyelvi vonatkozású kérdései (Tomesz Tímea), az iskolai nyelvi diszkrimináció (Jánk István) és a tudományos írás kérdései (Rási Szilvia) egyaránt teret kaptak –, a konferencia eredményeként egy integratív szerepű, az anyanyelvi nevelés tartalmi és módszertani kérdéseit is átfogó program terve fogalmazódott meg.

A konferencia két napjának sokszínű előadásai rámutattak, hogy a nyelvi tevékenység alapvető és mégis sokrétű szerepe megkerülhetetlen kérdéseket vet fel a tudás szerveződését, alakulását és alakításának lehetőségeit vizsgálva. A rendezvény előadásainak problémaérzékenysége és tematikai gazdagsága a nyelvi helyzetek és a nyelvi stratégiák sokféleségét mutatta fel. A szakmai munka az előadásokból szerkesztett kötetben, illetve a 2020-ra tervezett II. PeLiKon oktatásnyelvészeti konferencián folytatódik majd.

Irodalom

- Domonkosi Á. & Rási Sz.** (szerk.) (2018) *PeLiKon2018 – A nyelv perspektívája az oktatásban*. Absztraktfüzet. Eger: Líceum Kiadó.
- Ludányi Zs.** (2018) Oktatásnyelvészeti kutatások Magyarországon és a határon túl. Beszámoló a PeLiKon2018 – A nyelv perspektívája az oktatásban című konferenciáról. *Anyanyelv-pedagógia* 11/4. 94–99. Elérhető: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=765> (2019. 03. 15.)

DOMONKOSI ÁGNES – LUDÁNYI ZSÓFIA
Eszterházy Károly Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék
domonkosi.agnes@uni-eszterhazy.hu, ludanyi.zsofia@uni-eszterhazy.hu

Beszámoló a XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferenciáról

Idén ismét megrendezték, még hozzá tizenharmadik alkalommal az Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának és az MTA Nyelvtudományi Intézetének szervezésében. Az alkalmazott nyelvészet számos egyetem doktori programjában jelen van, nagyon sok fiatal kutató műveli magasan ezt a tudományágat. A konferencia arra ad lehetőséget, hogy a doktoranduszok betekintést nyerhessenek egymás kutatási területeibe, megismerkedhessenek az eredményekkel, a különböző módszerekkel, egy-egy kérdéskör problémáival. Nemcsak a témák megismerésére van lehetőség, hanem a tudományos problémák megvitatására is.

Az előzetes jelentkezés során 12 absztraktot fogadtak el, ebből végül 11 előadást hallhattunk, 3 szekcióban. Hunyadi László, a Debreceni Egyetem tanára (aki az elméleti nyelvészet mellett számítógépes nyelvészettel is foglalkozik) mondott köszöntőt, és vezette az első szekciót. A szekció első előadója Balogh Andrea, az ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskolájának hallgatója volt, aki a játéknyelvi kommunikációs problémákkal, a videójátékok fordításával foglalkozott. Az előadó hosszú távú célként egy adatbázis létrehozását tűzte ki, azonban már az eddigi eredmények is ígéretesek. Még mindig az angol az uralkodó nyelv a játékok, illetve játékosok között, Balogh Andrea azonban valamiféle elmozdulást érez, a játékosok egyre többször használják anyanyelvüket a játékkal kapcsolatos kommunikáció során.

A második előadó Asztalos Anikó, az ELTE Alkalmazott nyelvészeti doktori programjának a hallgatója volt. Előadásának a témája a közoktatásban tanuló diákok, valamint a tanárok szóátadásának a vizsgálata volt. Kutatásában több tudományterület szempontjából tárgyalta a témát. Mint az az eredményekből kiderült, van összefüggés az órán alkalmazott munkaforma, illetve a szóátadások között. Azért is fontos ez a kutatási terület, mert az eredmények figyelembevételével, azok felhasználásával lehetséges volna növelni a diákok órai beszédidejét.

Harmadikként Kiss Anitának, a Debreceni Egyetem doktoranduszának attitűdvizsgálatával ismerkedhettünk meg. Az előadó olyan fiatalokat vizsgált, akik az egyetem megkezdése előtt határon túli magyarok lakta területen éltek, s csak az egyetem elkezdésével kerültek Budapestre. Kontrollcsoportként magyarországi származású egyetemistákkal beszélgetett. Végeredményként azt állapította meg, hogy a nyelvi változatosságot a legtöbben tiszteletben tartják, pozitívan értékelik, míg mások semleges viszonyulnak hozzá.

Az első szekció utolsó előadója a Szegedi Tudományegyetem doktorandusza, Üveges István volt, aki jogi szövegeket tett vizsgálata tárgyává. Az előadó különböző nyelvtechnológiai szoftverekkel dolgozott. Olyan névelemeket keresett magyar jogi szövegekben, melyek keresése a rendelkezésünkre álló szoftverekkel nem kielégítő. A Miskolci Jogi Korpuszból vett szövegeket a

magyarlanc nevű nyelvi elemzőn és egy másik tulajdonnév-felismerő szoftveren futtatta át. Az eredmények bizonyították, hogy a használt szoftverek fejlesztésre szorulnak. Míg a hagyományos tulajdonnevek felismerésében elég hatásosak voltak, a jogi névelemek esetében csökkent a pontosság aránya.

A második szekció elnöke Deme Andrea, az ELTE Fonetikai Tanszékének munkatársa volt. Ebben a szekcióban három doktorandusz mutatta be kutatási területét. Elsőként Weidl Zsófia, az ELTE Alkalmazott nyelvészeti doktori programjában tanuló fiatal kutató ismertette a kutatását. A szerző középiskolások beszédét vizsgálta, azon belül pedig az egyet nem értés pragmafonetikai jellemzőit. A kísérleti személyek párokat alkottak, így 5 pár alakult ki, minden beszélő fiú volt. Hipotéziseiben az alaphangmagassággal, az artikulációs tempóval, valamint az egyszerre beszéléssel kapcsolatban tett megállapításokat. Az eredmények azt tükrözték, hogy egyetértésnél nagyobb az egyszerre beszélés aránya, mint egyet nem értés esetén. Az alaphangmagasság és az artikulációs tempó tekintetében nagyok az egyéni beszélői eltérések. Az is megfigyelhető, hogy a beszélők összehangolták beszédüket. Számos kutatási lehetőség van még a témában, lehet lányok beszédét vizsgálni, vagy más szuprasegmentumokat bevonni a vizsgálatba.

Gyulai Lívია, a második szekció második előadója, a Szegedi Tudományegyetem elméleti nyelvészet mesterképzésének hallgatója korpuszalapú vizsgálatot mutatott be. Kutatásában az igekötők tipikus viselkedésével foglalkozott. Azt vizsgálta, hogy egy adott igekötő-ige párnak van-e kompozicionális vonzata. Készíthetők többek között szótárak, melyek az idiomatikus szerkezetekhez nyújthatnak segítséget.

A szekció utolsó előadója, az ELTE Doktori Iskolájának doktorandusza, Jankovics Julianna értelmi fogyatékosok beszédével foglalkozott, jelen kutatásban a kérdő funkciójú megnyilatkozásokkal. Az előadó beszámolt arról, hogy az előzetes szakirodalmak alátámasztják a kutatás fontosságát, hiszen az ép és mentálisan sérült személyek beszéde számos ponton eltér. Az első hipotézis, miszerint az értelmi fogyatékosok alapfrekvenciája magasabb, mint az ép beszélőké, bizonyítást nyert. Az artikulációs tempóra tett előfeltevés, miszerint a mentálisan sérülteké elmarad az ép személyekéhez képest, szintén bizonyítást nyert. Azt azonban nem sikerült bebizonyítani, hogy az egyes beszélőkön belüli variabilitás nagyobb lenne az értelmi fogyatékosok esetében, mint a kontrollcsoportnál. Az előadó hangsúlyozta a kutatás kiterjesztésének fontosságát, mert anélkül nem lehet teljesen biztos következtetéseket levonni.

A harmadik szekciót Markó Alexandra nyitotta meg, aki az ELTE Bölcsészettudományi Karán működő Fonetikai Tanszék vezetője. Elsőként Kovács Viktóriát, a Szegedi Tudományegyetem doktoranduszát hallhattuk, akinek a kutatása az elérhetőségi elmélettel foglalkozott. Kutatásával a gépi tanítás eredményességén szeretne javítani. Az eredmények végül azt mutatták, hogy sikerült javulást elérni a tanításban, leginkább a pontosság szempontjából.

Másodikként Bartók Márton, az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, az MTA-ELTE Lendület Lingvális Artikuláció Kutatócsoport kutatója adott elő. Vizsgálódásának tárgya az érzelmek zöngképzésre gyakorolt hatása volt. Fő irányvonalként a megbirkózási potenciál és az alaphangmagasság összefüggését jelölte meg. A kutatás szerint a megbirkózási potenciál mérsékelt megjelenése esetén az izomfeszítettség okozza a magasabb alapfrekvenciát. A kísérletben 17 férfi és 17 nő vett részt, mindegyiküknek egy kártyajátékot kellett játszaniuk, a kísérleti személyeknek kártyák nagyságát kellett megtippelniük, ezt az *alacsonyabb, magasabb* hangutasítással tehették meg. Véletlenszerű tippelés esetén a megbirkózási potenciál hiánya lép életbe, magabiztosság esetén pedig magas megbirkózási potenciálról beszélünk. Az eredmények azt tükrözik, hogy ha a megbirkózási potenciál hiányzott, az alaphangmagasság alacsonyabb volt, azaz rezignáció lépett fel. A kísérlet során fellépő nem természetes körülmények is befolyásolhatták a személyek beszédét, ez magyarázhatja azt a jelenséget, hogy néhány helyen nincs különbség a vizsgált beszéd és a kontrollkondíció között. A kontrollkondíciót a játék után felvett olvasott produkció szolgáltatta.

Huszár Anna, aki szintén az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorandusza, a mesék különböző karaktereinek alaphangjellemzőit hasonlította össze felolvasás során. A vizsgálat tényezői az alapfrekvencia, a hangterjedelem, valamint a zöngképzés voltak. A felolvasást dráma szakos középiskolás tanulók végezték, egyszer semleges felolvasva, egyszer pedig eljátszva a karakterüket. Minden szempontból eltérést figyelhettünk meg, azaz megállapítható, hogy egy-egy mese különböző karaktereinek megvalósításához több szempontból is variálták hangjukat a beszélők.

Az idei konferencia zárásaként Klenk Márk kutatását ismerhettük meg. Az előadó az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának Fordítástudományi programjában vesz részt. Az Alaptörvény angol nyelvű változatait, azok közül is az első és a legfrissebb változatot vizsgálta. A szerző felhívta a figyelmet arra, hogy a fordítástudományban kiemelt szerepe van a minőségnek, azon belül a terminológia pontos fordításának. A vizsgálatok azt bizonyították, hogy 20 terminus esetében nem igazolható az újrafordítás, legalábbis a forrásnyelv az adott szavak esetében nem változott. A feltételezése az volt, hogy a szavakat a minőség javításának érdekében fordították újra. Az előadás ezekre a változtatásokra mutatott rá, a fogalmi eltérések magyarázatán keresztül.

A konferencia kellemes hangulatban, családias légkörben zajlott, a szakmabeliek és az előadók érdeklődő figyelmének kísértével. A hagyománnyá vált doktoranduszkonferencia jövőre is megrendezésre kerül, ahová a szervezők az előző évekhez hasonlóan várják a kiváló fiatal kutatók előadásait, eredményeit, kutatómunkáit.

MRÁZIK ISTVÁN

ELTE BTK Fonetikai és Pszicholingvisztikai Diákműhely
mrazik.istvan@gmail.com