

DARIN NSHIWI – ULRIKE JESSNER

Multilingualism Doctoral School, Pannonia University, Veszprem, Hungary
Department of English, University of Innsbruck, Innsbruck, Austria
dareen33omar@gmail.com
ulrike.Jessner@uibk.ac.at

Darin Nshawi–Ulrike Jessner: The Effect of Metalinguistic Awareness and the Previously Learned Foreign Languages on Fourth Language Acquisition by Adult Learners
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 1–17.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.001>

The Effect of Metalinguistic Awareness and the Previously Learned Foreign Languages on Fourth Language Acquisition by Adult Learners

The dynamics and complexity of the multilingual system have attracted many linguists to study and explore this phenomenon. Some researchers concentrate on the linguistic system itself. Others believe that social and educational bonds are the driving forces in this process. The overall aim of this study is to contribute to our understanding of the role of metalinguistic awareness and the previously learned foreign languages on learning German by adult learners. The main framework of this study is the Dynamic Model of Multilingualism (Herdina & Jessner 2002). Ninety-two true-beginner learners of German in Syria took part in this study. The data analysis showed that there is a significant correlation between English and French language proficiency and German language acquisition. Moreover, the linear regression test demonstrated that English and German metalinguistic test scores reinforce learning the German language. Both age and educational background were also found significant variables whereas gender was not.

Keywords: Metalinguistic awareness, M-factor, multilingual acquisition, Dynamic Model of Multilingualism

Introduction

Studying the increasing phenomenon in multilingualism has been a challenging topic in the last three decades because of its complex and diverse nature. There are around 7,000 languages in the world and about 200 independent countries (Cenoz, 2013: 1). Cenoz (2013b: 2) states that "[m]ultilingualism is a very complex phenomenon and it can be studied from different perspectives in linguistics, psycholinguistics, anthropology or sociolinguistics. Different aspects of multilingualism receive more or attention depending on the discipline". Furthermore, De Zarobe & de Zarobe (2015) affirm that multilingualism is a reflection of the speakers' society.

This reflection can be seen in the Syrian context during the current crisis. Despite the ongoing war in Syria, adult students aspire to master foreign languages as they are regarded as a prerequisite to gain knowledge and seek a better future. However, the Syrian crisis and sanctions on Syria isolated the students from the rest of the

world. Before 2011, there were international institutes where learners could learn foreign languages from native speakers such as the British Council and the Goethe Institute. In 2013, most foreign institutes and embassies closed due to sanctions. As a result, adult students do no longer have the chance to communicate or learn a foreign language from native speakers. Moreover, they cannot reach authentic material via the internet because both the electricity and internet are rationed. For these reasons, foreign language teachers and learners have to resort to building up their own strategies, such as similarities between foreign languages and use their metalinguistic skills, rather than external resources to fill this gap. This recent phenomenon has induced the need to study it and explore how students can benefit from their previously learned languages and cognitive skills to facilitate the acquisition process of learning new foreign languages.

The Dynamic Model of Multilingualism by Herdina & Jessner (2002) as a Framework for Exploring Multilingual Acquisition in the Syrian Context

The Dynamic Model of Multilingualism (hereafter DMM) describes research on multilingualism as referring to any kind of language acquisition and discusses the qualitative changes in language learning related to an increase in the number of languages involved in multilingual development and use (Jessner, 2008). The rationale behind choosing this model as the framework of this study can be attributed to the fact that it examines the internal and external variables in a multilingual learner in an integrated manner in which all of these variables form parts of the psycholinguistic system. Thus, this model acknowledges the impact of the cognitive, linguistic, social, psychological, and educational resources on multiple language development and use. The DMM applies Dynamic Systems Theory to the study of multilingualism. This approach can be seen as related to Complexity Theory, Chaos Theory and so-called emergentist and usage-based approaches to language development.

Multilingual proficiency in DMM is seen as a fluctuating construct rather than a stable one. Jessner (2017: 5) defined multilingual proficiency as "a cumulative measure of psycholinguistic systems in contact". In the DMM multilingual development is modelled to include negative and positive growth to suit the perceived communicative needs of the multilingual learner.

According to the DMM, the development of multilingualism is complex, dynamic, and nonlinear, and it cannot be predicted. Moreover, different factors such as metalinguistic awareness (Jessner, 2006), language learning strategies (Kemp, 2001 & 2007), and cross-linguistic knowledge (James, 1996) can enhance language learning in educational contexts (see also Jessner, 2017).

The multilingual system, according to DMM, is sensitive to the initial state, and it is conditioned by the interaction of the learner's multiple languages (e.g. Todeva and Cenoz, 2009). De Bot et al. (2007: 8) confirm the importance of the initial state by pointing out that "the development of some dynamic systems appears to be highly dependent on their initial state, minor differences at the beginning may have dramatic consequences in the long run". This so-called butterfly effect is one of the key characteristics of dynamic systems in the development of Lx. According to the DMM both internal and external factors can cause a change in the multilingual system. This is confirmed by Larsen-Freeman (2014: 15) who states that "systems with different initial conditions follow different trajectories, leading to divergent outcomes".

The M-factor

The multilingualism factor (hereafter M-factor) is seen as the cornerstone element in third language acquisition (hereafter TLA) or multilingual proficiency. Herdina & Jessner (2002: 131) define the M-factor as including skills that are "developed in the multilingual speakers. These skills show several characteristics clearly distinguishing the monolingual from the multilingual speaker and are taken to include skills in language learning, language management, and language maintenance". The M-factor is an emergent property that can contribute to the catalytic or accelerating effects in TLA. The key variable in the M-factor is metalinguistic awareness (hereafter MLA), which consists of a set of skills or abilities that the multilingual user develops due to her/his prior linguistic and metacognitive knowledge.

Malakoff (1992: 512) illustrates that metalinguistic awareness "allows the individual to step back from the comprehension or production of an utterance to consider the linguistic form and structure underlying the meaning of the utterance". MLA is regarded as one of the positive outcomes of the learner's cognitive development (Vygotsky, 1962). To be metalinguistically aware, then, is to know how to approach and solve certain types of problems that themselves demand certain cognitive and linguistic skills. Jessner (2017: 5) describes MLA as "part of the multilingualism factor which also relates to cognitive aspects of multilingual learning such as an enhanced multilingual monitor and/or catalytic effects of third language learning". Creativity and information reorganization are skills developed in highly metalinguistically aware learners (Hamers & Blanc, 1989).

In a recent study conducted by Rauch et al. (2012) data from 299 secondary school learners (158 are German monolinguals; 141 are German/Turkish bilinguals) were collected to examine the role of biliteracy (German and Turkish) and MLA on L3 English reading proficiency. The researchers used the cognitive part of a test by Fehling (2008) to measure MLA, which included unknown languages such as

Swedish and Dutch. The data analysis showed a positive relation between L3 reading proficiency and MLA and thus the researchers concluded that "the beneficial effects full biliteracy has on L3 reading proficiency are due to a better metalinguistic awareness in full biliterates" (Rauch et al. 2012: 414).

Other studies in the field of multilingual acquisition also manifest that multilingual learners develop high levels of MLA (Bono & Stratilaki, 2009; Jessner, 1999, 2006). For example, Thomas (1992) conducted a comparative study with bilingual students (English and Spanish) learning French as an L3, and English monolinguals learning French as an L2 at Texas A&I University. The participants completed tasks modified from Elbaum's (1989) Implicit Theories Assessment to explore the beliefs of the students about the ideal MLA activities. The results show that bilingual students have developed a more conscious awareness of their language systems than monolinguals. In addition, she confirmed that MLA can play a positive role while learning a third language because bilingual learners were able to link "awareness of forms with awareness of function" (Thomas 1992: 541).

Multilingual Acquisition

Traditionally many scholars have considered multilingual learners as second language learners with an extra language. For that reason, most of the language acquisition research has focused on the first and second languages. However, during the last twenty years theoretical and empirical studies have proved the different nature of second and third language acquisition. Cenoz & Jessner (2000: vi) explain the differences by pointing out that L3 learners "have more experience at their disposal than second language ones do, and have been found to present more strategies and a higher level of metalinguistic awareness". Amaro et al. (2012: 33) reiterate that "L3/Ln language learners are distinct from typical adult L2 acquirers since the former possess a larger repertoire of linguistic and metalinguistic knowledge (among other factors)". Cenoz (2003: 71) affirms that TLA refers "to the acquisition of a non-native language by learners who have previously acquired or are acquiring two other languages".

Furthermore, the process of second and third language acquisition differs in terms of the order they take. For example, second language acquisition can take place simultaneously while acquiring the first language or consecutively after the first language is fully acquired. On the other hand, TLA has more diverse orders as a result of the number of the involved languages and hence the more diverse linguistic background has been proved by many researchers to affect the acquisition of the L3 (Cenoz, 2013; Sanz, 2000).

The context of multilingual acquisition is as diverse as its order. For instance, it can take place naturally (at home), as in the case of immigrants or diverse language

backgrounds such as in South Africa and Indonesia; or it can take place formally (at school) such as in the case of Basque county. Other variables that are distinct by third language learners are the linguistic and cognitive processes involved in the multilingual acquisition process, which are also considered influential in the study of this phenomenon.

The previously acquired languages in the multilingual repertoire are considered an important asset (Cenoz, 2003; Herdina & Jessner, 2002). In his Interdependence Hypothesis Cummins (1981-2000) describes linguistic transfer that activates the learner's prior knowledge in the central processing system as a result of the common underlying proficiency of linguistic knowledge, skills, and concepts. Hereby Cummins affirms that L1 linguistic development enhances L2 acquisition. He portrays the two linguistic systems as two icebergs overlapping underneath the surface level. The two languages appear as two separated systems in terms of vocabulary, pronunciation, and grammar but at the same time, they share the cognitive and linguistic abilities of the speaker.

Furthermore, he depicts second language development in a matrix. The horizontal axis represents the L2 basic interpersonal communicative skills, also known as BICS, as a continuum that ranges from tasks that require context-embedded knowledge in which the speaker depends on varied clues such as facial gestures, intonation, and context to decode the message to tasks in situations where the speaker has to use linguistic cues and background knowledge to comprehend the meaning. On the other hand, the vertical axis exhibits cognitive academic language proficiency (CALP) as a continuum that ranges from cognitive undemanding activities, i.e. the task does not require an increased level of cognitive ability, for example, matching words with pictures. The other extreme is embedded in the cognitively demanding tasks, for instance, a poem would require linguistic cues and cognitive ability to comprehend. In the bilingual mind this common underlying proficiency can enable the transfer of cognitive ability and academic skills between the two linguistic systems. Cummins (2000: 69) classifies five routes for transfer:

1. Transfer of conceptual elements (e.g., understanding the concept of photosynthesis);
2. Transfer of metacognitive and metalinguistic strategies (e.g., strategies of visualizing, use of graphic organizers, mnemonic devices, vocabulary acquisition strategies, etc.);
3. Transfer of pragmatic aspects of language use (willingness to take risks in communication through L2, ability to use paralinguistic features such as gestures to aid communication, etc.);
4. Transfer of specific linguistic elements (knowledge of the meaning of photo in photosynthesis);

5. Transfer of phonological awareness (the knowledge that words are composed of distinct sounds).

However, Jessner (2006: 35) affirms that multiple languages systems not only overlap but also develop or in other words "the interaction between the three systems results in different abilities and skills that the learners develop due to their prior language learning experience". Previous linguistic repertoires can impact the nature of this complex linguistic system on the linguistic and cognitive level of learning (Bialystok, 1988; Cenoz, 2013; Sanz, 2000), as discussed above and in fact many TLA studies link MLA to better multilingual learning by adults and young learners (Hofer & Jessner, 2019; see also Stavans & Jessner, in press).

The study

The aim of this research is to investigate the role of the previously learned foreign languages and MLA on the acquisition of German by adult learners in Syria. The following research questions are presented:

1. Does the foreign language repertoire play a facilitator role while acquiring an additional language?
2. What is the role of metalinguistic awareness while acquiring a fourth language?
3. Can psycholinguistic variables such as gender, age and education affect the additional language performance?

Research hypotheses

This research aims to investigate the following hypotheses: H1: English and French Proficiency can enhance facilitate the German language acquisition. H2: Metalinguistic awareness is linked to successful fourth language acquisition. H3: There are differences in the German exam scores according to gender, age and educational background of the participants.

Setting

This study was held at the public Higher Language Institute (hereafter HLI) which is responsible for hiring language teachers at Damascus University, Syria. It offers language courses for lecturers at Damascus University for free during the morning courses. It also provides language courses for adult learners above the age of 18 during the evening courses. The duration of the German course A1/1 is fifty hours per course (five days a week). Each session lasts two and a half hours. The coursebook is Menschen. Six units are usually covered during the A1/1 course, and the researcher collected data from six classes during 2018. The rationale behind choosing this institute to conduct this study can be attributed to its ranking.

According to the Webometrics ranks of institutions (2018), Damascus University ranked first among Syrian universities.

Participants and data collection

One hundred and eighteen true-beginner learners taking German courses at the HLI participated in this study. 92 learners completed all the tests. Additionally, eight German language teachers were interviewed. Data collection lasted for three months at the HLI and the researcher collected data from six classes. A questionnaire was passed to the learners at the HLI on the first day of the course to get more background information about the participating learners in this study. In the second stage of the data collection the English and French C-tests were administered during course time. Each test lasted for 20 minutes. The third stage was implemented in the third and fourth week in which the English and German metalinguistic tests were passed. On the last day of the course stage 4 involved examining German proficiency in usual two phases. The first day is allocated for the written test in which the learners are examined in the three skills reading, listening, and writing. The second phase is allocated for the oral test, which examines the speaking skills of the learners.

Ethical considerations

To conduct this research, the Higher Education board at Damascus University granted the researcher a written permission statement to carry out this research at the HLI. Besides, informed consent was obtained from all the participants and teachers at the HLI.

Research design

The methods in this research are both descriptive and analytic to investigate the impact of interrelated factors on learning German as a third foreign language by adult Syrian learners. Mixing the methods can contribute to answering questions that are complementary in two domains to facilitate reaching valid answers to research questions, as also suggested by Cameron & Larsen-Freeman (2007).

Research tools

Language Background Questionnaire

This questionnaire is divided into four parts. The first section concentrates on the background information of the participants, such as age, gender, and education, etc. The second part covers their language background while the third section investigates the degree of exposure to their foreign languages. Finally, the last part explores the motivation of the students to learn the German language.

C-Tests

Khoshdel (2017: 1) defines a C-Test as “a gap-filling test belonging to the family of the reduced redundancy tests which is used as an overall measure of general language proficiency in a second or a native language”. Both C-tests (English and French) that are used in this study start with a demo paragraph and contain four paragraphs arranged from the easiest to the hardest.

Metalinguistic tests

Metalinguistic knowledge has typically been operationalized as learner ability to correct, describe, and explain L2 errors. It is also defined as including explicit knowledge about categories (e.g. ‘noun’; ‘verb’; ‘adjective’) as well as explicit knowledge about relations between categories (e.g. ‘subject of the main clause’; ‘In English, an –s needs to be attached to the verb if it expresses the third person present tense). The researcher designed metalinguistic tests in English and German, which include two sections. The first section is the terminology section, where the students were asked to underline the proper terminology. The second part contains fifteen sentences and the students were asked to determine whether the sentence is correct or false. In case the sentence is incorrect, the students have to correct the mistake and explain the mistake. This test was adapted from Elder et al. (1999) and Green and Hecht (1992).

German Achievement Test

This test is divided into four parts in which each part examines one skill (reading, writing, speaking, and listening). The test is usually conducted on two days. The first day is allocated to the written test and the second day to the oral test. The total score is 100 and the passing score is 60.

Validity and reliability of the used questionnaire and tests

Checking the validity of a test is one of the most important elements in any research (McDonough, 2014; Seliger and Shohamy, 1989). As for the instruments used in this study, a group of experienced referees was invited to check the validity of the questionnaires and tests.

To confirm the validity of the questionnaires, two referees were requested to check their validity as designed and organized by the researcher who based her work on Jessner (2008) in classifying the factors that can affect TLA. The rationale behind checking the validity is to confirm that all the elements in the questionnaire are accurate and suit the topic of the research. To confirm the validity of the C-Tests (English, French), the supervisor and three lecturers at the HLI Institute were asked to proofread the tests and check whether these tests suit the learners' level of

proficiency in the tested languages. The first question was modified to suit the purpose of the research. Then the C-Tests were passed on to 15 learners at the HLI. Next, two texts were exchanged with other suitable texts. The validity of the German and English metalinguistic tests was verified by asking the supervisor and two lecturers at the HLI to check them. Consequently two items had to be removed from the first section in the German metalinguistic test as they did not suit the learners' level of proficiency.

Cronbach's Alpha test was used to check the reliability of the questionnaire and tests, and the results were the following: the first section was 92, the second section was 77, and the third section was 84. Moreover, the test reliability rate was 79, which means that the stability condition was fulfilled and the questionnaire and tests are reliable.

Findings

Q1: Does the foreign language repertoire play a facilitator role while acquiring an additional language?

To answer Q1, a Pearson correlation test was calculated and the results are represented in the following table.

Table 1: Means, standard deviations and correlations

Variable	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2
German exam score	78.66	9.64		
E c-test	60.86	25.08	.442**	
F c-test	10.51	9.132	.268**	.409**

*.Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

As noticed from Table 1, there is a significant correlation between the German proficiency test and the English proficiency test, $r(90) = .44$, $p < 0.01$. Moreover, there is also a significant correlation between German proficiency test and French proficiency test $r(90) = .26$, $p < 0.01$.

Q2: What is the role of metalinguistic awareness while acquiring a fourth language?

To answer Q2, a simple linear regression test was calculated and the summary of the results is represented in Table 2.

Table 2: Summary of regression analysis of variables predicting German proficiency

Variable	<i>B</i>	95% <i>CI</i>	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>P</i>
E metalinguistic test	.47	[.27, .66]	.40	4.69	.000
G metalinguistic test	.54	[.32, .77]	.41	4.84	.000

Note. R2 adjusted=.47. CI= Confidence interval for B.

The results of the regression model indicated that the two predictors explained 47% of the variance (R2=.47, F(2,89) =44.06, p<0.01). It was found that English and German metalinguistic awareness significantly predicted German proficiency (English metalinguistic test (β =.47, p<0.01) German metalinguistic awareness (β =.54, p<0.01).

Q3: Can psycholinguistic variables such as gender, age and education affect the additional language performance?

To answer Q3, three Independent-sample t-tests were conducted, and Tables 3, 4 and 5 show the summary of the findings.

Table 3: Independent t-test (gender/German exam scores)

	Gender	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>T</i>	<i>df</i>	<i>P</i>
German exam score	Male	22	78.05	9.85	2.10	-0.34	90	0.73
	Female	70	78.86	9.65	1.15			

Table 4: Independent t-test (educational background/German exam scores)

	Education	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>P</i>
German exam score	High school	11	71.91	8.07	2.43	-2.55	90.00	0.01
	BA	81	79.58	9.52	1.06			

Table 5: Independent t-test (age/German exam scores)

	Age	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SEM</i>	<i>T</i>	<i>Df</i>	<i>P</i>
German exam score	18-30	82	79.59	9.50	1.05	2.72	90.00	0.01
	31-58	10	71.10	7.64	2.41			

As can be noticed, there are no significant differences in the German exam score according to gender. However, there are significant differences in the German exam scores according to the educational background and age.

Discussion of the results

The objective of this study is to examine variables that can affect the acquisition of German as a fourth language. Different factors which are hypothesized to affect this process such as previously learned foreign languages that are typologically related,

metalinguistic awareness, and sociolinguistic variables, were examined. The findings of the tests have been compared to the results of previous studies in this field.

Foreign languages proficiency role while acquiring the fourth language

Question 1 in this study addressed the relationship between English as an L2, French as an L3, and German as an L4. To investigate the first hypothesis, a Pearson correlation test was used to explore the relationship between English and French proficiency and German language acquisition as a fourth language. The results show a significant correlation between the German and English C-Test scores. Moreover, there is also a significant correlation between the German exam scores and the French C-Test scores. The results of the first question are in line with the assumption of the DMM that asserts the positive role of the previously learned on the acquisition of an additional language under certain circumstances. Many researchers attribute this superiority to the broader linguistic repertoire acquired by bilinguals and multilinguals. From the DMM perspective, third language learners differ from second language learners in many ways. Jessner (2008b: 5) explains this as "the influence that the development of a multilingual system exerts on the learner and the learning process such as greater expertise in learning skills and qualities distinguishing the experienced from the inexperienced learner." (p: 5). This is in line with Cummins' Interdependence hypothesis, i.e. the previous linguistic knowledge of the learners from English and French which adds to their common underlying proficiency is found to be a significant variable. This means they can enhance the cognitive transfer and academic skills based on the two foreign languages (English and French) to the newly acquired language (German).

Not only linguistic knowledge but also the linguistic distance among the three foreign languages in this current study has a key influence over the newly acquired knowledge. The L1 Arabic is typologically distant from all the foreign languages in this study and therefore has not been tested in the L1 speakers of Arabic. The positive influence between the foreign languages has been attributed to the closely related languages (see also Rothman, 2011). The three foreign languages i.e. English, French and German are Indo-European languages sharing typologically similar systems and so transfer is believed to occur between those and not with the unrelated L1. Jessner (2006: 118), whose study also concentrated on German, Italian, and English in adult learners, affirms that "typology and recency of use seem to play a decisive role in multilingual production".

Metalinguistic awareness and fourth language acquisition

Another factor linked to multiple language learning is MLA whose crucial role is based on a large body of studies on TLA, as discussed above. From the DMM

perspective, a high level of MLA is associated with the acquisition of multiple languages. The second hypothesis in this study assumes that the German language proficiency would be affected by MLA in English and German. A simple linear regression test was calculated and the results show that English and German MLA scores can predict 47% of the variance. This regression analysis assesses the relationship between English and German MLA and German language proficiency, which is in the same vein with many studies that highlight the direct connection between MLA and the acquisition of an additional language. Jessner (2014) confirms that multilingual learners develop multilingual awareness and skills as a result of their multiple linguistic resources. From the DMM perspective, second language learners differ from third language learners in terms of their metalinguistic level, learning strategies, and their acquisition of an additional language due to contact with an L3. For example, Jessner (2006) collected data from trilingual adults learning English as an L3 by using think-aloud protocols in academic writing tasks in L3 and points out that "[m]etalinguistic awareness, which is seen as enhanced in multilinguals, plays a central and facilitating role in the acquisition of additional languages". More recently Cenoz & Gorter (2011: 4) collected data from 165 secondary school students who speak Basque or/and Spanish as L1 and English as L3. They also pointed out that "one of the outcomes of bi/multilingualism often associated with the acquisition of additional language is the development of metalinguistic awareness". This result supports the hypothesis that multilingualism is associated with higher levels of metalinguistic awareness which in return can facilitate learning German as a fourth language.

Question 3 investigates the role of some the sociolinguistic variables such as gender, educational background, and age on the acquisition of German. The Independent t-test shows that there are no significant statistical differences in the exam scores between males and females. This result is in line with a study that was conducted by Dewaele (2007) to predict L1/Dutch, L2/French, L3/English, and L4/German high school learners' scores according to some psychological and sociocognitive variables. Dewaele collected data from 47 females and 42 males aged between 17 and 21. The results affirm that gender differences do not affect the learner scores. Another study was carried out by Nshwi and Failsofah (2019) to investigate the language fluency of adult multilingual participants. The results show that females outperformed males in the semantic and phonological tasks. However, no significant influence of this outperformance was found because most of the participants were MA and Ph.D. students who have relatively the same educational background and exposure, and all of them are residents in Hungary. Many studies that highlighted the connection between language acquisition and gender considered the social context of the study as well as the associations between gender and other variables such as

exposure and the degree of use to explain the gender differences while acquiring an additional language. For example, Ellis (1994) stated that Asian males in Britain outperformed females in English as L2. However, he asserted that this outperformance might be connected to other factors such as the degree of exposure. Another study on L2 reading, which was conducted by Piasecka (2010), reports that females usually outperform their male peers in verbal abilities and relates this to their social engagement in schools.

TLA research very often controls age and education variables because most of the studies are conducted at schools or universities. However, the first part of the current study was conducted at the HLI that offers courses to learners beyond the age of 18 after they take a placement test. For that reason, these two variables needed to be studied and explored. The differences in the exam scores according to the participant level of education and age have been found significant. The results of the Independent t-test show that there are significant differences in the exam marks according to education. The participants who have a bachelor's degree outperformed the learners who have a high school degree. Several studies focused on the role of literacy and the educational background on TLA, for example, the role of literacy or MLA in language learning (Galambos & Goldin-Meadow, 1990; Jessner, 1999; Kemp, 2001; Swain, Lapkin, Rowen, & Hart, 1990; Thomas, 1992). This result can be linked to the fact that the educational background is associated with higher levels of MLA. Cook (1995) affirms that multicompetence resulting from a higher level of education is characterized by diverse mental abilities and greater metalinguistic awareness.

When concentrating on the age variable, the results reveal significant differences. In general, the participants aged between 18-30 outperformed the older participants aged between 31-58. This result is in line with many studies that confirm that younger adult learners outperform older ones. The result can be linked to the intensity of exposure to these foreign languages in the younger group. Most of the first group of participants (18-30) are still learning English and French at the university. Therefore, the degree of use and the intensity of the exposure are higher than for the older participants. This result is in line with the study that was conducted by Singleton & Ryan (2004) to investigate the age factor in foreign language learning in elementary school. The results showed that early starters outperformed later starters because of longer instruction and exposure. Nevertheless, as Singleton (1995: 1) stated, learning at every stage is possible if it is "appropriately focused, abundant, and enhanced". Schleppegrell et al. (2008: 9) link the outperformance of the college-age learners over the older ones to the differences in their physical abilities. However, they assure that "the older adults could achieve well by making the most of their extensive vocabulary and knowledge of grammatical principles".

Another factor which might explain the age differences in the language tasks are teaching approaches. Already Stephens & Joiner (1984: 13) state that elderly foreign language learners might encounter difficulties "if their first foreign language experience involved an approach radically different from the one employed by their present instructor". In the case of the HLI, where teachers use the communicative approach, adult learners who are used to the grammar-translation approach might face problems.

Conclusion

This study aims at exploring the impact of metalinguistic awareness and previously learned languages on learning German as a fourth language by adult learners at the HIL in Damascus. It attempts to find out if German language acquisition differs with regard to the learners' previously learned foreign languages, metalinguistic awareness, gender, educational background, and age. The findings of this research are based on the data obtained from true-beginner German language learners. The results of this research are supported by findings of similar studies of instructed multilingualism and can be summarized as following:

1. A significant correlation between English and French proficiency and successful German language acquisition is in line with previous research conducted in the field of TLA and thus promotes the positive influence of prior language knowledge on the acquisition of an additional Indo-European language (Jessner, 2006; 2014; 2017).
2. Metalinguistic awareness predicts German language scores in the Syrian context of the study. This result supports the importance of the role of MLA while acquiring an additional language and thus it is evidenced that MLA can reinforce learning German as the fourth language by Syrian adult learners who have already learned English and French as foreign languages.
3. Gender differences between males and females while acquiring German are not found statistically significant in this context.
4. Moreover, there were significant differences in the German exam scores based on the participant age and educational background at the Higher Language Institute.

Limitations

As for limitations of this research it must be taken into consideration that the researcher collected data only from the true-beginner level, namely A1/1. Investigating other levels may add more insights into the process of multilingual learning development.

References

- Amaro, J. C.** (2012) L3 Phonology: An Understudied Domain. In C. Amaro, S. Flynn, & J. Rothman (Eds.), *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 33–60.
- Bialystok, E.** (1988) Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology*, 24/4. 560–567.
- Bono, M. & Stratilaki, S.** (2009) The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts. *International Journal of Multilingualism*, 6/2. 207–227.
- Cameron, L. & Larsen-Freeman, D.** (2007) Complex systems and applied linguistics. *International Journal of Applied Linguistics*, 17/2. 226–240.
- Cenoz, J.** (2000) Research on Multilingual Acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 39–52
- Cenoz, J.** (2003) The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7/1. 71–87.
- Cenoz, J.** (2009) *Towards Multilingual Education Basque Educational Research from an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Cenoz, J.** (2013) The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46/1. 71–86.
- Cenoz, J. & Gorter, D.** (2011) Focus on multilingualism: A study of trilingual writing. *Modern Language Journal*, 95/3. 356–369.
- Cenoz, J. & Jessner, U.** (2000) Introduction. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. vii–xii). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. & Valencia, J. F.** (1994) Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15/2. 195–207.
- Cummins, J.** (1981) The Role of Primary Language Development in Promoting Educational Success for Language Minority Students. In C. f. Leyba (Ed.), *Schooling and Language Minority Students. A Theoretical Framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University. 3–46.
- Cummins, J.** (1991) Interdependence of First- and Second-language Proficiency in Bilingual Children. In E. Bialystok (Ed.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press. 70–89.
- Cummins, J.** (2000) *Language, Power, and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- De Bot, K., Lowie, W. & Verspoor, M.** (2007) A Dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism*, 10/1. 7–21.
- de Zarobe, L. R. & de Zarobe, Y. R.** (2015) New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: An introduction. *International Journal of Multilingualism*, 12/4. 393–403.
- Dewaele, J.-M.** (2007) Predicting language learners' grades in the L1, L2, L3 and L4: The effect of some psychological and sociocognitive variables. *International Journal of Multilingualism*, 4/3. 169–197.
- Elder, C., Warren, J., Hajek, J., Manwaring, D. & Davies, A.** (1999) Metalinguistic knowledge. *Australian Review of Applied Linguistics*, 22/1. 81–95.
- Ellis, R.** (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Fehling, S.** (2008) Language awareness und bilingualer Unterricht. Eine komparative Studie. *Informationen Deutsch Als Fremdsprache*, 34/2–3. 176–178.
- Galambos, S. J. & Goldin-Meadow, S.** (1990) The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34/1. 1–56.
- Green, P. S. & Hecht, K.** (1992) Implicit and explicit grammar: An empirical study. *Applied Linguistics*, 13/2. 168–184.
- Hamers, J. F. & Blanc, M. H. A.** (1989) *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Herdina, P. & Jessner, U.** (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hofer, B. & Jessner, U.** (2019) Multilingualism at the primary level in south Tyrol: How does multilingual education affect young learners' metalinguistic awareness and proficiency in L1, L2 and L3? *Language Learning Journal*, 47/1. 76–87.
- Jessner, U.** (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U.** (2008a) A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal*, 92/2. 270–283.
- Jessner, U.** (2008b) Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. In J. Cenoz, D. Gorter, & M. Stephen (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*. Cham: Springer. 19–30.
- Jessner, U.** (2014) On Multilingual Awareness or Why the Multilingual Learner is a Specific Language Learner. In M. Pawlak & L. Aronin (Eds.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism*. Dordrecht: Springer. 175–184.
- Jessner, U.** (2017a) Language Awareness in Multilinguals: Theoretical Trends. In J. Cenoz, D. Gorter, & M. Stephen (Eds.), *Language Awareness and Multilingualism*. Cham: Springer. 19–30.
- Jessner, U.** (2017b) Multicompetence Approaches to Language Proficiency Development in Multilingual Education. In O. García, A. M. Y. Lin, & M. Stephen (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education/Bilingual and Multilingual Education*. Cham: Springer. 161–174.
- Kemp, C.** (2001) *Metalinguistic Awareness in Multilinguals: Implicit and Explicit Grammatical Awareness and its Relationship with Language Experience and Language Attainment (Unpublished Ph.D. Dissertation)* (University of Edinburgh). Retrieved from <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/6748>
- Kemp, C.** (2007) Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4/4. 241–261.
- Khoshdel, F.** (2017) The C-Test: A Valid Measure to Test Second Language Proficiency? Retrieved from <https://hal-hprints.archives-ouvertes.fr/hprints-01491274/document>
- Larsen-Freeman, D.** (2014) Complexity Theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. New York: Routledge. 227–244.
- Malakoff, M. E.** (1992) Translation Ability: A Natural Bilingual and Metalinguistic Skill. In R. J. Harris (Ed.), *Advances in Psychology*. Amsterdam: Elsevier. 515–530.
- McDonough, J. & McDonough, S.** (2014) *Research Methods for English Language Teachers*. London: Routledge.
- Nshwi, D. & Failsofah, F.** (2019) Gender differences in verbal fluency and language dominance by Arab students. *IRJE*, 3/2. 373–386.
- Piasecka, L.** (2010) Gender Differences in L1 and L2 Reading. In J. Arabski & A. Wojtaszek (Eds.), *Neurolinguistic and psycholinguistic perspectives on SLA*. Bristol: Multilingual Matters. 145–158.
- Ranking Web of Universities: Webometrics Ranks 30000 Institutions.** (2018). Retrieved from http://webometrics.info/en/Arab_world
- Rauch, D. P., Naumann, J. & Jude, N.** (2012) Metalinguistic awareness mediates effects of full biliteracy on third-language reading proficiency in Turkish-German bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 16/4. 402–418.
- Rothman, J.** (2011) L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research*, 27/1. 107–127.
- Sanz, C.** (2000) Bilingual education enhances third language acquisition: evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21/1. 23–44.
- Schleppegrell, M. J., Greer, S. & Taylor, S.** (2008) Literacy in history: Language and meaning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 13/2. 174–187.
- Seliger, H. W. & Shohamy, E.** (1989) *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.

- Singleton, D.** (1995) Second languages in the primary school: The age factor dimension. *The Irish Yearbook of Applied Linguistics*, 15/1. 155–166.
- Singleton, D. & Ryan, L.** (2004) *Language Acquisition: The Age Factor*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stephens, D. T. & Joiner, E. G.** (1984) The older foreign language learner: A challenge for colleges and universities. *The Modern Language Journal*, 67/1. 53–64.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N. & Hart, D.** (1990) The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3/1. 65–81.
- Stavans, A. & Jessner, U.** (in press). *Cambridge Handbook of Childhood Multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, J.** (1992) Metalinguistic Awareness in Second- and Third-language Learning. In R. J. Harris (Ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals*. North-Holland: Elsevier. 531–545.
- Todeva, E. & Cenoz, J.** (2009) Multilingualism: Emic and Etic Perspectives. In E. Todeva & J. Cenoz (Eds.), *The Multiple Realities of Multilingualism: Personal Narratives and Researchers' Perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter. 1–32.
- Vygotsky, L. S.** (1962) Thought and Language. In L. Vygotsky, E. Hanfmann, & G. Vakar (Eds.), *Studies in Communication. Thought and Language*. Cambridge: MIT Press. pp. 119–153.

„SUPPORTED BY THE ÚNKP-20-3 NEW NATIONAL EXCELLENCE PROGRAM OF THE
MINISTRY FOR INNOVATION AND TECHNOLOGY FROM THE SOURCE OF THE NATIONAL
RESEARCH, DEVELOPMENT AND INNOVATION FUND.”

ZSOLT PÁL DELI

University of Szeged
deli.zsolt.pal@stud.u-szeged.hu
wildrover67@gmail.com

Zsolt Pál Deli: A quantitative analysis of four linguistic variables in the language use of Hungarians in the United Kingdom and Ireland

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 18–40.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.002>

A quantitative analysis of four linguistic variables in the language use of Hungarians in the United Kingdom and Ireland

Britain has always been a target of immigration. It has been proven that migration causes language contact. The objective of the present paper is to investigate the language contact situation resulting from the bilingualism of Hungarians living in the United Kingdom and Ireland to observe how contact with English influences their Hungarian. The present study conducted in the United Kingdom and Ireland, involving 200 participants, explores the use of some linguistic variables by the Hungarian immigrant community resulting from bilingualism. In order to observe the effects of English on the Hungarian language use of the participants, two groups were formed. Group 1. involved people having lived there for a shorter period of time, and Group 2. involved people having lived there for a longer period of time. A modified and digitized version of a questionnaire was administered, previously used in the project called the Sociolinguistics of Hungarian Outside Hungary. It is hypothesized that English exerts a detectable effect on the Hungarian language use of the immigrant community.

Keywords: bilingualism, language contact, language use, migration, word order

1. Introduction

Britain has always been a target of immigration, and it has been proven that migration causes language contact. Few published studies have systematically explored the language contact of English and Hungarian in the United Kingdom and Ireland. The aim of this paper is to investigate the language contact effects of English on Hungarian in the UK and Ireland, resulting from the bilingualism of the Hungarian immigrant community. In the focus of the current study are four linguistic variables related to the use of Hungarian case suffixes. A quantitative analysis was carried out in order to see whether the results would confirm earlier outcomes. It is assumed that English exerts a detectable effect on Hungarian, as it is confirmed by previous studies conducted in the Carpathian basin and in a number of other countries in the world. The research results are compared and contrasted in a quantitative way, and major sociolinguistic background information is also presented.

2. Language contact

2.1. Previous language contact research

People have always arrived in Britain in great numbers for several reasons, mostly in the hope of a better quality of life or escaping oppressing political systems. According to Grosjean (2010), the primary driving force for migration are economic and political, and it inevitably entails languages getting into contact with each other, and language contact produces bilingualism and multilingualism. As a result of contact situations, languages may influence each other, producing changes in their linguistic systems, affecting lexical, phonological, morphological and syntactic aspects alike. Thomason (2001) described the results and mechanism of language contact in detail. Moreover, the linguistic outcomes of language contact are well-framed by a number of authors (see Haugen, 1950; Weinreich, 1953; Thomason and Kaufman, 1988; Thomason, 2001, 2010; Winford, 2003; Sankoff, 2004; Fenyvesi, 2005a, 2005b, 2006; Heine, 2005; Matras, 2009, 2010). Kontra (1990) in Indiana, Bartha (1993) in Michigan, Fenyvesi (1995) in Pennsylvania and Polgár (2001) in the state of Ohio conducted research to investigate the outcomes of language contact situations of immigrant Hungarian communities. The only comprehensive overview of contact effects in different varieties of the same language to date titled *Hungarian language contact outside Hungary* (Fenyvesi, 2005a) investigated varieties of Hungarian from linguistic, sociolinguistic and typological points of view in countries such as Slovakia (Lanstyák and Szabó Mihály, 2005), Ukraine (Cserniczkó, 2005), Romania (Benő and Szilágyi N., 2005), the Csángós of Romania (Sándor, 2005), the former Yugoslavia (Göncz and Vörös, 2005), Austria (Bodó, 2005), the United States of America (Fenyvesi, 2005a), and Australia (Kovács, 2005). Forintos (2008) also discussed the English-Hungarian language contact situation in Australia, and subsequently she directed studies in Canada, New Zealand and South Africa (Forintos, 2011). Huber (2016) researched the language use of the immigrant community in Canada, while Benkő (2000) analyzed British Hungarian in the United Kingdom among immigrants and their descendants living in London.

2.2. The role of migration in the formation of language contact

Migration-caused language contact is a vital aspect in the formation of bilingualism in the world, including English-Hungarian language contact in the United Kingdom. In 2004, Hungary joined the European Union, which raised a great interest in people to move to Western European countries to work. A considerable number of people left Hungary in search of a new life in the British Isles, too. This opened a new chapter in the migration pattern of the Hungarian population. According to the ONS Migration Statistics (2018), the United Kingdom has a net inward migration from

foreign countries in the hundreds of thousands, being one of the four countries with such status in the EU.

2.3. The sociolinguistic background of Hungarians in the UK

A small number of people arrived in the 16th century, and after the Second World War; but, approximately, 25,000 immigrants were admitted in the United Kingdom as political refugees following the 1956 revolution in Hungary. A great number of Hungarians fled their homeland occupied by the communist Russian army. They spread all over in Western European countries and in the United States. It gave them a new start and opportunity.

Based on the 2001 census in the UK, there were about 13,000 Hungarian-born people in the UK (Office for National Statistics, 2001), while this number reached 52,000 in 2011 (Office for National Statistics, 2011), covering England and Wales, and 80,000, scattered in all countries of the United Kingdom (Office for National Statistics, August 2015). The University of Oxford's Migration Observatory signposts an even greater figure: 96,000 people for the year of 2015, with the number of Hungarian migrants having doubled in a period of only four years. The exact number of Hungarians living in Ireland is far less clear. The Central Statistics Office (2016) reported the Hungarian immigrants to be somewhere between 1,000 and 10,000.

3. Background to the linguistic variables

3.1. Linguistic typology

Linguistic typology is a field of linguistics that deals with the structural classification of languages, creating typological groups, constructed on similar linguistic patterns, structures and systems. Prominent authors (see Greenberg, 1966; Comrie, 1981; Ramat, 1987; Croft, 1990, and Moravcsik, 2013) extensively discuss how typological systems work in the field of linguistics. In relation to Hungarian, there have been a number of linguists who have highlighted the typological features of Hungarian, including de Groot (2005: 351-370) and Thomason (2005: 11–27).

3.2. Agglutinative morphology in Hungarian

Indo-European languages belong to the synthetic group of languages. According to Bakró-Nagy (2006: 272-273), these languages include inflectional and agglutinative languages. Uralic languages, Hungarian included, are considered to be agglutinative; however, no languages belonging to this group are purely agglutinative: specific features, more characteristic of other groups such as analytic ones may also be present in agglutinative languages, and this is also true vice versa.

Hungarian has very complex morphological processes, manifested in suffixation, including a considerable number of case endings denoting a variety of semantic and syntactic functions. Kenesei et al. (1998) state that the process of suffixing in Hungarian involves the creation of morphological cases, and Hungarian nouns always carry a case marking at the end of the words, expressing certain functions in sentences such as time, place, movement, instrument and others.

There are other types of endings that do not express case functions, but on those occasions they participate in additional derivational processes. Clearly identifiable and separable morphemes, where each affix represents a single grammatical function, are typical features of agglutination (Moravcsik, 2013), while the majority of Indo-European languages express such functions mostly with the use of prepositions.

3.3. Case inflections in Hungarian

One of the inflectional categories of Hungarian nouns is the use of cases. As a result of a regular and creative morphological process, which is a typical feature of agglutinative languages, new elements may be added to existing morphological forms without changing the stem of the word (Kiefer, 2006: 58).

There have been certain views as to the number of cases in Hungarian. The contradiction arises from the fact that the categorization of the complex system of the various categories of affixes are not always so straightforward to separate and label (Antal, 1977: 55–56). Moravcsik (2003: 116) notes that drawing the line between markers of true case inflections and adverb-forming derivational affixes produces ambiguity.

Antal (1961, 1977: 74), lists 17 cases. Kiefer (1995: 51), to some extent, agrees with Antal's (1961: 27–50) statement about the criticism of the traditional case description; however, he proposes to replace Antal's distribution criteria with other syntactic criteria, yet acknowledging that Antal's theory works in the majority of the cases. As a result of his analysis, Kiefer augments the system with the *essivus-modalis* case *emberül* 'as a man', and identifies 18 Hungarian cases (Kiefer, 1995: 57).

4. Hungarian in English-speaking countries

4.1. Background to the study in the United Kingdom

To date Benkő's (2000) MA thesis is the only available source of research that deals with the linguistic results of English-Hungarian language contact in the United Kingdom. According to Benkő (2000: 33-34), especially as the result of the effect of British English or language attrition, the undisputable language contact effect of case replacements can be detected in the language use of people living in London.

4.2. Background to the study in the United States

Fenyvesi (1996: 1) conducted research on morphological changes in the United States. She argues that it is a well-observable phenomenon that languages that come into contact with American English undergo changes in the use of the case system of the given language. Languages either possessing inflectional or agglutinative characteristics might develop two typical features in the system of their case marking, one of them being the replacement of case affixes, and the other one being the complete loss of certain cases due to the influence of language attrition. On many occasions, the nonnominative case forms are replaced with the nominative case; which, in flexional languages, means the loss of case marking in most circumstances; and, in agglutinating languages, such as Finnish, it means the return to the use of the bare stem, abandoning the complete loss of case marking (Fenyvesi, 1996: 2-3). Another interesting connection to be observed is the simultaneous appearance and occurrence of the SVO word order instead of the SOV word order (Fenyvesi, 1996: 6).

Until Fenyvesi's (1996) study, a detailed analysis of the use of case suffixes among the Hungarian immigrant community in the United States had not been conducted, apart from Bartha's (1993: 135) study, which noticed the absence of the marking of the accusative case in Detroit.

4.3. Background to the study in Australia and Canada

The majority of contact linguistic research to date in Australia has been conducted by Kovács, who (2005) discusses the language contact situation on the continent, stating that with the arrival of the British population, the long-lived tradition of multilingualism in Australia ended, and the local languages came into contact with English. Prior to that, hundreds of aboriginal languages had been spoken. Since a considerable number of Hungarians has moved to Australia over the years, Hungarian came into contact with English spoken in Australia as well. In Fenyvesi's (2005) edited volume, Kovács analyzes the sociolinguistic background of the Hungarian-speaking community in Australia and describes the typical features of the language use of Australian Hungarians.

Forintos (2008, 2011, 2015) also carried out research that she published in her book *Aspects of language ecology. English-Hungarian language contact phenomena in Australia*, examining the English-Hungarian language contact situation as it is embedded in its natural environment and influenced by various social factors in Australia. Moreover, her research in language contact included the Hungarian communities in Canada, South-Africa and New Zealand.

Huber conducted field work collecting data in Canada and published an article (2016) on the use of analytical structures in which he discussed his findings among

Canadian Hungarians. He also researched Hungarian as a heritage language in the speech community of Hungarians living in Hamilton, Ontario (Huber, 2013).

5. The purpose of the study

The purpose of the present study is to investigate the language contact effects of English on Hungarian in the UK and Ireland from a quantitative perspective. In the focus of the current study are four linguistic variables that were used in earlier studies especially in the Carpathian Basin.

6. Research questions and hypothesis

6.1. Research questions

Research question: Does the English of the immigrant community in the United Kingdom and Ireland influence the Hungarian language usage of the group as a result of language contact?

6.2. Hypothesis

The occurrence of bilingualism and multilingualism is a natural phenomenon in the world (Grosjean, 1982, 2008). Therefore, language contact is everywhere, and it may cause people to become bilingual, and where people interact using different languages, language contact produces linguistic changes (Fenyvesi, 2018). It is hypothesized that in the contact varieties of Hungarian for the linguistic variables under examination, the nonstandard forms are preferred to a greater degree than the standard forms and constructions that are more representative of the monolingual language use of the Hungarian speech community in Hungary (Kontra, 2005). Therefore, it is assumed that, for the variables discussed, the findings of the English-Hungarian language contact situation in the United Kingdom and Ireland will confirm earlier results.

7. Methodology

7.1. The participants and their sociolinguistic background

Two hundred immigrants (N=200) from the United Kingdom and Ireland form the participants of the study. They are bilinguals speaking English and Hungarian and grew up in Hungary, speaking Hungarian as their first language. The participants are equally divided into two groups, a group of immigrants having lived there for a longer period of time, or the older group (GB/IRE-OLD, N=100), and another group of immigrants having lived there for a shorter period of time, or the newer group (GB/IRE-NEW, N=100).

The participants have been randomly selected from a data base collected with the help of a questionnaire created in Google Forms, which was distributed among

immigrants in the United Kingdom and Ireland during the summer of 2019. According to basic categories as independent non-linguistic variables, 11 members of the GB/IRE-NEW group come from villages or smaller settlements, 1 from a farm, 18 from capital cities and 70, the majority of the whole group, from towns. 71 participants are located in England, 1 in Northern Ireland, 16 in Ireland, 11 in Scotland and 1 in Wales. 80 of them are women, and 20 of them are men. Regarding the GB/IRE-OLD group, the numbers are the following: 15 members come from villages or smaller settlements, 2 from a farm, 17 from capital cities and 66, the majority of the whole group, from towns. 71 participants are located in England, 14 in Ireland, 10 in Scotland and 5 in Wales. 79 of them are women, and 21 of them are men.

The vast majority, that is, 91 subjects were born in Hungary, 6 in Romania, 2 in Slovakia, and 1 in Serbia in the GB/IRE-NEW group. Almost all subjects, 98 people were born in Hungary, 1 in a country not given in the questionnaire, and 1 in Serbia in the GB/IRE-OLD group.

The arrival time of 65 of the participants in the GB/IRE-NEW group is between 2010 and 2015, and 35 people arrived in the given countries after 2015. The arrival time of 71 of the participants is at the early part of the 2000s, while 4 arrived between the '50s and the '70s, 6 in the '80s and 18 in the '90s.

Regarding the distribution of the age groups of the respondents, 57% are 18-35, 38% are 36-50, and 5% are 51-65 years old in the GB/IRE-NEW group. 35% of the members of the GB/IRE-OLD group fall into the age group of 26-40, 47% are 41-50, 9% are 50-55, and 9% are 56-75 years old.

The data on education reveal that 6% of the GB/IRE-NEW group did not attend any schools outside of the UK or Ireland, while this number is 2% for the GB/IRE-OLD group, and 63% of the newer group received a college degree outside the UK or Ireland, and 37% got a college degree in the older group outside the UK or Ireland. The rest in both groups attended various schools, predominantly secondary schools, secondary vocational schools, and vocational schools. The majority of the GB/IRE-NEW group (90%) attended schools in Hungary at least as part of their education, while 6% in Romania, with the remaining 2% in Slovenia, and 1% in Serbia and Canada respectively, and 73% of them finished school within the past 10-20 years. For the GB/IRE-OLD group, the place of education is Hungary for 98% of the participants, with the remaining 2% being unnamed, and 78% finished school within the past 15-30 years.

Among the GB/IRE-NEW group, 8% received college education in the UK or Ireland, and this figure is 31% in the GB/IRE-OLD group. 61% of the respondents in the former group did not get any education in the UK or Ireland, while this number is 31% in the latter group. 7% participated in postgraduate education in the GB/IRE-

NEW group, and 8% in the GB/IRE-OLD group. The number of respondents having graduated from secondary schools in the UK or Ireland is 2% in both groups respectively, and 20% went on to pursue either vocational education or attended various courses among the newer immigrants, and this figure is 28% among the older immigrants. In both groups, the majority of the people finished the last school within the past 5-10 years (GB/IRE-NEW group – 89,95%; GB/IRE-OLD group – 81,25%).

The occupational status of the respondents shows a rather varied picture indeed. A large number of jobs and professions are named, of which I would like to highlight only some notable points, based on the four categories proposed for analysis by Kontra (2003: 63). (1) Professional people and managers; (2) People with other intellectual careers; (3) Skilled workers and self-employed people; (4) Other unskilled (manual) workers. For the GB/IRE-NEW group the percentages of the four categories are the following: (1) – 8%, (2) – 33%, (3) – 34%, (4) – 25%. The breakdown for the GB/IRE-OLD group is (1) – 16%, (2) – 36%, (3) – 26%, (4) – 22%.

Replying to the question of ‘What nationality are you?’, 2% of the respondents claimed to be Irish, 96% Hungarian, and 2% other unnamed nationalities in the GB/IRE-NEW group, while 7% British, 84% Hungarian, and 9% claimed to belong to nationalities unnamed by the respondents. 100% of the members of both groups considered their native language to be Hungarian, and the native language of all the participants’ mother and father is Hungarian in both groups.

7.2. Data collection

7.2.1. The questionnaire

The questionnaire used is a modified version of the SHOH questionnaire (Sociolinguistics of Hungarian Outside of Hungary project), which was first used in the second half of the ‘90s for the investigation of language contact situations in the Carpathian Basin involving a number of countries such as Slovakia, Ukraine, Romania, Austria, the former Yugoslavia (Vojvodina and Prekmurje, the latter now belonging to Slovenia). The purpose of the research team was to construct a survey suitable for systematic data collection with the potential to be repeated under various circumstances and in different countries (Kontra, 2005: 34, cited in Fenyvesi, 2005a).

The questionnaire has two parts. The first, non-linguistic part of the questionnaire, contains the independent variables, while the second part of the questionnaire contains the dependent, linguistic variables.

7.2.2. The types of tasks

The participants of the study were administered pairs of sentences to test the linguistic variables. Tasks 513, 531, 623, 535, 537, 512 and 609 are included in the

present paper in pairs of sentences, and the respondents were asked to circle the letter corresponding to the sentence that they considered to be the more natural sounding of the two options presented. The representations for the texts are given in interlinear morphemic glosses (IMG) in order that the grammatical structure of the Hungarian sentences can be easily followed, together with the meaning of the original sentences.

8. Results and discussion

The results for the linguistic variables under investigation in the language use of the immigrant communities are presented. The overall statistical results regarding the choice of standard versus nonstandard options can be seen in the tables, broken down into the variables and tasks under analysis. It includes the percentages for each group of people, the new (GB/IRE-NEW) and the old (GB/IRE-OLD) immigrants, the monolingual Hungarian group (HUN), and earlier results for the Hungarian minority groups in the Carpathian Basin (CAR) are given in order to observe in what ways languages other than English influence Hungarian language usage as a result of language contact in those speech communities.

An important note is that during the era of the Austro-Hungarian Empire, historical Hungary accommodated a population of diverse ethnic background, with various languages spoken; however, the Peace Treaty of Trianon in 1920 resulted in the loss of two-thirds of her land, and millions of people got stuck in their new countries and became citizens overnight (Kontra, 2005: 29). Therefore, the neighboring countries of Hungary have a significant number of Hungarians that form minorities, and during the acculturation process, the Hungarian language of these communities is affected by the dominant language surrounding them (Thomason, 2005: 11). The majority of these people still speak Hungarian as their native language even though they live in a country where Hungarian is not an official language, the only exception being Slovenia where it is declared in the constitution, with an estimated population of less than 10,000 speakers (Thomason, 2005: 11). In one task, the outcome from the study in Toledo, USA (Fenyvesi, 2006) is also included (task 531).

8.1. The *valószínűleg, hogy* ‘probably that’ variable

The linguistic literature first paid attention to the phenomenon in 1971; however, the appearance of this type of language construction can be traced back to much earlier times in the 19th century by prominent Hungarian writers (É. Kiss 2010: 224). Even though it has been part of the Hungarian language for about two hundred years, its use is still considered somewhat irregular by linguists, and it is often stigmatized. Kontra (2003), based on his sociolinguistic research, claims that the use of this “ongoing syntactic merger” (Kontra, 1998: 23), is widespread in the Hungarian-

speaking community, and more than half of them consider it to be as correct use, with one quarter of them using it on a regular basis (cited in É. Kiss, 2010: 225).

É. Kiss (2010) analyzes this structure of adverb+conjunction in Romanian-Hungarian and concludes that it is probably an effect resulting from language contact. Its use is regarded as a language error, a kind of contamination that does not fit into the grammatical system of Hungarian and possibly an equivalent of a Romanian construction. É. Kiss (2010) agrees with Bowerman's (2008) assumptions on syntactic borrowing, and contradicts the mainstream view of some generative grammarians' approach, according to which the influence of language contact on the changes of syntactic structures in other languages is minimized. A number of authors such as Meillet and Sapir claimed the existence of linguistic constraints on linguistic interference (Thomason, 1988: 13); however, it has been known since Thomason (1988: 14) that syntactic borrowing is possible, and that such constraints simply fail. Not even Weinreich, one of the most authoritative researchers of language contact, in his foundational book *Languages in Contact* published in 1953, gives an explanation to the types of contact-induced changes and under what circumstances they can happen. "As far as the strictly linguistic possibilities go, any linguistic feature can be transferred from any language to any other language" (Thomason, 1988: 14). Bowerman (2008, cited in É. Kiss, 2010: 223) comes to a similar conclusion and states that language contact plays a profound and significant role in syntactic changes. Task 513 (Table 1) examines the *valószínűleg, hogy* 'probably that' variable.

8.1.1. (1) [513] – *valószínűleg, hogy* 'probably that' variable

(1) *Valószínűleg külföld-re fog-nak költöz-ni.*

Probably abroad-SUB FUT-3PL move-INF

(2) *Valószínűleg, hogy külföld-re fog-nak költöz-ni.*

Probably that abroad-SUB FUT-3PL move-INF

'They will probably move abroad.'

The results for this variable in task 513 (Table 1) show that the GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD groups differ from the HU and CAR groups in that they prefer the SH variant to a greater extent, and there is no difference between the figures of the GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD groups. There is a striking similarity between the HU and CAR groups as reflected in the results. There is a 18,9% difference between preference of the GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD groups and the HU group for the SH Hungarian variant, while this difference compared to the CAR group is 16,8%. As Table 1 demonstrates, 92% of the immigrant speech community in the UK and Ireland chose the SH variant.

Table 1. Responses to task 513, *valószínűleg, hogy* variable.

513.	HU	GB/IRE- NEW	GB/IRE-OLD	CAR
NSH <i>valószínűleg, hogy</i>	28 (26,9%)	8 (8%)	8 (8%)	206 (24,8%)
SH <i>valószínűleg</i>	76 (73,1%)	92 (92%)	92 (92%)	624 (75,2%)

8.2. The inessive/illative and the illative/inessive cases variables

The study of inessive *-ban/-ba* ‘-in/-to’ variable have recently been in the center of attention by linguists. One of the interior local cases (bVn) is a case suffix answering the question of ‘where’, referring to the location of being inside, the equivalent of the English preposition ‘in’, while the other one is also a case suffix (bV), but answering the question of ‘to where’, referring to a movement, the equivalent of the English preposition ‘to’. The inessive variable (bVn) has two variants: [bVn] and [bV], and the illative (bV) variable has two variants as well: [bV] and [bVn]. What happens is that either the use of the standard Hungarian inessive norm is violated, and the nonstandard slightly stigmatized illative variant is used, or the standard Hungarian illative norm is violated, and the nonstandard inessive hypercorrected variant is used (Kontra, 2003: 67).

Kontra (1998) states that the inessive standard variant *-ban/-ben* ‘in’ and the hypercorrected variant of *-ban/-ben* ‘in’ are identical on the surface; however, their established use is diverse. Although the hypercorrected version might seem more sophisticated, language educators consider its use a gross error. Tasks 531, 623, and 535 and 537 deal with the inessive/illative, and the illative/inessive variables respectively.

The nonstandard variants are commonly stigmatized versions, whose ordinary use is more widespread in regional dialects or everyday spoken language, and normally they are not accepted or allowed in written Hungarian tradition in accordance with the codified standard taught to native speakers in schools. Generally speaking, they are more alien to sophisticated and educated language users of Hungarian-born speakers (Göncz, 1999: 156-157).

In Hungarian language classes it is taught to native speakers of Hungarian that instead of sentence (1) with the illative case suffix, sentence (2) should be used with the inessive case suffix as a traditional standard Hungarian practice.

8.2.1. (1) [531] – the inessive/illative case *-ban/-ba* ‘-in/-to’ variable

(1) *Ott van a szék a szoba sark-á-ba.*
 there be.3SG the chair the room corner-Px3SG-ILL

(2) *Ott van a szék a szoba sark-á-ban.*
 there be.3SG the chair the room corner-Px3SG-INE

'The chair is in the corner of the room.'

8.2.2. (2) [623] – the inessive/illative case *-ban/-ba* ‘-in/-to’ variable

(1) *Középiskolá-nk-ba sok szakképzetlen pedagógus tanít.*
 high.school-Px1PL-ILL many unqualified teacher teach.3SG

(2) *Középiskolá-nk-ban sok szakképzetlen pedagógus tanít.*
 high.school-Px1PL-INE many unqualified teacher teach.3SG

'Several teachers teach without qualifications in our high school.'

According to Nádasy (2003), Hungarian spoken in Hungary is gradually losing the inessive case suffix *-ba/-ben* ‘in’, which is especially true for the oral language use. He notes that the practice of using the inessive case suffix, expressing a fixed locative meaning of *in*, started to disappear about one-two hundred years ago, and now we can witness its presence predominantly in written language use. It is being replaced by the illative case suffix *-ba/-be* ‘to’.

The collected data (Table 2) for tasks 531 reveal that most participants preferred the standard monolingual Hungarian version (SH); however, the nonstandard (NSH) alternative was chosen in a much greater proportion in the HU and CAR groups respectively. The acceptance of the SH variant is less prevalent in the USA group than in any other groups. Fenyvesi (2006) explains that the predominantly nonstandard linguistic behavior among Hungarian Americans in the Toledo community reflects the expected nonstandardness of the immigrants, the majority of whom are working class people, as a result of language contact. As for task 623 (Table 3), it can be concluded that the results of the HU and GB/IRE-NEW groups are practically identical, only 1% being the difference, and none of the respondents in the GB/IRE-OLD group selected the nonstandard option. The CAR group preferred the nonstandard usage to a significantly greater extent than any of the other groups, which indicates a 10-11% difference compared to the HU and GB/IRE-NEW groups respectively, and a 16,1% difference compared to the GB/IRE-OLD group.

Table 2. Responses to task 531, the inessive/illative case *-ban/-ba* ‘-in/-to’ variable

531.	HU	GB/IRE- NEW	GB/IRE- OLD	CAR	USA
NSH <i>sarkába</i>	48 (45,3%)	7 (7%)	3 (%)	381(46,6%)	12 (70,6%)
SH <i>sarkában</i>	58 (54,7%)	93 (93%)	97 (%)	436(53,4%)	5 (29,4%)

Table 3. Responses to task 623, the inessive/illative case *-ban/-ba* ‘-in/-to’ variable

623.	HU	GB/IRE- NEW	GB/IRE- OLD	CAR
NSH <i>Középiskolánkba</i>	6 (5,8%)	5 (5%)	0 (0%)	130 (16,1)
SH <i>Középiskolánkban</i>	98 (94,2%)	95 (95%)	100 (100%)	679 (83,7)

8.3. The illative/inessive cases variables

8.3.1. (1) [535] – the illative/inessive case *-ba/-ban* ‘-to/-in’ variable

- (1) *A szerződő fel-ek a megállapodás-t közjegyző előtt írás-ban foglal-t-ák.*
 The contracting party-PL the agreement-ACC notary before writing-INE
 contain-PAST-3PL
- (2) *A szerződő fel-ek a megállapodás-t közjegyző előtt írás-ba foglal-t-ák.*
 The contracting party-PL the agreement-ACC notary before writing-ILL
 contain-PAST-3PL

'The contracting parties have put the agreement in writing before the notary public.'

8.3.2. (2) [537] – the illative/inessive case *-ba/-ban* ‘-to/-in’ variable

- (1) *Már dél lesz, mi-re meg-érkez-ünk a szülőváros-om-ba*
 already noon be.FUT.3SG what-SUB PVB-arrive-1PL the native.town-Px1SG-ILL
a család-om-hoz.
 the family-Px1SG-ALL
- (2) *Már dél lesz, mi-re meg-érkez-ünk a szülőváros-om-ban*
 already noon be.FUT.3SG what-SUB PVB-arrive-1PL the native.town-Px1SG-INE
a család-om-hoz.
 the family-Px1SG-ALL

'It'll be noon by the time we arrive at my family's house in my native town.'

Based on Benkő's investigation (2000: 35-37), it is noteworthy to mention some peculiarities of Hungarian as spoken in London. Sometimes the inessive case is used instead of the suppressive case for expressing non-locative functions in sentences, or the superessive case is used instead of the inessive case. For, example, the superessive (*-on/-en*) in the sentences *a rádión* ‘on the radio’, and *a TV-én* ‘on TV’, are clearly instances where the standard preposition is used for expressing the

function of the superessive case in English, while it would be absolutely unacceptable, nonstandard Hungarian usage. In a similar fashion, in sentences such as *Édesapád Magyarországon született?* ‘Was your father born in Hungary?’, the interior case suffix (*ban/-ben*) ‘in’ is used, which is normal usage in English, but it is not accepted in standard Hungarian, where the superessive case suffix (*on/-en*) ‘on’ should be used by native speakers of Hungarian. As Benkő concludes (2000), the use of the inessive case suffix is the consequence of the direct influence of British English on the Hungarian language use of the immigrant community living in London.

Benkő (2000: 38-39) also demonstrates how the inessive case is used in place of the illative case. Hungarian speakers of English residing in London often show a preference for the inessive case where the illative case is used in Standard Hungarian. For example, she quotes two sentences: *Moziban szeretek járni* ‘I like going to the cinema’, and *Kati megy a színházban egyszer egy hónapban* ‘Kate goes to the theatre once a month’. In the former sentence standard Hungarian practice only allows the version *moziba* ‘to the cinema’, and *színházba* ‘to the theatre’, the use of the illative case suffix; nevertheless, in the sample sentences the inessive case, nonstandard in Hungarian in Hungary, is used: ‘I like going in the cinema’, and ‘Kate goes in the theatre once a month’.

Similarly, instead of the inessive case, the illative case might be used: *Londonba drága a tömegközlekedés?* ‘Is public transportation expensive in London?’, or *Ma jó programok vannak a TV-be* ‘There are good programmes on TV today.’ Here standard Hungarian would use *Londonban* ‘in London’, and *TV-ben* ‘in TV’, which indicates the use of the inessive case endings in both sentences, and not ‘to London’ or ‘to TV’, in which sentences the illative case is used.

As we can see from the figures (Table 4) for sentence 535, the nonstandard variant is preferred to a proportionally greater extent in the HU and the CAR groups than in the GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD groups. The data for task 537 (Table 5), indicate that the majority of the respondents accept the SH option in the HU and CAR groups, and the vast majority of the GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD groups chose the SH option with a 99%-97% result respectively. Therefore, the nonstandard hypercorrected version is hardly acknowledged among Hungarians in the United Kingdom or Ireland, irrespective of whether the immigrants arrived there more recently or a longer time ago.

Table 4. Responses to task 535, the illative/inessive case *-ba/-ban* ‘-to/-in’ variable (hypercorrection).

535.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAR
NSH <i>írásban</i>	61 (57%)	9 (9%)	12 (12%)	524(65)
SH <i>írásba</i>	46 (43%)	91 (91%)	88 (88%)	282(35)

Table 5. Responses to task 537, the illative/inessive case *-ba/-ban* ‘-to/-in’ variable (hypercorrection).

537.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAR
NSH <i>szülővárosomban</i>	44 (41,1%)	1(1%)	3 (3%)	388 (47,8)
SH <i>szülővárosomba</i>	63 (58,9%)	99 (99%)	97 (97%)	424 (52,2)

8.4. Case endings with place names

Kontra (1998: 19) mentions this phenomenon as “mental maps and morphology”. There is a considerable variation in the language use of Hungarians regarding the case suffixes of place names (Göncz, 1999: 153). Even Hungarian grammars and practical guides are rather inconsistent in their approach, not giving a definite and satisfying solution as to when the various cases should be used to express local semantic functions. Referring to place names of towns and cities and geographical regions, Hungarian uses case endings, which can be divided into two groups, (1) surface cases: the superessive case, *-n/-on/-en/-ön* to express ‘on, at rest’, the delative case *-ról/-ről* to express ‘off, motion from’, and the sublative case, *-ra/-re* to express ‘onto, motion to’ in English, and (2) interior cases: the inessive case *-ban/-ben* for ‘in, at rest’, the elative case, *-ból/-ből* for ‘out of, motion from’, and the illative case *-ba/-be* for ‘to, motion to’ (Göncz, 2005: 233; Fenyvesi, 1998: 235). Most Hungarian place names, including cities, towns and villages attach surface case suffixes, the other ones, however, add interior case endings, while all the ones abroad take interior cases (Fenyvesi, 1998: 236). There is no definite consensus on which case suffixes should be used with geographical place names; and, since there is a substantial number of exceptions to the above rules, and the answer we can provide is far from being straightforward, careful consideration should be taken before drawing final conclusions. Yet, certain rules can generally be applied for place names.

Research results suggest that using the inessive and illative cases can reveal various geographical differences. For example, the use of the nonstandard case suffixes is more commonly associated with speakers whose residence is in the countryside. On the other hand, the forms regarded as the standard are preferred in the capital city of Budapest. Göncz (1999) points to the noteworthy positive correlation between the level of parental education and the standard use of case suffixes. In addition, the various task types administered to respondents may also

influence the answers given. For example, grammaticality judgment tasks are more sensitive to stigmatization than tasks of a productive nature.

8.4.1. (1) [512] – case endings with place names

- (1) *Koszovó-ban folytatód-nak a tárgyalás-ok az albán-ok és a szerb-ek között.*
 Kosovo-INE continue-3PL the negotiation-PL the Albanian-PL and the Serb-PL
 között.
 between
- (2) *Koszovó-n folytatód-nak a tárgyalás-ok az albán-ok és a szerb-ek között.*
 Kosovo-SUP continue-3PL the negotiation-PL the Albanian-PL and the Serb-PL
 között.
 between

'Negotiations continue between Albanians and Serbs in Kosovo.'

8.4.2. (2) [609] – case endings with place names

Az egyik ismerős-öm fi-a volt katona.
 the one acquaintance-Px1SG son-Px3SG {...} be.PAST.3SG soldier

- (1) *Craiová-n* (2) *Craiová-ban*
 Craiova-SUP Craiova-INE

'A friend of mine's son served in the army in Craiova.'

Either surface cases or interior cases are attributed to place names (Göncz, 2005: 233-234), and Göncz (1999: 154) referring to Grétsy and Kovalovszky (1983: 775-677) states that there are two observable governing rules by language cultivators concerning the preference of speakers for either surface cases or interior cases. According to this rule, inside historical Hungary, surface cases are used, while outside of it, interior cases are favored in a much greater proportion, and foreign place names such as *Londonban* 'in London' generally take interior cases as well (Göncz, 2005: 233-234). Kontra (1998: 19) confirms this earlier finding and argues that in the geographical region of historical Hungary, predominantly the surface cases are preferred, while Hungarian speakers in regions that belonged to Hungary before the Peace Treaty of Trianon in 1920, primarily use the interior cases. It seems that there is a dichotomy of differentiating between the concepts of 'home' and 'abroad' (Kontra, 1998: 19). Nonetheless, there are also some exceptions to the rule, since city and town names in Hungary may also take interior cases as it is illustrated in the town names of *Badacsony*, *Debrecen* or *Sopron*, only to mention a few. Conversely, a number of city and town names previously belonging to historical Hungary might take surface cases: *Arad* (Arad, Romania), *Kassa* (Košice, Slovakia) or *Szabadka* (Subotica, Yugoslavia) (Fenyvesi, 1998: 241). In the questionnaire, two of such place names are mentioned, namely, *Kosovo*, whose location is in the former

Yugoslavia, and *Craiova*, located in Transylvania, in Romania (Göncz, 2005: 233-234).

According to Fenyvesi (1996: 16), as far as the use of the locative case referring to place names is concerned, ‘in-cases’, that is, the inessive case for denoting location, or ‘on-cases’, that is, the superessive case for denoting location are used with various degrees of frequency both within Hungary and other countries where Hungarian is spoken. Generally speaking, approximately, 80% of Hungarian place names are associated with the surface case of the superessive ‘on-case’ (e.g. *Budapesten* ‘on Budapest’), while 20% mostly receive the interior inessive ‘in-case’ (e.g. *Veszprémben* ‘in Veszprém’), with all the foreign city and town names taking the interior inessive ‘in-case’ (e.g. *Párizsban* ‘in Paris’). Fenyvesi (1996: 16) draws the conclusion that the case usage of place names among Hungarian Americans differs from standard Hungarian norm.

Responses to task 512 (Table 6) show that there is a very convincing preference of choosing the standard options by the GB/IRE-NEW and the GB/IRE-OLD groups, with a 94-96% result respectively. Even though the majority of the respondents in the HU and the CAR groups favored the SH variant as well, the extent to which they did so is less than for the previous two groups in the United Kingdom and Ireland. The answers to task 609 (Table 7) reveal a more balanced distribution among the respondents of the various speech communities, in that three of the groups for the HU, the GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD groups selected the SH alternative in the average range of 67,6%. On the other hand, the SH version *Craiovában* ‘in Craiova’ was selected by a little more than half of the respondents (51,7%), an almost 15% difference compared to the average of the other three groups.

Table 6. Responses to task 512, case endings with place names

512.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAR
NSH <i>Koszovón</i>	21 (19,6%)	6 (6%)	4 (4%)	285 (34,3)
SH <i>Koszovóban</i>	86 (80,4%)	94 (94%)	96 (96%)	545 (65,7)

Table 7. Responses to task 609, case endings with place names

609.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAR
NSH <i>Craiován</i>	34 (32,1%)	31 (31%)	34 (34%)	387 (48,3)
SH <i>Craiovában</i>	72 (67,9%)	69 (69%)	66 (66%)	413 (51,7)

Previous studies (Lanstyák & Szabó Mihály, 2005; Göncz, 1999, 2005; Cserniczkó, 1998, 2005; Benő & Szilágyi N., 2005; Sándor, 2005; Göncz & Vörös, 2005; Bodó, 2005; Fenyvesi, 2005; Kovács, 2005; Kontra, 1998, 2005) demonstrated that in many cases, nonstandard structures are preferred to standard varieties to a greater degree

in situations where language contact is present. Earlier research (Kontra, 2003: 57-63) states that a variety of connections between independent, non-linguistic and dependent, linguistic variables exist. For example, Kontra (2003: 57), referring to Chambers (1995: 7), notes that it is social class, sex and age that primarily define social roles, and education and occupation are significant determinants of social class. In a similar way, Kontra (2003: 58) states that it is a widely accepted view that the level of education and language use are interconnected. However, it is only true if educational systems try to preserve the standard in order to exclude speakers of the nonstandard. The connection between education and social status are especially prevalent in Hungarian society, and they are important indicators of social status (Kontra, 2003: 59). The more educated people are, the less nonstandard forms they prefer (Kontra, 2003: 87), and women use more prestige variants than men in Western European and English-speaking countries (Kontra, 2003: 60). Studies conducted in various speech communities show that conservatism in language use becomes stronger with the advancement of age, too (Kontra, 2003: 61).

In the following paragraphs, some of the factors potentially related to the effects of non-linguistic variables on linguistic variables are presented concerning the variables discussed in the present paper.

Regarding education, 10% (N=10) of the respondents never attended schools in Hungary, one of them went to school in Canada, another one in Serbia, two finished schools in Slovakia, and 6 participants in Romania in the GB/IRE-NEW group, and 7 of them graduated from a university. It is noteworthy to remark how the respondents who did not receive their education in Hungary answered the questions concerning the preference of standard or nonstandard options.

The results are broken down into tasks, countries of education and choices between standard (SH) and nonstandard (NSH) options. Since there are 100-100 participants in both groups, the numbers given indicate the percentages as well. Task 513, Romania: SH – 4, NSH – 2; Slovakia: SH – 2, NSH – 0; Serbia: SH – 1, NSH – 0; Canada: SH – 1, NSH – 0; Task 531, Romania: SH – 5, NSH – 1; Slovakia: SH – 2, NSH – 0; Serbia: SH – 1, NSH – 0; Canada: SH – 1, NSH – 0; Task 623, Romania: SH – 6, NSH – 0; Slovakia: SH – 1, NSH – 1; Serbia: SH – 1, NSH – 0; Canada: SH – 1, NSH – 0; Task 535, Romania: SH – 5, NSH – 1; Slovakia: SH – 1, NSH – 1; Serbia: SH – 1, NSH – 0; Canada: SH – 1, NSH – 0; Task 537, Romania: SH – 5, NSH – 1; Slovakia: SH – 2, NSH – 0; Serbia: SH – 1, NSH – 0; Canada: SH – 1, NSH – 0; Task 512, Romania: SH – 5, NSH – 1; Slovakia: SH – 2, NSH – 0; Serbia: SH – 1, NSH – 0; Canada: SH – 1, NSH – 0; Task 609, Romania: SH – 1, NSH – 5; Slovakia: SH – 1, NSH – 1; Serbia: SH – 1, NSH – 0; Canada: SH – 0, NSH – 1.

2% (N=2) of the respondents in the GB/IRE-OLD group never attended schools in Hungary; however, they did not intend to name the countries of their education. One respondent graduated from a university, and the other one finished a course in the United Kingdom. They preferred the SH variants for 623, 537, 512 and 609, and for tasks 513 (the total number of NSH answers is 8), 531 (the total number of NSH answers is 3) and 535 (the total number of NSH answers is 12) the SH and the NSH variants were split between the two participants.

One interesting finding is that the country of education seems to be a noticeable factor affecting linguistic preferences in the language use of the immigrant community in the United Kingdom and Ireland.

7 out of 10 participants in the GB/IRE-NEW group obtained a university degree in a country outside Hungary. In task 513 (Table 1), out of the 100 respondents of the GB/IRE-NEW group, 8 chose the NSH variant, 2 of whom were educated in Romania. In task 531 (Table 2), the total number of answers for the NSH variant is 7, and 1 respondent was educated in Romania. In task 535 (Table 4), 1 out of 9 who selected the NSH variant was educated in Romania. In task 537 (Table 5), one respondent educated in Romania preferred the NSH variant, being the only participant in the total of 100. In task 512 (Table 6), the total number of answers for the NSH variant is 6, and 1 respondent was educated in Romania. In task 623 (Table 3), one respondent educated in Slovakia preferred the NSH variant, the total number of answers for the NSH variant being 5. In task 609 (Table 7), 31 respondents preferred the NSH variant, of whom 7 people were not educated in Hungary: 1 went to school in Canada, 1 in Slovakia and 5 in Romania.

This result might be an indicator of language contact related to the effect of the dominant language of the country of education such as Romanian or Slovakian. Furthermore, higher educational levels tend to indicate the use of standard variants to a greater extent, and such speakers are probably more likely to preserve standardness in their language use with a more conscious attitude. The results of the research did not detect any convincing evidence for a notable language contact effect in either of the groups in the linguistic variables discussed.

9. Conclusion

In this paper I have investigated how the language use of immigrant communities in the United Kingdom and Ireland is influenced by the English language they are exposed to. The linguistic investigation is centered around on the potential preference of nonstandard forms or standard variants.

Previously, the questionnaire had been used in the countries of the Carpathian Basin, where the phenomenon of nonstandardness is more prevalent, but tasks of the questionnaire were administered in other English-speaking countries, and results

obtained in the USA, and Canada, among others, confirm that nonstandard language use is more prevalent where language contact is present.

The four linguistic variables of this paper reveal that the respondents in the United Kingdom and Ireland prefer the standard variants to a greater extent in comparison to the other groups; therefore, these somewhat contradictory results call for further analyses that might give a more detailed and satisfactory answer to this outcome.

Education, prestige and consciousness to use standard Hungarian might be factors involved. In addition, the size of the Hungarian population, their colorful domains of language use and social cohesion, together with their daily habit of digital language use are all possible factors that can influence the use and preservation of their native language in the British Isles. For example, the relatively new realm of social media practices may contribute to the maintenance of minority languages (Fenyvesi, 2014, 2015; Huber, 2013), and additional research is needed to discover sociolinguistic insights among British and Irish Hungarians, leading us to a deeper understanding of the Hungarian-English language contact situation in the United Kingdom and Ireland.

References

- Antal L.** (1961) A Magyar esetrendszer. [The Hungarian case system]. *Nyelvtudományi értekezések* 29. 57-77.
- Antal L.** (1977) *Egy új magyar nyelvtan felé.* [Towards a new Hungarian grammar]. Budapest: Magvető Kiadó.
- Bakró-Nagy M.** (2006) Az uráli nyelvek tipológiai jellemzése. [Typological characteristics of the Uralic languages]. In: Kiefer F. (ed.) *Magyar nyelv.* Budapest: Akadémiai Kiadó. 267–287.
- Bartha Cs.** (1993) *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései.* [Sociolinguistic approaches to the language use of a Hungarian-American community]. Budapest: Kandidátusi dissertation.
- Benkő A.** (2000) *An analysis of British Hungarian: Some morphological features of Hungarian as used by Hungarian immigrants and their descendants in London.* Szeged, Hungary: University of Szeged: MA Thesis.
- Benő A. & Szilágyi N. S.** (2005) Hungarian in Romania. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language.* Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 133-162.
- Bodó Cs.** (2005) Hungarian in Austria. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language.* Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 241-267.
- Bowern, C.** (2008) Syntactic Change and Semantic Borrowing in Generative Grammar. In: Ferraresi, G. & Goldbach, M. (eds.) *Principles of syntactic reconstruction.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chambers, J. K.** (1995) *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and Its Social Significance.* Oxford: Blackwell.
- Comrie, B.** (1981) *Language Universals and Linguistic Typology.* Oxford: Blackwell.
- Croft, W.** (1990) *Typology and Universals.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Csernicskó I.** (1998) *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján).* [The Hungarian language in Ukraine (Subcarpathia)]. Budapest: Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely.

- Cserniczkó I.** (2005) Hungarian in Ukraine. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 89-132.
- de Groot, C.** (2005) The grammars of Hungarian outside Hungary from a linguistic-typological perspective. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 351-370.
- É. Kiss K.** (2010) Valószínűleg, hogy Román kontaktushatás. [Probably that Romanian contact effect]. In: É-Kiss K & Hegedűs A. (eds.) *Nyelvelmélet és kontaktológia*. Piliscsaba: PPKE BTK Elméleti Nyelvészeti Tanszék – Magyar Nyelvészeti Tanszék. 223-237.
- Fenyvesi A.** (1995) Language contact and language death in an immigrant language: The case of Hungarian. *University of Pittsburgh Working Papers in Linguistics* 3. pp. 1-117.
- Fenyvesi A.** (1996) The case of American Hungarian case: Morphological change in McKeesport, PA. *Acta Linguistica Hungarica* 43/3-4. pp. 381-404.
- Fenyvesi A.** (ed., 2005a) *Hungarian Language Contact Outside Hungary*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fenyvesi A.** (2005b) Hungarian in the United States. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 265-318.
- Fenyvesi A.** (2006) Contact effects in Toledo, Ohio, Hungarian: Quantitative findings. In: Watson, G. & Hirvonen, P. (eds.) *Finno-Ugric language contacts*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 157-177.
- Fenyvesi A.** (2014) Endangered languages in the digital age: Supporting and studying digital language use in them. *Finnisch-Ugrische Mitteilungen* 38. 255–270.
- Fenyvesi A.** (2015) Multilingualism and minority language use in the digital sphere: the digital use of language as a new domain of language use. In: *Linguistic and cultural diversity in cyberspace*. Proceedings of the 3rd International Conference (Yakutsk, Russian Federation, 30 June - 3 July, 2014). Moscow: Interregional Library Cooperation Centre. 126-131.
- Fenyvesi A.** (2018) Language contact. In: Körtvélyessy L. (ed.) *Language typology: Preliminaries and principles*. Rzeszów, Poland: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. 145-152.
- Forintos É.** (2008) *Aspects of language ecology. English-Hungarian language contact phenomena in Australia*. Veszprém: Pannonian University Press.
- Forintos É.** (2011) The Language use of the Hungarian Communities in Canada and South-Africa. Bulletin of the *Transylvania*. University of Brasov. Series IV. *Philology and Cultural Studies* 4/53.1.
- Forintos É.** (2015) Semantic Aspects of Australian and New Zealand-Hungarian Language Contact Phenomena. *Topos: Journal of Space and Humanities* IV. 1. pp. 109-122.
- Göncz L.** (1999) A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban). [The Hungarian language in Yugoslavia (Vojvodina)]. Budapest/Újvidék: Osiris – Forum Kiadó.
- Göncz L. & Vörös O.** (2005) Hungarian in the former Yugoslavia (Vojvodina and Prekmurje). In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 187-240.
- Greenberg, J. H.** (1966) *Universals of Language*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Grosjean, F.** (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F.** (2008) *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean, F.** (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haugen, E.** (1950) The analysis of linguistic borrowing. *Language* 26. pp. 210-231.
- Heine, B.** (2005) On contact-induced syntactic change. *Sprachtypologie und Universalienforschung* 58. pp. 60–74.
- Huber M. I.** (2013) *Intergenerational transmission of Hungarian as a heritage language in Canada: The macrosociolinguistics of the Hungarian community in Hamilton, Ontario*. Szeged: University of Szeged, BA Thesis.

- Huber M. I.** (2016) Analitikus szerkezetek egy kanadai magyar beszélőközösség nyelvhasználatában. [Analytical structures in the language use of a Canadian speech community]. In: Váradí T. (ed.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 31-44.
- Kenesei I. Vago, R. M. & Fenyvesi A.** (1998) *Hungarian* (Descriptive grammars series). London: Routledge.
- Kiefer F.** (1995) A magyar főnév esetei. [The case endings of the Hungarian noun]. In: Keszler B. (ed.) *A mai Magyar nyelv*. ELTE Manuscript. Budapest: Nemzeti tankönyvkiadó. 51-58.
- Kiefer F.** (2006) Alaktan. [Morphology]. In: Kiefer F. (ed.) *Magyar nyelv*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 54-79.
- Kontra M.** (1990) Fejezetek a South Bend-i Magyar nyelvhasználatból. [The Hungarian language as spoken in South Bend, Indiana]. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Kontra M.** (1998) *The Sociolinguistics of Hungarian Outside Hungary* (Final Report to the Research Support Scheme). Budapest: Linguistics Institute, Hungarian Academy of Sciences. MS. <http://elib.rss.cz/diglib/pdf/22.pdf>
- Kontra M.** (ed., 2003) *Nyelv és társadalom a rendszerváltás kori Magyarországon*. [Language and Society in Hungary at the Fall of Communism]. Budapest: Osiris Kiadó.
- Kontra M.** (2005) Contextualizing the Sociolinguistics of Hungarian Outside of Hungary project. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 29-46.
- Kovács M.** (2005) Hungarian in Australia. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 319-350.
- Lanstyák I. & Szabó Mihály G.** (2005) Hungarian in Slovakia. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 47-88.
- Matras, Y.** (2009) *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Y.** (2010) Contact, convergence and typology. In: Hickey, R. (ed.) *The handbook of language contact*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 66-85.
- Moravcsik, E. A.** (2003) Inflectional morphology in the Hungarian noun phrase: A typological assessment. In: Plank, F. (ed.) *Noun Phrase Structure in the Languages of Europe*. New York: Mouton de Gruyter. 13-252.
- Moravcsik, E. A.** (ed., 2013) *Introducing Language Typology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nádasdy Á.** (2003) Ízlések és szabályok. [Tastes and rules]. Budapest: Magvető Kiadó. 213-216.
- Office for National Statistics.** August (2015) Population by Country of Birth Estimates. Frequently Asked Questions.
- Polgár E.** (2001) *Language maintenance and language shift: A sociolinguistic analysis of a Hungarian-American community*. Szeged, Hungary: University of Szeged, MA Thesis.
- Ramat, P.** (1987) *Linguistic Typology*. Amsterdam: de Gruyter.
- Sankoff, G.** (2004) Linguistic outcomes of language contact. In: Chambers, J. K., Trudgill, P. & Schilling-Estes, N. (eds.) *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell. 638-668.
- Sándor K.** (2005) The Csángós of Romania. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 163-186.
- Thomason, S. G. & Terence, K.** (1988) *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.
- Thomason, S. G.** (2001) *Language Contact: An Introduction*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

- Thomason, S. G.** (2005) Typological and theoretical aspects of Hungarian in contact with other languages. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 11-28.
- Thomason, S. G.** (2010) Contact explanations in linguistics. In: Hickey, R. (ed.) *The handbook of language contact*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 31-47.
- Weinreich, U.** (1953) *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Winford, D.** (2003) *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Internet sources

- Central Statistics Office (Ireland)** <https://www.cso.ie/en/index.html>
- Office for National Statistics: (UK)** <https://www.ons.gov.uk/>
- The Migration Observatory (UK)** <https://migrationobservatory.ox.ac.uk/>

Appendix

Abbreviations used for the interlinear morphemic glosses

1SG	first person singular
3PL	third person plural
3SG	third person singular
ACC	accusative case
FUT	future tense
ILL	illative case
INE	inessive case
INF	infinitive
PAST	past tense
PL	plural
PVB	preverb
PX	possessive suffix
SUB	sublative case
SUP	superessive case

Internet link to the questionnaire:

<https://forms.gle/RU8ByqCgyvYhAtVd8>

YUSRA YAHIA

University of Pannonia, Hungary
yussrayahya@gmail.com

Yusra Yahia: The Effect of Morphological Knowledge on Receptive and Productive Vocabulary Size
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 41–56.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.003>

The Effect of Morphological Knowledge on Receptive and Productive Vocabulary Size

Research has shown that morphological knowledge is an effective tool in building vocabulary in L1. However, it is still largely unknown whether strategies for vocabulary building that prove fruitful for L1 learners also produce the same significant gains for L2 learners. The aim of this paper is to see if there is any relation between Syrian EFL learners' morphological knowledge and their vocabulary size. The participants were divided into two groups. To start the research, both groups were administered two pretests, which measured their vocabulary size and their morphological awareness. During the research one group completed morphology awareness tasks for three weeks, while the other was following a general course of classes. Finally, both the study and the control group completed post tests including vocabulary size tests and morphological awareness tests. The results show that there is a statistically significant correlation between morphological awareness and English vocabulary size among Syrian learners. Moreover, this correlation appeared to be more intense in the group who undertook the morphological awareness tasks. My conclusion is that including morphological instructions in Syrian classrooms might increase students' vocabulary size efficiently.

Keywords: morphological awareness, vocabulary size, morpheme.

1. Why morphological knowledge is key?

It is stated that approximately 50% of all words in the English language are morphologically complex (Goulden, Nation, and Read, 1990). The significance of the role played by morphological knowledge in the acquisition of new vocabulary items pivots upon the notion that many new words are in fact derivatives of existing words. Thus, there is a growing trend among EFL educators that perceive teaching correct morphological knowledge to students as an effective and critical vocabulary learning tool. Despite the confirmation given by many studies in L1 regarding the effectiveness of morphological awareness in its role in increasing learners' vocabulary knowledge and the ability to correctly infer the meaning of new words (Bellomo, 2009; Bertram et al., 2000; Carstairs-McCarthy, 2002; Carlisle and Stone, 2003; Nunes and Bryant, 2004), to date, there is a paucity of research conducted that adequately evaluates the correlative relationship between morphological awareness and vocabulary size in L2 (AlFarsi, 2008; Alsalamah, 2011 and Yahya et al., 2012).

It is estimated that 4,000 out of 10,000 words encountered by fifth-grade students in the US are derived from frequent words (Nagy et al., 1994, cited in Al Farsi, 2008). In the case of high school US students, remarkably, 13,000 out of

30,000 words are derivatives (Biemiller, 2004). Many studies have asserted that morphological awareness can directly improve reading abilities in students (Kieffer and Lesaux, 2008 and Koda and Zehler, 2008), and that having better morphological awareness will lead to a larger vocabulary size, as well as better reading skills and overall language comprehension (de Bot et al., 1997, Bowers et al., 2010 and Lee, 2011). In a study by Deacon and Kirby (2004) the correlation between morphological awareness and reading comprehension of students was investigated. The researchers took a total of four years to compare the effect of phonological awareness and inflection awareness on reading progress among second, fourth, and sixth graders. After three years into their investigation, the researchers clearly demonstrated that morphological awareness significantly contributed to reading progress, even when the variable of phonological awareness among participants was adequately controlled.

2. Research on the significance of morphological knowledge in L2

To date, very few studies have investigated the correlative relationship between morphological knowledge and vocabulary size in L2 versus the comparatively larger volume of similar studies in L1. Morin (2003) called attention to morphological awareness as a strategy to detect the meaning of L2 new words. In this study, Morin selected native English speaking learners of Spanish to be the subjects of her research. She assessed the effectiveness of Spanish derivational morphology in the learners' vocabulary in Spanish. The results denoted that when learners were introduced to Spanish derivational morphology, it led to an improvement in vocabulary size, yet Morin stated that the results were not conclusive to all learners. In spite of the inconclusive results, Morin encouraged learners of L2 to foster their morphological awareness and benefit from word-formation rules. The author asserts the acquisition of this knowledge to be critical for learners to be able to correctly infer the meaning of novel words.

Alsalamah (2011) carried out a similar study to examine the possible correlation between English vocabulary size and morphological awareness of Saudi female students at King Saud University. She assigned 89 students with two tests to measure their vocabulary size and morphological awareness. The two selected tools used to investigate this were the Vocabulary Size Test (Nation and Beglar, 2007) and the Morphological Awareness Test (Chang et al., 2005). Findings from The Vocabulary Test indicated that the average students' vocabulary size was over 4,000 word-families, ranging from a minimum of 1,000 and up to 14,000 word-families. Contrastingly, results from The Morphological Test indicated that students' overall morphological awareness level was relatively low. Alsalamah (2011) concluded from these findings that there was no correlative relationship between vocabulary size and morphological awareness. However, the author justified this position on the grounds of three underlying reasons. The first, was due to the increasing difficulty of the words in

the vocabulary size test, which included 14 levels, as the levels of the test increased. The second reason mentioned by Alsalamah was that she modified the morphological awareness test to better suit university students; such modifications, according to Alsalamah, might have led to the absence of any relationship between morphological awareness and vocabulary size. The last reason was related to the different timing of the testing sessions.

2.1 Experimental Questions

Due to implications of the aforementioned points regarding the application of morphological knowledge as an effective tool for expanding learners' vocabulary size, a follow on study was conducted by Yusra Yahya in the capital city of Syria during the first term of the academic year (2018/2019) to identify the correlation, if any, between morphological awareness and vocabulary knowledge among Syrian students. This study also aimed to investigate the benefits of explicit teaching of morphological awareness as an effective strategy for developing Syrian EFL students' vocabulary size since no other study, to Yahya's knowledge, has been conducted in the Syrian context to tackle this issue. Moreover, it was the first study of its kind to pre-design bespoke morphological awareness tasks to investigate their potential efficacy in enhancing Syrian learners' vocabulary size. Four questions were raised by Yusra Yahya to be experimentally answered:

1. To what extent are EFL students aware of the *analytic* and the *synthetic* aspects of morphological knowledge? Since EFL students are not invariably exposed to explicit instruction on morphological knowledge, it was expected that their knowledge will not be expansive, and would be below average i.e. the basic knowledge of recognizing morphemes in words without being able to assign them to meaning or function, or without the ability of using these morphemes to form new vocabulary. Therefore, Yahya predicted that the participants of this research will not score more than 50% of the morphological tests.

2. Is there any correlation between EFL students' English morphological awareness and their vocabulary size? The researcher hypothesized that the results of the tests would indicate a correlative relationship between Syrian EFL students' morphological knowledge and their English vocabulary size.

3. Do EFL students with more synthetic knowledge of morphology have more receptive vocabulary size versus a productive one? Moreover, do learners with more analytic knowledge of morphology tend to have a more productive vocabulary size versus a receptive one? According to Nation (2001), the ability to recognize morphemes in a word (the analytic aspect of morphological knowledge) is considered an aspect of receptive vocabulary knowledge. Conversely, the ability to reconstruct morphemes to produce new words (the synthetic aspect of morphological knowledge) is identified as an aspect of productive vocabulary knowledge. Accordingly, the researcher

expected that the synthetic aspect of morphology would correlate with productive vocabulary size. Contrastingly, the analytic aspect of morphological knowledge would correlate with receptive vocabulary size.

4. Will EFL students who undertake morphological awareness tasks perform better in both tests than EFL students in the control condition? Hence, will the intervention group demonstrate a more obvious correlation between morphological knowledge and vocabulary size than the control group? The researcher hypothesized that learners who were assigned to morphological awareness tasks would be exposed to significantly more information about the field of morphology and word formation than their counterparts, which may enable them to perform better in both vocabulary size and morphology knowledge tests. Thus, the results of the EFL students in the intervention group who were assigned to morphological awareness tasks, were surmised to demonstrate a more significant correlation between morphological knowledge and vocabulary size than the group of EFL students who were not assigned to any morphological tasks.

3. The Study

This study was conducted on Syrian EFL students who were assigned to either the control or study groups. Members of both groups undertook two pre-tests to measure their vocabulary size and morphological knowledge. In order to effectively ascertain a correlative link between morphological knowledge (especially the knowledge of suffixes and prefixes), and their vocabulary size, the researcher designed a miniature course on basic morphological knowledge and this was offered to the EFL students in the intervention group only. This miniature course solely focused on teaching EFL students how to distinguish and manipulate morphemes correctly. In other words, the designed morphological awareness tasks concentrated on identifying suffixes and prefixes and employing them appropriately to formulate new words. The aim of imparting this knowledge to the intervention group was to establish whether morphological knowledge would assist EFL students in increasing their vocabulary size.

The intervention group (i.e. the study group) was assigned to the morphology awareness tasks for three weeks, while the control group was not. Subsequently, two sets of post-tests were distributed to both groups. First, there were the vocabulary tests, namely, Nation's (2001) Vocabulary Levels Test (VLT), and the Productive Vocabulary Level Test (PVL) by Laufer and Nation's (1995). These tests were intended to measure students' *receptive* and *productive* vocabulary size. Second, the morphological awareness test by Chang et al. (2005) was utilized. This test measured learners' *synthetic* and *analytic* aspects of morphological awareness.

3.1 Participants

A total of 104 Syrian 11th grade EFL students in the academic year 2018/2019 were included as the subjects of the present study. These subjects had approximately 7 years of learning the English language and the first language of these participants was Arabic. Gender was not an independent variable in this study, but it is worth mentioning that there were 64 male and 40 female participants in total. The learners were divided into two groups. 74 students were assigned to the intervention group which was given morphological awareness tasks. The other 30 were assigned to the control group and were not given morphological awareness classes that were specifically designed for the present study. The researcher decided to make the study group outnumber the control group for two reasons. First, the more participants are there in the morphology miniature course, the more authentic and reliable results can be obtained to draw a conclusion on how this intervention might be effective. Second, the study was conducted during the Syrian civil war and many students were forced to skip some school days at that time, therefore, the researcher aimed at guaranteeing a sufficient number of participants in the morphology course.

3.2 Procedure

At first, the 74 subjects in the study group underwent two pretests to measure their vocabulary size and their morphological knowledge. First, there were the vocabulary tests, namely, Nation (2001) Vocabulary Levels Test (VLT) and Laufer and Nation's (1995) productive version of the Vocabulary Levels Test (PVLТ). Second, Chang et al. (2005) morphological awareness test was administered. Then, the researcher commenced the morphological awareness tasks with the study group by distributing five handouts that provided the learners with basic information about word formation and suffixes and prefixes. These five handouts were tackled in seven sessions in three weeks. At the end of the course, post-tests measuring the students' subsequent vocabulary size and morphological awareness were distributed to spot out any changes from the pretests. Below are examples of the morphological and vocabulary tests:

-Analytical morphology:

Please segment the following words into meaningful chunks, and state the meanings of those chunks
Harden: hard (not soft)+ en (verb suffix)= make something hard

-Synthetic morphology:

Using only one word, come up with names for the objects or actions that are described below:
*If a researcher **examined** James. James is an **examinee***
*If a researcher **interviewed** Ahmed. Ahmed is an (interviewee)*

-Receptive vocabulary:

You must choose the right word to go with each meaning. Write the number of that word next to its meaning. Here is an example.

1. business
2. clock _____ a _____ part of a house
3. horse _____ b _____ animal with four legs
4. pencil _____ c _____ something used for writing
5. shoe
6. wall

-Productive vocabulary:

Complete the underlined words. 'He was riding a bi----- (bicycle)'.

Both of the morphological awareness tests in both groups aimed to help the researcher answer the first research question that dealt with measuring the morphological awareness possessed by Syrian learners involved in the study. Those tests, along with the vocabulary size tests, were necessary to find out if any correlation existed between the two fields among the subjects and that would answer the second research question in the study. The researcher needed to test both aspects of participants' morphological knowledge (analytic and synthetic) and both dimensions of their vocabulary size (receptive and productive) in order to obtain more detailed information regarding the hypothesis that subjects who had more analytic/synthetic morphological knowledge will tend to have more receptive /productive vocabulary size, which in turn would answer the third question posed by this research.

As earlier mentioned, the researcher designed a miniature morphological awareness course to elucidate whether this information could assist learners to increase their vocabulary size by the end of the course. The course concentrated on identifying suffixes and prefixes which represented the most effective and common depiction of word-formation. The course combined five handouts that contained 96 different suffixes and prefixes with examples of each and exercises to demonstrate the application of those suffixes and prefixes in the students' recognition of morphologically complex words. An example of these tasks is shown below:

Locative Prefixes:

Prefix	Examples	Meaning
super-	<i>Superego</i>	
sub-	<i>Subclass</i>	
inter-	<i>intercontinental</i>	
trans-	<i>transatlantic</i>	

Exercise 1:

Choose one of the preceding prefixes that best suit the following words:

..... oceanictitle
.....change script

A comparison of the results from the post-tests undertaken by both the study and control groups will reveal if this course was successful in developing the vocabulary size of the learners in the study group- thus answering the fourth question of this present study.

3.3 Data Analysis

The results of the tests for both groups were analyzed using statistical tests (SPSS). Mainly and as expected, the results confirmed that there is a statistically significant correlation between morphological awareness and English vocabulary size among Syrian learners. Mean scores of both morphological knowledge tests were computed to answer question one which aimed at measuring Syrian learners' awareness of the analytic and synthetic aspects of morphological knowledge. To be more specific, the mean scores of both groups' analytic and synthetic aspects of morphological knowledge were calculated separately and collectively. Questions two and three of this research address the correlation between Syrian learners' morphological awareness and their vocabulary size, and on investigating the significance of this correlation with each aspect of morphological knowledge respectively. To answer these questions, correlation coefficients between morphological awareness (synthetic and analytic) and the amount of English vocabulary (receptive and productive) built by Syrian EFL students were computed. Finally, the correlation coefficient between morphological knowledge and vocabulary size due to group variable in the post-test was calculated and compared to the correlation coefficient in the pre-tests in order to answer question four; this research question related to the performance of the study group and the control group in the pre and post-tests, and the strength of the correlation in each group.

4. Results and Discussion

Results of question one reveal that Syrian EFL high school learners had 36.3% of the analytic morphological awareness with a mean score of 11.98 (out of 33), while they recorded 55.2% of synthetic morphological awareness with a mean score of 8.29 (out of 15). The results, accordingly, demonstrate that Syrian EFL students' morphological awareness as a whole was 42% (mean score 20.2 out of 48). The results of the synthetic and analytic morphological awareness tests can be justified by the fact that half of the test items in the synthetic test focused on inflectional morphemes rather than derivational ones, while the analytic test focused as a whole on derivational morphemes (suffixes and prefixes) which the students were less familiar with. An independent sample t-test (two-tailed) was

conducted to detect possible mean differences between the study group and the control group in the two pre morphological awareness tests. The result of the test reveals no significant difference between the two groups in the mean scores for the pre morphological awareness tests with (t value = 1.2, p = 0.2 for equal variances) and (t = 1.5, p = 0.1 for unequal variances). Table 1 depicts these results:

Table 1

Mean scores for learners' awareness of the analytic and the synthetic aspects of morphological knowledge

Variables	Group	Means	Min	Max	Std
Analytic*	Study	12.72	2	24	4.99
	Control	11.24	4	16	3.10
Synthetic**	Study	8.48	1	14	3.23
	Control	8.10	1	13	3.01
Total	Study	21.20	6	37	7.34
	Control	19.33	9	29	5.13

The 74 subjects in the morphological analysis test were asked to segment words into smaller meaningful morphemes and attribute meanings to those morphemes. In the pre-test, the subjects who managed to break words into smaller units, a few of them (12 out of 74) were able to give the meanings to all those morphemes especially suffixes and prefixes. Due to lacking the meanings of those suffixes and prefixes in their answers, they could not perceive the whole meaning of the word, and therefore the answer was incomplete. Moreover, many of the subjects (76% of them) showed spelling mistakes when segmenting the words into smaller morphemes. For example, many of the students (68%) analyzed the word 'partially' into *parti* or *party* and *-ally*. This mistake was overcome during the post-test when most of the 50 subjects in the study group who incorrectly segmented the word were able to identify the correct morphemes i.e. *part*, *-ial*, *-ly*, and give the meaning accompanied with each morpheme. This positive outcome of the course implies that morphological awareness has a beneficial effect on students' spelling ability (Nunes and Bryant, 2004, 2006). Nunes and Bryant (2006) assert that obtaining sufficient information about morphemes will assist young learners to become familiarised with the spelling system of English due to the point that the morphemic structure of words frequently determines their spelling. They state in the same book:

It is an important fact, though shockingly neglected, that one of the best ways to help children to become experts in reading and spelling is to make sure that they

are thoroughly familiar with the morphemic system in their own language (Nunes and Bryant, 2006: 16).

It is noteworthy that subjects in the study group, whose mean score for the pre morpheme identification test was (12.72 out of 33), representing (38.5% of the analytic knowledge), demonstrated better comprehension of affixation and also performed better in the post morpheme identification test by significance ($p = 0.00$) and mean score (15.7 out of 33 with Std = 5.6) representing a (47.5%) of the total score. Hence, subjects in the study group demonstrated a greater ability in analyzing words correctly and associating appropriate meanings to the affixes attached to base words. Moreover, the study group showed an overall improvement in the post morphological structure test by significance ($p = 0.00$) and mean score (10.05 out of 15 with Std = 3.2) representing (67% of the synthetic knowledge)- whereas their mean score in the pre morphological structure test was (8.48 out of 15) representing (56.5% of the synthetic aspect). To sum up, the total pre morphological awareness of the study group was (44.1%), while their percentage of morphological awareness after the three-week morphological awareness tasks was (53.6%).

In the control group, the subjects who scored (34%) in the pre morphological analysis test and (54%) in the pre morphological synthesis test, were not able to make improvement in the post morphological analysis test ($p = 0.071$ and mean score = 10.3 out of 33 with Std = 3.1) representing (31.2%) and in the post morphological synthesis test as well ($p = 0.058$ and mean score = 8.7 out of 15 with Std = 2.5) representing (58%). This indicates that the morphological awareness miniature course has successfully raised morphological awareness among subjects of the study group and has advanced their understanding of morphemes, particularly those that pertain to derivational affixes.

4.1 Correlation between morphological knowledge and vocabulary size

An analysis of the findings of the morphological awareness tests (the analytic test and synthetic test) as well as the vocabulary size tests (the receptive and productive vocabulary tests) for both groups (104 subjects) allows us to address question two of this present research- i.e. to identify any potential correlation between subjects' morphological awareness and their relative vocabulary size. A Pearson correlation test was performed. The correlation coefficient takes on values ranging between (+1 and -1). Value (0) indicates no relationship between the two variables. Values above (0) distinctively indicate a positive relationship. The results as shown in Table (2) demonstrate that the correlation coefficients between morphological awareness and the level of English vocabulary acquired by Syrian EFL students was (0.573), by significance ($p = 0.00$). This indicates that there is a statistically significant correlation at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between morphological awareness and the size of English vocabulary

acquired. The results of question two then confirm the outcome reached by some studies in L2 (Chang et al., 2005; Latifi et al., 2012; Schiff and Calif; 2007 and Yahya et al., 2012) that all have highlighted the strong relationship between morphological awareness and vocabulary size. Thus, the use of morphological knowledge as an effective vocabulary learning strategy can be recommended.

Table 2
Correlations between morphological awareness and the amount of English vocabulary

Variables		Receptive Vocabulary	Productive Vocabulary	Total Vocabulary
Analytic	Value	0.523**	0.517**	0.540**
	Sig. (<i>p</i>)	0.00	0.00	0.00
Synthetic	Value	0.427**	0.470**	0.455**
	Sig. (<i>p</i>)	0.00	0.00	0.00
Total	Value	0.920**	0.826**	0.573**
	Sig. (<i>p</i>)	0.00	0.00	0.00

** correlation coefficients significant at ($\alpha \leq 0.05$)

4.2 Analytic/synthetic morphology and receptive/productive vocabulary size

The results of the study have also provided a detailed description of the relation between the two aspects of morphological knowledge (analytic and synthetic) and the two dimensions of vocabulary size (receptive and productive). The results of the whole 104 subjects as shown in Table (2) reveal that correlation coefficients between the *synthetic* knowledge of morphology and *productive* vocabulary (0.470**) was higher than the correlation between synthetic knowledge of morphology and receptive vocabulary (0.427**). This result implies that learners who have more synthetic knowledge of morphology tend to have more productive vocabulary knowledge than a receptive one. Conversely, learners' *analytic* aspect of morphological awareness correlated more with *receptive* vocabulary (at 0.523**) versus productive vocabulary (0.517**) as indicated in Table 3:

These numbers indicate that learners with more *analytic* morphological knowledge tend to have a more *receptive* vocabulary size (correlation coefficient 0.523) than a productive one. In other words, these divergent aspects of the two studied fields are at the same level of linguistic knowledge. Accordingly, both researchers and educators are able to identify indirectly if a learner has more receptive or productive vocabulary size by means of measuring their analytic and synthetic morphological knowledge only- without the need to undertake further vocabulary size tests.

Moreover, these results indicate that learners who are identified to have more synthetic aspects of morphological awareness are predisposed to possess a more productive vocabulary size. The correlation coefficient between morphological synthesis and productive vocabulary size was (0.470). Correspondingly, this

implies that testing analytic and synthetic morphology will indirectly reveal if the testee has a more receptive or productive vocabulary size. These collective findings and implications correspond to Nation's (2001) recognition of the analytic aspect of morphological knowledge as a feature of receptive vocabulary knowledge- while the synthetic aspect of morphological knowledge is considered as a feature of productive vocabulary knowledge.

Table 3

Correlations

group			post Morphological	post Vocabulary total
experimental	post Morphological	Pearson Correlation	1	.624**
		Sig. (2-tailed)	.	.000
		N	50	50
	post Vocabulary total	Pearson Correlation	.624**	1
		Sig. (2-tailed)	.000	.
		N	50	50
control	post Morphological	Pearson Correlation	1	.576**
		Sig. (2-tailed)	.	.006
		N	21	21
	post Vocabulary total	Pearson Correlation	.576**	1
		Sig. (2-tailed)	.006	.
		N	21	21

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

4.3 Correlation between morphological knowledge and vocabulary size regarding group variable:

The study has distinguished between two groups. A study group that received a miniature course in morphological awareness (mainly affixation), and a control group that did not. Results of question four reveal that learners who are provided with morphological awareness training are more likely to develop a greater vocabulary size compared to learners who are not. The subjects in the study group improved their vocabulary size by (10%). Their pre vocabulary size was (20.9 out of 48 i.e. 43%) and their post vocabulary size progressed toward (25.8 out of 48 i.e. 53%). A paired t-test indicated a significant difference between the pre and post vocabulary size of the subjects in the study group at (p = 0.000) as reported in Table (4):

Table 4
Paired t-test (two-tailed) for the pre and post vocabulary size tests for the study group

t	df	Sig (two-tailed)	Mean Difference	Std Error difference
3.98	49	0.000	4.90	1.2

Moreover, learners in the study group scored a higher correlation between the two targeted fields (0.624) than subjects in the control group (0.576). The difference in correlation coefficients' values between the two groups can be summarized as follows in Table (5):

Table 5

Group	correlation coefficient	Sig. (p. value)
Study	0.624**	0.000
Control	0.576**	0.006

Contrastingly, the control group did not show similar improvement: their pre vocabulary size was (11.6 or 24%) while their post vocabulary size was (12.7 or 26%). The difference between the two groups' post vocabulary size was significant at ($p=0.000$) as shown in Table (6):

Table 6
Independent-sample t-test (two-tailed) for the post vocabulary size tests for the study group and control group

	t	df	Sig (two-tailed)	Mean Difference	Std Error difference
Equal variances assumed	7.433	69	0.0001	12.68	1.8
Equal variances not assumed	10.252	68.4	0.0001	12.68	1.8

These findings empirically support the conclusions of earlier studies (Singson et al., 2000; Carlisle, 2000; Katz et al., 1991) including research conducted in L2 (Latifi et al., 2012; Schiff and Calif; 2007 and Yahya et al., 2012) regarding a significant correlation between morphological knowledge and vocabulary size.

5. Summary

The search for the correlation between vocabulary size and morphological awareness among Syrian EFL high school learners was the main purpose of the study introduced in this article. The subjects of the study were 104 Syrian 11th grade EFL students. Those learners were divided into two groups. 74 learners were in the group which was assigned with morphological awareness tasks (study group) while the other 30 were in the control group.

To elucidate a possible correlation between morphological knowledge, particularly knowledge of suffixes and prefixes, and vocabulary size among Syrian EFL students, the researcher designed a miniature course that provided basic morphological awareness to participants in the study group only. This course intensively focused on developing subjects' ability to distinguish and manipulate morphemes (mainly suffixes and prefixes) accurately. Intentionally, the morphological awareness tasks focused on teaching correct identification of suffixes and prefixes. The main purpose of providing this training to the study group members was to discover whether adequate morphological knowledge would lead to enhanced vocabulary size.

At the outset, the 74 subjects of the study group had two pre-tests to measure their vocabulary size and their morphological knowledge. First, there were the vocabulary tests, namely, Nation (2001) Vocabulary Levels Test (VLT) and Laufer and Nation's (1995) productive version of the Vocabulary Levels Test (PVLVT). Chang et al. (2005) morphological awareness test was the second test used. The researcher's subsequent step was to initiate the morphological awareness tasks with the study group. All learners were provided with five handouts that contained information about word formation and suffixes and prefixes. These five handouts were taught over a series of seven sessions within three weeks. At the end of the course, post-tests that measured the subsequent vocabulary size and morphological awareness level of the subjects were presented in order to identify any changes from their pre-test findings.

The results of the tests for both groups were analyzed using statistical analysis (SPSS). The results confirmed the presence of a statistically significant correlation between morphological awareness and English vocabulary size among Syrian learners. The results also indicated that learners who undertook the morphology awareness tasks (study group) performed significantly better than learners in the control group who were not likewise assigned any formal training. These results were a confirmation to the findings of other similar research such as Baleghizadeh & Golbin (2010) and Fukkink et al., (2005).

6. What is Next for Syrian EFL Classes?

In conclusion, the findings of this study strongly suggest that EFL students who obtain an in-depth knowledge of analytic and synthetic morphology, are more likely to demonstrate a better understanding of word formation and thus develop

a greater vocabulary size. This research also supports and recommends the vital integration of morphological awareness training in all EFL teaching curriculums. More specifically, this study highlights the importance of providing explicit awareness training of morphemes and word-formation to EFL students-rather than to continue business as usual and incorrectly assume that EFL students inherently possess this knowledge, as has been purported by the likes of Nunes and Bryant (2006).

Teachers are advised to instruct their students to learn the practical use of morphological knowledge in formulating new words and dissecting the skeletons of words by showing many examples of derivational morphemes along with their meanings. The researcher suggests that derivatives should not be neglected in the provision of any reading materials provided. Rather, educators are encouraged to highlight the root as well as the attached morphemes to elicit the correct rules of word-formation. Consequently, any EFL students, L2 learners or Syrian EFL students, who wish to implement an effective vocabulary learning strategy should give careful consideration to first acquiring a comprehensive pre morphological awareness training.

The results show that the tested Syrian EFL students have a fair (below medium) knowledge of identifying the internal morphemes of a word i.e. the analytic aspect of morphological awareness. This implies that Syrian learners invariably require basic training to identify morphemes and their meanings correctly to build their innate aptitude to subsequently identify them in new and unfamiliar words. Introducing lists of common suffixes and prefixes with their meanings and examples of how to manipulate them to form new words can indeed be an effective first step.

References

- Al Farsi, B.** (2008) Morphological Awareness and Its Relationship to Vocabulary Knowledge and Morphological Complexity among Omani EFL University Students. Unpublished master's thesis, The University of Queensland, St Lucia, Australia.
- Alsalamah, N., S.** (2011) The Relationship between Morphological Awareness and English Vocabulary Acquisition of Saudi Female Students at King Saud University. Master's thesis. The University of Wisconsin-Whitewater.
- Baleghzadeh, S. & Golbin, M.** (2010) The Effect Of Vocabulary Size On Reading Comprehension Of Iranian EFL students. *LiBRI. Linguistic and Literary Broad Research and Innovation Volume 1, Issue 2:* 33–46.
- Bellomo, T.S.** (2009) Morphological Analysis and Vocabulary Development: Critical Criteria. *The Reading Matrix*, 9 (1), pp. 44–55.
- Bertram, R., Laine, M. & Virkkala, M.M.** (2000) The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, 42, 287–296.
- Biemiller, A.** (2004) Teaching vocabulary in the primary grades. In J.F. Baumann and E.J. Kame'enui (Eds.). *Vocabulary instruction: Research to practice* (pp.28-40). New York: Guilford.
- Bowers, P.N., Kirby, J.R. & Deacon, S.H.** (2010) The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research*, 80, 144–179.
- Carlisle, J.F.** (2000) Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: impact on reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169–190.

- Carlisle, J. F & Stone, C. A.** (2003) The effect of morphological structure on children's reading derived words in English. In E. M. Assink and D.
- Carstairs-McCarthy, A.** (2002) *An Introduction to English Morphology: Words and Their Structure*. Edinburgh University Press.
- Chang, C. M., Wagner, R. K., Muse, A., W.-Y., B. & Chow, H. S.** (2005) The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in English. *Applied Psycholinguistics*, 26, 415–435.
- Deacon, S.H. & Kirby, J.R.** (2004) Morphological awareness: just 'morphological'? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223–238.
- de Bot, K., Paribakht, T.S. & Wesche, M.** (1997) Toward a lexical processing model for the study of second language vocabulary acquisition: Evidence from ESL reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 309–329.
- Fukkink, R., Hulstijn, J. & Simis, A.** (2005) Does Training of Second-language Word Recognition Skills Affect Reading Comprehension? An Experimental Study. *Modern Language Journal* 89: 54–75.
- Goldberg, R.** (2008) You keep using that word. I do not think it means what you think it means. [www.Rossotron.com/madeup words/](http://www.Rossotron.com/madeup%20words/)
- Goulden, R., Nation, P. & Read, J.** (1990) How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11, 341–363.
- Katz, L., Rexer, K. & Lukatela, G.** (1991) The processing of inflected words. *Psychological Research*, 53, 25–32.
- Kieffer, M. & Lesaux, N.** (2008) The role of derivational morphology in the reading comprehension of Spanish-speaking English language learners. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 783–804.
- Koda, K. & Zehler, A.** (2008) *Learning to read across languages*. New York, NY: Lawrence Erlbaum.
- Latifi, Z., Kasmani, M. B., Talebi, S. H. & Shirvani, K. E.** (2012) Morphological awareness and its relationship to vocabulary size and morphological complexity among Iranian EFL university students. Azad University and Mazandaran University, Iran: Babolsar. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*, 1 (4), 165-171. www.ajssh.leena-luna.co.jp
- Laufer, B. & Nation, P.** (1995) Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16 (3), 307–322.
- Lee, J.** (2011) Size matters: Early vocabulary as a predictor of language and literacy competence. *Applied Psycholinguistics*, 32, 69–92.
- McGarrigle, D.** (2009) *15 Words You Won't Believe They Added to the Dictionary*. [www.Cracked.com/weird world/15 words you won't believe they added to the dictionary/](http://www.Cracked.com/weird%20world/15%20words%20you%20won't%20believe%20they%20added%20to%20the%20dictionary/)
- Morin, R.** (2003) Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *The Modern Language Journal*, 87, 200–221.
- Nagy, W.E., Osborn, J., Winsor, P. & O'Flahavan, J.** (1994) Structural analysis: Some guidelines for instruction. In F. Lehr and J. Osborn (Eds.), *Reading, language and literacy: Instruction for the twenty-first century* (45–58). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Nation, I. S. P.** (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Nation, P. & Beglar, D.** (2007) A vocabulary size test. *The Language Teacher* 31(7), 9-13.
- Nunes, T. & Bryant, P.** (2004) Morphological awareness improves spelling and vocabulary. *Literacy Today*, 38.
- Nunes, T. & Bryant, P.** (2006) *Improving literacy by teaching morphemes*. New York, NY: Routledge. <http://gtcni.openrepository.com/gtcni/bitstream/2428/48655/1/Nunes.pdf>
- Schiff & Calif, S.** (2007) Role of phonological and morphological; awareness in L2 oral word reading. *Language learning*, 57: 271–298.
- Singson, M., Mahony, D. & Mann, V.** (2000) The relation between reading ability and morphological skills: evidence from derivational suffixes. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 219–252.

Yahya, Q. N., Kamel, R. & Mousa, O. M. (2012) The Relationship Between Morphological Complexity and Vocabulary Knowledge among Iraqi EFL University Students. *Tikrit University Journal for Humanities Vol. (19) No. (2)*.

KRISZTIÁN VÁRADI

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
varadikrizstian98@gmail.com

Krisztián Váradi: A study of technology-enhanced language teaching based on the perceptions of prospective English teachers

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 57–76.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.004>

A study of technology-enhanced language teaching based on the perceptions of prospective English teachers

Technology-enhanced language teaching (TELT) is one of the latest approaches to teaching English as a foreign language (EFL), which refers to the use of computers, mobile devices and Web 2.0 tools for educational purposes. The importance of research into the benefits of integrating digital technologies in language teaching is underlined by the fact that teachers should make their teaching strategies as effective as possible for 21st century learners. This work is focusing on the investigation of TELT based on the study of the attitudes and classroom experience of prospective English language teachers. A questionnaire-based study was conducted with students of English language and literature at Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. The results show that the participants prefer a combination of traditional and innovative language teaching methods. Although the integration of TELT into the EFL classes in Transcarpathia is hindered by a number of problems, teachers are highly recommended to modernise their teaching methods.

Keywords: English language teaching, digital technologies, Transcarpathia, Web 2.0 tools.

Introduction

Innovation and the increasing use of information and communication technologies (ICT) in education have given new opportunities to language teachers. In the 21st century, a wide range of digital devices and online tools can be used by English teachers to facilitate the process of language acquisition (Yunus, 2018). The present study sets out to investigate the phenomenon of using technology in English language teaching, based on the perceptions of English major students from the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education, which is located in Beregszász.

The college is an important teacher training institution in Transcarpathia, providing training for prospective teachers of English language and literature, among many other degrees. Each student is required to complete a set of compulsory teaching practicums, during which they acquire useful experience in relation to the practical processes of language teaching in Transcarpathian secondary schools (Huszti, 2018). The most important aim of this research was to gather and analyse this experience, and to explore students' attitudes towards integrating technology into language teaching. The findings are hoped to provide useful information about the current situation of English language teaching in

Transcarpathia. Furthermore, the paper offers a detailed analysis of the benefits and drawbacks of integrating technology into the foreign language classroom.

As a result of the accelerated technological development, it is becoming increasingly essential for foreign language teachers to adapt to the innovative teaching methods and help their students learn languages through digital technologies. There are a number of opportunities available to both educators and learners to achieve a much more comprehensive and faster development of English language skills than ever before (Mofareh, 2019).

Teaching English as a foreign language is a priority in the educational system of every country around the world, so in recent years several researchers have addressed the possibilities of using different technologies in language teaching. Key areas of technology-based language teaching include computer-assisted language learning (CALL), in which learners develop their language skills using computers (Beatty, 2010); mobile-assisted language learning (MALL), which focuses on the use of wireless devices in the language acquisition process (Kukulska-Hulme & Shield, 2008); and Web 2.0 tools with important features such as personalized online profiles, user-generated content, and social connections (Merchant, 2009).

With the help of computer-assisted language learning, learners are able to work individually, in pairs, in groups, or the whole class can work simultaneously using computers. Several tasks can be performed in computerised environments, including information-gap activities, problem solving exercises, the transfer of information from one source to the other, and practising language accuracy (Gündüz, 2005). There are a lot of resources that learners can use to develop their language skills on the Internet. For instance, audio-visual teaching aids, online exercises, language learning games, translation tools, electronic dictionaries and e-books (Beatty, 2010).

Mobile-assisted language learning is an increasingly popular way of acquiring a foreign language. Language learning is often supported by various mobile devices, including smartphones, MP3 players, laptops, tablet PCs, and other wireless tools. Their biggest advantage is that they allow their users to learn English anywhere and anytime, but due to their portable nature, they have a relatively small screen size (Stockwell & Hubbard, 2013). Mobile phones have a great number of useful features that facilitate language learning. For example: Internet access, voice messaging, text messaging (SMS), video and audio recording possibilities (Chinnery, 2006).

Web 2.0 tools are also an integral part of technology-enhanced language teaching. These tools include blogs that function as online diaries, online video sharing sites (such as YouTube), and wikis that allow collective knowledge sharing. With these applications and websites, teachers can introduce creative and engaging tasks to the foreign language classroom and can promote collaboration among learners (Duffy, 2008). We can even include social networking sites that

help users share information, build friendships, and maintain communication with each other in different forms (Boyd & Ellison, 2007).

According to the research of Park & Son (2009), one of the biggest advantages of the use of information and communication technologies in language teaching is that instead of the previous teacher-centred education, the specific needs and different characteristics of learners come to the fore. Karakas (2011) classifies the benefits of computers as the following: increasing motivation of learners, providing immediate feedback on linguistic errors to users, providing opportunities for both written and oral communication, thus helping to develop communication skills for less confident language learners. Lee (2000) identifies additional benefits, including increased learner confidence, the autonomous nature of the language learning process, authentic learning materials available on the Internet, and plenty of interaction opportunities.

Despite all these benefits, the study of Hew & Brush (2007) reveals that there are a number of barriers to the use of ICT in classrooms. It is often the case that there are simply not enough resources to acquire technological equipment, or that teachers are not adequately qualified to use modern technologies. In addition, an important factor is the attitude of educators towards digital language learning, which is determined by their prior experience and prejudices in connection with technology (Ertmer, 2005).

According to Goundar's (2014) observations, one of the disadvantages of digital technologies is their ability to distract the learner from the educational process. With smartphones and laptops with wireless Internet connection, students can easily perform non-curricular activities for entertainment purposes only. Warschauer & Meskill's (2000) study also considers the need for financial and time expenditures for successful technology integration, and the uncertainty of the desired results to be disadvantages.

By outlining the positive and negative features of technology-based language teaching in this study, and providing a comparison between the innovative and the traditional methods of teaching, we will be able to have a better understanding of the possible benefits that technology might offer to our learners. However, it is important to keep in mind the drawbacks too, in order to successfully integrate digital technologies into the foreign language classroom.

Research aims

The study was conducted with the following objectives:

1. To provide an insight into the present and future state of foreign language education in Transcarpathia through the opinions and career plans of prospective English teachers.
2. To demonstrate the advantages and disadvantages of technology-enhanced language teaching, and to compare its effectiveness with the traditional language teaching methods.

3. To assess how often college students would use certain digital devices in their lessons.

4. To shed light on the problems that make it difficult to modernize education in Transcarpathian schools.

5. To investigate the attitudes of students towards using technology in the foreign language classroom, and how their perceptions are influenced by their previous teaching experiences.

Method

The information gathering process was based on the method of online questionnaires. Two separate questionnaires were designed in English using Google Forms, taking into account the characteristics of the subjects in the research sample. The main distinctive feature between the two sample groups is the previous teaching experience of students.

Questionnaire I (Appendix 1) was administered to year I-II students and it contains more hypothetical questions regarding the use of technology in the English lesson because these students had not participated in any pedagogical practicum yet. Questionnaire II (Appendix 2) was completed by year III-V students who had already taught English in schools at least once during their practice, so this questionnaire was focusing on the experiences rather than on the opinions and prejudices of prospective teachers.

The questions were prepared in connection with the objectives set out above. Some questions contained closed-ended answers, while others were open-ended. The data obtained from the questionnaires are presented and analysed with statistical methods, tables and diagrams. This is followed by a thematic interpretation of the results to highlight the key findings of the research.

Analysis

As the questionnaires were administered online with the help of Google Forms, it was not complicated to count the responses during the process of data analysis. In the case of closed-ended questions, the number of possible answers were limited, while in open-ended questions, students were free to express their own thoughts.

The number of respondents choosing a given option was quantified and indicated both in numerical and percentage forms, showing the statistical importance of each answer in relation to the whole sample. Some questions were included in only one of the questionnaires, and for this reason, the percentages will show how the responses were distributed in relation to the sample in question only. When analysing open-ended questions, the most frequent answers were counted and presented in a table or in a list.

Participants

Altogether the research was conducted with 104 college students majoring in English language and literature at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. As the college is one of the largest teacher training institutions in Transcarpathia, the English language teachers graduating here are expected to form the supply of foreign language teachers in the local secondary schools.

The English language and literature department of the institution currently offers education on four years for students participating in a Bachelor of Arts course, and two additional years for students who wish to obtain their Master of Arts diploma. At the time when the study was completed, there were only five years of students studying at the English department.

Year I-II students had not yet participated in any pedagogical practice, so in their case, the research mainly presents their own judgments and high school experiences. Year III-V students had already completed at least one pedagogical practice, and some of them are currently working as teachers in addition to their college studies, so they have appropriate teaching experience.

A total of 104 students participated in the study. In terms of gender distribution, 25% of the respondents were male (26 students) and 75% were female (78 students). Considering their age, respondents are in the 17-23 age group. Their distribution by years of study and course type is summarized in Table 1.

Table 1. Distribution of participants (years of study and course type)

	Year I	Year II	Year III	Year IV	Year V
Full-time	25	22	17	21	4
Correspondent	4	5	1	0	5
Altogether	56		48		

In terms of language teaching experience, year I-II students do not have formal teaching experience, but some have already taught English to their siblings or friends. 21,4% of the respondents (12 students out of 56) had already taught English as a private tutor, although most of them worked with only one or two learners.

In recent years, students of the upper years (III-V) have already completed their pedagogical practice in various secondary schools in Transcarpathia. A total of four students currently work as English language teachers in secondary schools, grammar schools and lyceums in Beregszász, Tiszakeresztúr and Munkács. 64,6% of the respondents (31 students out of 48) work as private tutors of English, most of them have already taught at least four students.

Results

Respondents had to decide whether they would like to work as an English language teacher in a high school in Transcarpathia or not. Out of the 56 students of years I-II, 34 (60,7%) would like to, 16 (28,6%) would not, and 6 (10,7%) had not yet made a decision about this question. Furthermore, out of the 48 students of years III-V, 24 (50%) gave a positive answer, while 19 (39,6%) gave a negative answer to this question, and another 5 people (10,4%) were uncertain about their decision in regard with this possibility. The reasons are given in Table 2. In brackets, the number of students who mentioned each reason in his or her open-ended answer will be indicated.

Table 2. Working as English teachers in a secondary school in Transcarpathia

Reasons for	Reasons against
Staying in the homeland (13)	Interest in another profession, e.g. translator or interpreter (17)
Gaining experience, passing knowledge (11)	Low salaries for teachers (11)
Improving learners' language skills (9)	Living abroad is better (8)
Good opportunities for starting a career (7)	Lack of teachers' authority (5)
Solving the problem of teacher shortage (6)	Bad behaviour of children (3)
Knowledge about local customs and circumstances (5)	Too much patience is required (2)

The next question examined the same phenomenon, but in connection with secondary schools in Hungary. From students of years I-II, 28 (50%) respondents would teach English in Hungary, 21 (37,5%) would not use this option, while 7 (12,5%) might try it for experience. From students of years III-V, 14 (29,2%) participants would work, while 30 (62,5%) of them would not work in a Hungarian secondary school as an English language teacher, and 4 (8,3%) students have not decided it yet. The reasons are summarised in Table 3, together with the number of mentions in brackets.

Table 3. Working as English teachers in a secondary school in Hungary

Reasons for	Reasons against
Higher teacher salaries (7)	Problems with moving abroad (14)
Better work conditions (6)	No interest in the teaching profession (12)
Better career and professional opportunities (6)	Relatives and friends in the homeland (7)
Higher level of education (5)	Poor command of the Hungarian language (for Ukrainian students) (5)
More modern equipment (4)	Refusal to work with children (4)
Greater expectations and challenges (3)	Teacher shortage in Transcarpathia (4)

Respondents also had to specify the purposes for which they would like to graduate as teachers of English. The most important reason for studying English is obviously achieving better job opportunities, as it can be seen in Table 4.

Table 4. Main reasons for obtaining the diploma in the faculty of English language and literature

Reason	Number of respondents
Better job opportunities	81
Living abroad in the future	37
Teaching in the homeland	33
Giving private lessons at home	30

Participants from years I-II had to choose which technological tools they would like to use in their future pedagogical practicum. Most respondents would use laptops, projectors, and speakers in English lessons. Figure 1 contains the detailed results.

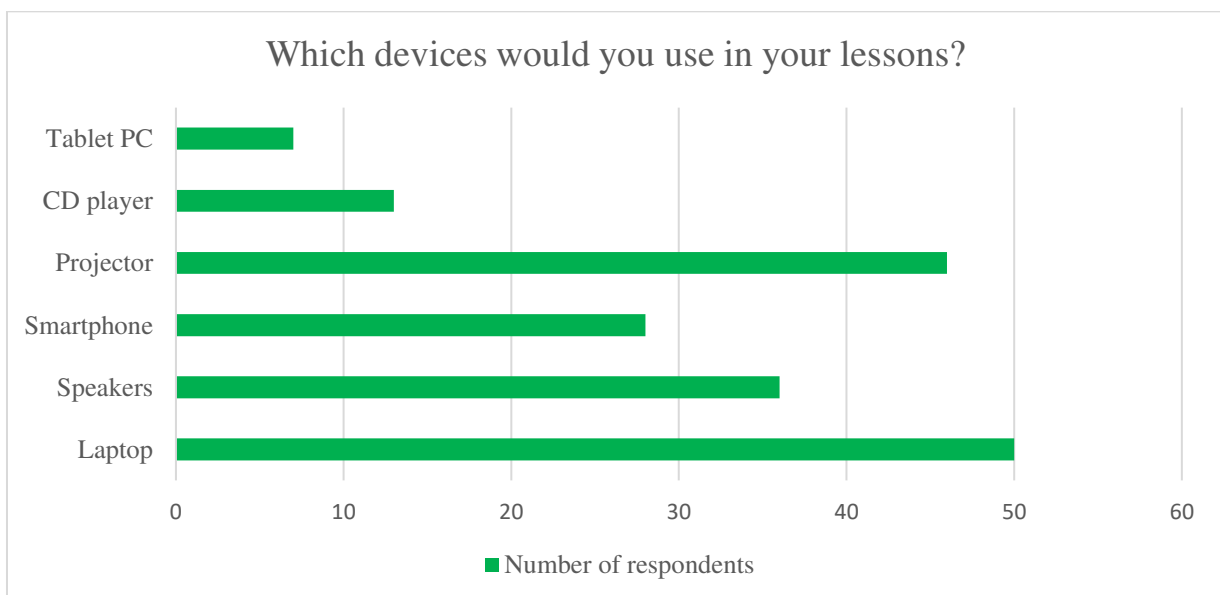


Figure 1. Devices students would use during their pedagogical practicum

Year III-V students had already participated in at least one pedagogical practicum, so they had to declare from their own experiences which technological tools they and their teachers had used during the lessons. The comparison is illustrated in Figure 2.

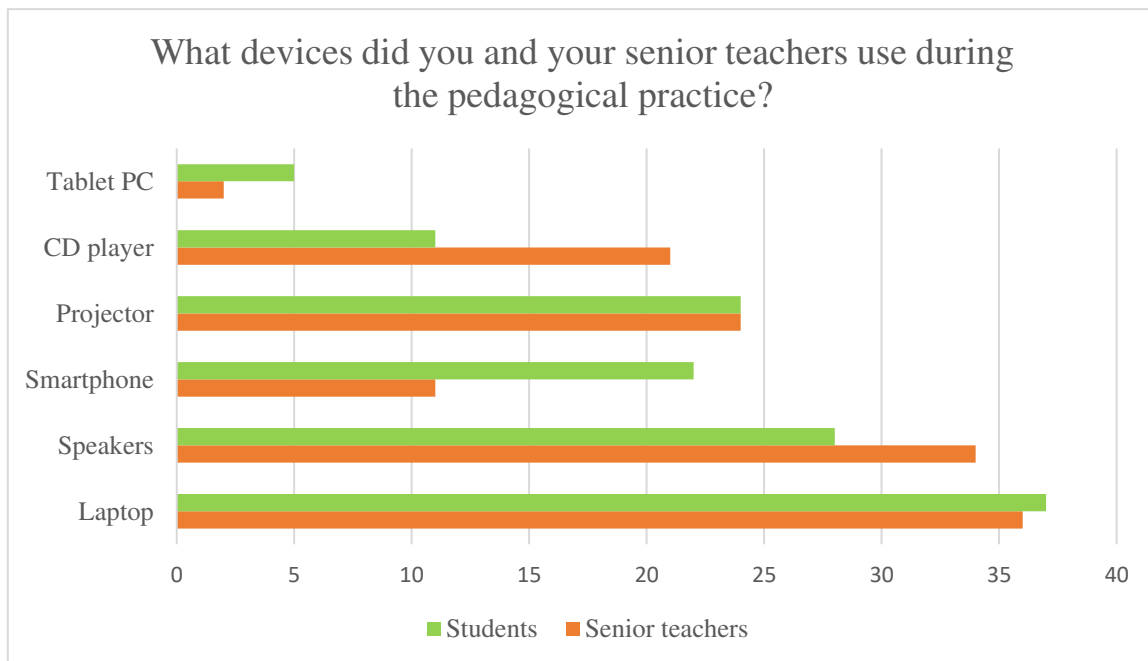


Figure 2. Devices used by senior teachers and students during their practice

Furthermore, respondents were asked to determine which Web 2.0 tools were the most effective in teaching English. It can be said that video sharing websites, online dictionaries and translation tools seem to offer the most advantages for foreign language learners. The detailed results are shown in Figure 3.

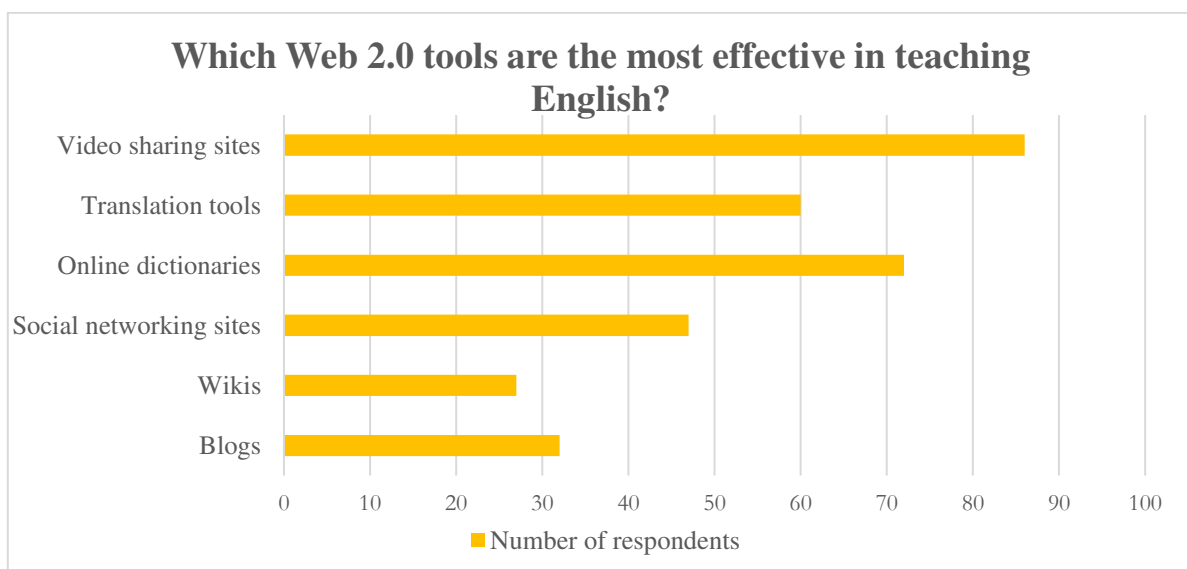


Figure 3. The efficiency of Web 2.0 tools in teaching English

Year I-II students had to define the concept of technology-enhanced language teaching to see how well they were aware of the essence of the method. Based on the definitions obtained, technology-centred language teaching is a modern teaching method based on the use of digital tools in lessons for the purpose of providing high-quality presentation of information. If the teacher makes good use of its benefits, it can increase learners' motivation, interest in language acquisition, and the efficiency of the educational process.

Prospective teachers also had to determine how often they would use technology in English lessons as a teacher. Year I-II students would mostly use technology in every lesson, while their older peers, who already have some kind of teaching experience, would prefer to use technologies a few times a month. The comparison is summarised in Table 5. The number of students who chose a given option is indicated, together with the percentages in brackets, showing the frequency of each answer option within the two groups of students.

Table 5. Frequency of using technologies in the English lesson

Frequency of using technologies in the lesson	Year I-II students	Year III-V students
Never	0 (0%)	0 (0%)
Once in a month	2 (3,6%)	3 (6,3%)
A few times in a month	16 (28,6%)	27 (56,2%)
In every lesson	38 (67,8%)	18 (37,5%)

Students of years I-II decided which teaching method is more efficient in teaching and developing different language skills. Technology-based language teaching is more efficient in developing listening skills and vocabulary knowledge, while reading and writing skills are better developed with traditional methods, according to the students. Speaking skills can be equally improved with both methods.

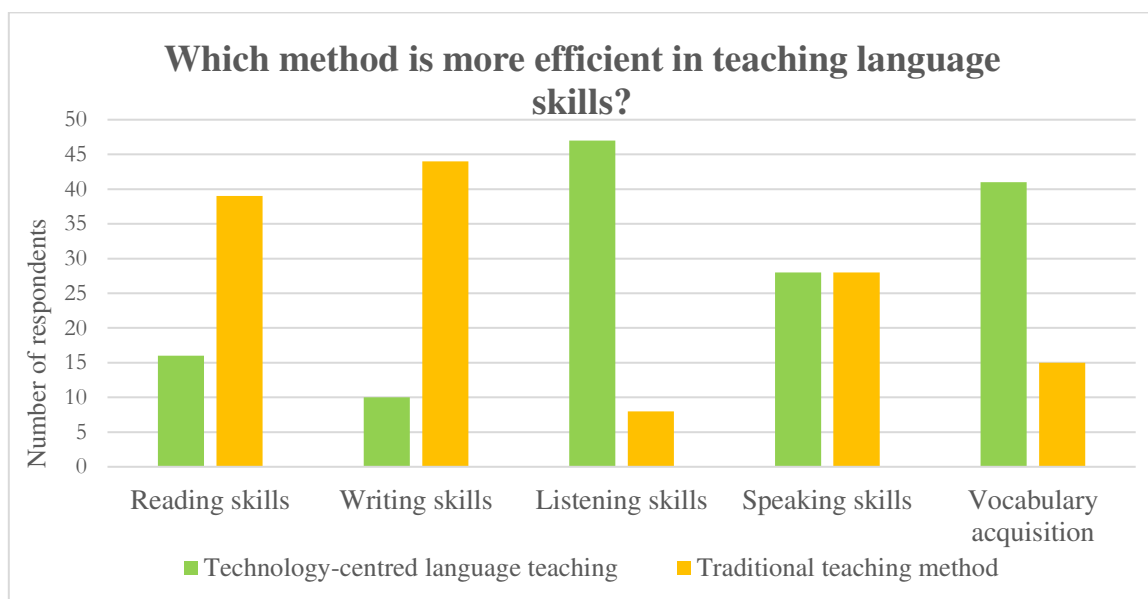


Figure 4. The efficiency of teaching methods

Another question focused on whether the older generation of teachers is more concerned with the traditional language teaching methods than younger teachers, and if so, for what reasons. In summary, the following results were obtained:

- Yes, because they are afraid of the unknown (33 students; 31,7%);
- Yes, because they did not receive appropriate teacher training to use newer technologies (64 students; 61,5%);
- Yes, because there are not enough digital tools in schools (31 students; 29,8%);
- No, older teachers use digital devices as often as their younger colleagues (18 students; 17,3%).

As prospective teachers, respondents had to identify the reasons why technology-based language teaching is more effective than traditional language teaching methods:

- Teachers can tailor lessons to the needs of learners through interesting videos, presentations and language-focused games;
- Audio materials, videos and subtitled films made with native speakers facilitate language acquisition, develop pronunciation and listening skills;
- Audio-visual teaching materials make it easier to memorise the topic of the lesson;
- Technology captures students' attention and motivates them to learn the language;
- As technology advances, traditional teaching methods become increasingly outdated;
- The repository of the Internet and digital tools provide many opportunities for the teacher to transfer information to learners;

- Both methods have their advantages, as it is not always necessary to use the technology during lessons;
- It would be advisable to use a combination of the modern and the traditional teaching methods that could be used depending on the situation.

Students of the upper years were asked to select what kind of problems they observed during their practice connected to Transcarpathian educational institutions that make teachers' work more problematic. The most common problems are listed in Table 6.

Table 6. The most frequently observed problems in Transcarpathian schools

Problems	Number of respondents
Limited availability of digital devices	34
Lack of financial resources	26
Overcrowded curriculum	24
Insufficient number of English lessons	19
Lack of skills in using the newest technologies	14
Poor command of the Ukrainian language	6

As respondents form the supply of foreign language teachers, it was important to rate their own computer knowledge and skills on a scale from 1 (very bad) to 10 (very good). According to their opinions, they can handle digital devices without any serious problems as the most frequently chosen options were 7 (16 students), 8 (28 students) and 9 (34 students).

In the next question, students had to list what problems might occur in a technology-enhanced language lesson. The results were collected in Table 7.

Table 7. Possible problems connected to technology-enhanced language teaching

Technological problems	Organisational problems	Behavioural problems
Power outage	Lengthy preparations	Decreased concentration
Disappearance of websites	Exceeding the time frame of the lesson	Divided attention of learners
Malfunction of devices	The necessity of plan B	Lack of discipline
Slow Internet speed	Lack of IT skills	Noises in the classroom
Software-related issues	Limited availability of tools	Technology = entertainment

83,3% of students studying on years III-V (40 respondents) were adequately prepared for the difficulties and hardships of technology-centred language teaching, as a result of their methodological knowledge acquired in the college. Most of the students did not encounter any problems during their pedagogical practicum, but a few respondents mentioned the following difficulties:

- There are not enough digital devices in schools, so students and teachers often have to use their own technological tools in the classroom;
- Projectors can hardly be found in schools, so it is difficult to adequately illustrate the material;
- Speakers are not available everywhere either, sometimes you have to play audio files on your own smartphone which is not very effective;
- Problems with the speed and the availability of Internet connection.

In the two questions that followed, students were asked to list the advantages and disadvantages of technology-enhanced language teaching. The results can be read in Table 8.

Table 8. Advantages and disadvantages of using technology in English teaching

Advantages	Disadvantages
More motivated learners	Plan B is necessary if technology fails
Better perception of information	The investment of money
Audio-visual teaching materials	Learners may be distracted
It can save time for the teacher (it is easier to share the material)	Time-consuming preparation of the equipment
Wider range of opportunities	Problems related to eyesight
Interesting online quizzes, videos, ideas	Children can get used to easy access of information
Lessons are more varied and colourful	New challenges for teachers
Learners are more willing to actively participate in classroom discussions	Constant monitoring of learners' behaviour is required
Authentic teaching materials with native speakers (listening tasks)	Unforeseen issues (blackout, slow Internet speed, Windows update)
More interactivity and collaboration	

In the last question, respondents had to decide how much they agreed with certain statements on a scale from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). The statements that resulted in the most agreement (values 4 and 5) were the following:

- Transcarpathian schools are not as well-equipped as schools in Hungary (85 students);
- Teachers often use technology in foreign language lessons in higher education (82 students);
- Technology-centred language teaching is more popular in private lessons than in regular school lessons (63 students);
- Students graduating from college can easily find a job at a secondary school in Transcarpathia (61 students).

Discussion

Future plans of college students

The availability of appropriately qualified foreign language teachers in educational institutions is crucial for the supply of teachers in Transcarpathia. In general, instead of going abroad or working in a secondary school in Hungary, the majority of college students would rather stay in their homeland and teach in a high school in Transcarpathia. Although the respondents say that the Hungarian educational system is more developed, provides more professional opportunities and better working conditions, they still consider it more important to address the problem of teacher shortage in Transcarpathia and to pass on knowledge to local children.

In addition, it should be mentioned that many students are not interested in the teaching profession at all, so they would rather be employed as translators or interpreters, as teacher salaries are considerably low and teachers' work is not properly valued. For these reasons, most respondents want to graduate with a degree in English language and literature for better job opportunities.

Technologies used in language teaching

The most commonly used digital devices are speakers, laptops and projectors, while smartphones and CD players are used in a relatively narrower range. Senior teachers prefer the combination of a CD player and speakers. In contrast, students prefer to use a smartphone or a laptop together with speakers. In connection with Web 2.0 tools, video sharing sites, online dictionaries, and translation tools have proven to be the most effective in terms of foreign language learning.

It is an interesting fact that year I-II students would mostly use technology in every lesson as a teacher, whereas year III-V students who had already taught in schools would prefer to use the opportunities provided by technology only a few times in a month during their lessons. It is important to note that students have the technological skills needed to manage devices appropriately, based on their own opinions.

Technology-enhanced vs. traditional language teaching methods

Based on the results, it would be advised for teachers to use an appropriate combination of the modern and the traditional teaching methods during their lessons. Reading and writing skills can be better developed using traditional methods, while listening comprehension and vocabulary acquisition can be improved more easily using digital technologies. Speaking skills can be developed at the same level with both methods, according to students.

It can also be said that the older generation of teachers is more adherent to traditional methods as they did not receive adequate training in the professional use of the newest technologies. The biggest advantages of using technologies in language teaching over traditional teaching methods include: adapting to the

needs of 21st century learners, making language learning more interesting and interactive, authentic and audio-visual learning materials facilitate the development of language skills, and learner motivation is increased.

Possible problems of the phenomenon

The most pressing problem in Transcarpathian secondary schools is the limited number of digital devices and lack of available financial resources. In addition, there are problems due to overcrowded curricula, as teachers often do not have enough time to make their lessons more colourful and varied because the necessity of dealing with too much topics in a semester.

Most students are methodologically ready to cope with any difficulties that may arise in relation to technologies. However, many problems stem from the fact that schools in Transcarpathia are not well-equipped with digital tools, so teachers often have to use their own devices in the classroom. Furthermore, problems can occur due to equipment failure, poor quality of Internet connection, power outage, time-consuming preparation, lack of IT skills, inappropriate student behaviour, and decreased concentration.

Advantages and disadvantages

One of the biggest benefits is that if the teacher uses the technology properly in the classroom, it can motivate learners to be more active in the lesson, they can also illustrate the topics more vividly and interestingly, and use audio and video recordings made with native speakers to develop pupils' language skills.

However, it is recommended to use the technology in a careful way, as too frequent use will make it easy for students to get used to an easy access to information, and it will be expected from the teacher to use the technology in every lesson. It is important that the focus should be on the teacher and the topic, and not on the machines or devices. Also, the teacher should constantly monitor the activities of the learners to maintain their attention and prevent any misbehaviour.

Conclusions

The present study was written with the aim of examining the phenomenon of technology-based language teaching, to provide an insight into the situation of educational institutions in Transcarpathia through the experiences of students majoring in English language and literature at the Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education. Based on the results, college students would like to work in a school in Transcarpathia more willingly than in an educational institution in Hungary, as staying in their homeland and the shortage of teachers are among the most significant problems in the region.

The most effective way of teaching English as a foreign language in the digital age is through the combination of technology-enhanced language teaching and the traditional teaching methods. Students would use technologies either in every

lesson or at least a few times in a month. To use the benefits of technological advances, it is essential that teachers have adequate technological skills and schools are able to provide the necessary amount of digital tools.

Keeping in mind the technological, organisational and behavioural problems, English lessons can be more interesting and enjoyable according to the needs of modern students with the help of technologies. Teachers are encouraged to adapt to the changed expectations and try to make the language acquisition process of the young generation as effective as possible. The use of computers, mobile devices and Web 2.0 tools can facilitate language learning both inside and outside the classroom.

The research on the situation of technology-based language teaching in Transcarpathia needs further development from the point of view of teachers who already have several years of teaching experience and are better acquainted with the conditions and opportunities prevailing in local secondary schools.

References

- Beatty, K.** (2010) *Teaching and Researching Computer-Assisted Language Learning (2nd ed.)*. London: Pearson Education.
- Boyd, D. M. & Ellison, N. B.** (2007) Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication* 13/1. pp. 210-230.
- Chinnery, G. M.** (2006) Emerging technologies. Going to the MALL: Mobile-Assisted Language Learning. *Language Learning and Technology* 10/1. pp. 9-16.
- Duffy, P.** (2008) Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 In Teaching and Learning. *The Electronic Journal of e-Learning* 6/2. pp. 119-130.
- Ertmer, P. A.** (2005) Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development* 53/4. pp. 25-39.
- Goundar, S.** (2014) The Distraction of Technology in the Classroom. *Journal of Education and Human Development* 3/1. pp. 211-229.
- Gündüz, N.** (2005) Computer-Assisted Language Learning. *Journal of Language and Linguistic Studies* 1/2. pp. 193-214.
- Hew, K. F. & Brush, T.** (2007) Integrating Technology into K-12 Teaching and Learning: Current Knowledge Gaps and Recommendations for Future Research. *Educational Technology Research and Development* 55/3. pp. 223-252.
- Husztí, I.** (2018) Realisation of reflective teaching during the teaching practice of English major students. In: Nagy-Kolozsvári, E. & Kovács, Sz. (Eds.) *Multiculturalism and Diversity in the 21st Century*. Uzhhorod: "RIK-U" LLC. 127-131.
- Karakas, A.** (2011) Motivational Attitudes of ELT Students Towards Using Computers for Writing and Communication. *Teaching English with Technology* 11/3. pp. 37-53.
- Kukulska-Hulme, A. & Shield, L.** (2008) An overview of mobile-assisted language learning: From content delivery to supported collaboration and interaction. *ReCALL* 20/3. pp. 271-289.
- Lee, K. W.** (2000) English Teachers' Barriers to the Use of Computer-assisted Language Learning. *The Internet TESL Journal* 6/12. Accessed from: <http://iteslj.org/Articles/Lee-CALLbarriers.html> [2020. 06. 21.]
- Merchant, G. H.** (2009) Web 2.0, New Literacies, and the Idea of Learning Through Participation. *English Teaching: Practice and Critique* 8/3. pp. 8-20.
- Mofareh, A.** (2019) The Use of Technology in English Language Teaching. *Frontiers in Education Technology* 2/3. pp. 168-180.
- Park, C. N. & Son, J. B.** (2009) Implementing Computer-Assisted Language Learning in the EFL Classroom: Teachers' Perceptions and Perspectives. *International Journal of Pedagogies and Learning* 5/2. pp. 80-101.

- Stockwell, G. & Hubbard, P.** (2013) Some emerging principles for mobile-assisted language learning. *The International Research Foundation for English Language Education*. Accessed from: https://www.tirfonline.org/wp-content/uploads/2013/11/TIRF_MALL_Papers_StockwellHubbard.pdf [2020. 06. 18.]
- Warschauer, M. & Meskill, C.** (2000) Technology and Second Language Teaching and Learning. In: Rosenthal, J. W. (ed.) *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum. 303-318.
- Yunus, M. M.** (2018) Innovation in Education and Language Learning in the 21st Century. *Journal of Sustainable Development, Education and Research* 2/1. pp. 33-34.

Acknowledgement

The present study was supported by and conducted as a part of the following scholarship: Balassi Bálint ösztöndíjprogram – Klebelsberg Kuno Tehetséggondozó ösztöndíj 2020.

Appendix 1. Questionnaire I (Year I-II students)

1. Do you have any experiences as a teacher of English? If yes, what type of experience?
 a) Yes b) No
 Teaching experience:.....
2. Where would you like to complete your pedagogical practice in the future?
 Name of the school:.....
3. Have you held private lessons in English before? If yes, how many students did you teach?
 a) Yes b) No
 Number of students:.....
4. If you teach students as a private tutor, what are their goals with learning English?
 a) Preparing for school leaving exams b) Better performance in the English lessons
 c) Job opportunities abroad d) Easier life in the future
 Other:.....
5. Would you like to work as an English teacher in the future in a Transcarpathian school?
 a) Yes b) No
 Reason:.....
6. Would you like to work as an English teacher in the future in a school in Hungary?
 a) Yes b) No
 Reason:.....
7. Why do you want to graduate from the faculty of English language and literature?
 a) I want to be a teacher in my homeland b) Giving private lessons at home
 c) I want to live abroad in the future d) Better job opportunities
 Other:.....
8. What technologies or applications do you know that can be used in teaching English?

9. Which teaching method is more efficient in teaching the following language skills?

Language skills	Technology-centred lang. teach.	Traditional teaching method
Reading		
Writing		
Listening		
Speaking		
Vocabulary		

10. What type of devices would you use during your teaching practice in the lessons?

Device	Yes	No
Laptop		
Speakers		
Smartphone		
Projector		
CD player		
Tablet PC		

11. What do you think are the biggest problems connected to Transcarpathian educational institutions that make teachers' work more problematic?

- a) Lack of financial resources b) Limited availability digital devices
 c) Overcrowded curriculum d) Poor command of the Ukrainian language
 e) Insufficient number of English lessons f) Lack of skills in using the newest technologies

Other problems:.....

12. How often would you use technologies in your English lessons as a teacher in the future?

- a) Never b) Once in a month
 c) A few times in a month d) Every lesson

13. Do you think that older teachers are more concerned with traditional teaching methods? If yes, why?

- a) Yes, because they are afraid of the unknown
 b) Yes, because they did not receive proper training in using the Internet and technologies in the lesson
 c) Yes, because they do not have enough digital devices in schools

- d) No, older teachers also use digital devices in their lessons
 e) Other reasons:.....
14. As a prospective teacher, do you consider technology-centred language teaching as more efficient than traditional teaching methods? Why?
 a) Yes b) No
 Reason:.....
15. What are the advantages of using technologies in the English lessons?
 Advantages:.....

16. What are the disadvantages of using technologies in the English lessons?
 Disadvantages:.....

17. On a scale from 1 (very bad) to 10 (very good), how would you rate your own IT skills regarding the use of the Internet and digital devices in the lessons?
- | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| | | | | | | | | | |
18. How would you define technology-centred language teaching?

19. Which web 2.0 tools are the most efficient in teaching English?
 a) Blogs b) Wikis c) Social networking sites
 d) Online dictionaries e) Translation tools f) Video sharing sites
20. What problems could emerge if the teacher plans to hold a technology-centred language lesson?
 Technological problems:.....
 Organisational problems:.....
 Behavioural problems:.....
21. On a scale from 1 (completely disagree) to 5 (completely agree), how much do you agree with the following statements?

Statements	1	2	3	4	5
Transcarpathian schools are not as well-equipped as schools in Hungary.					
English teachers do not receive the necessary training to use digital technologies.					
Students from the college can easily find a job in a Transcarpathian school after graduation.					
Technology-centred language teaching is more popular in private lessons than in schools.					
Teachers often use technologies in the lesson in higher education.					
Behavioural problems are more common in technology-centred lessons among learners.					
Technology-centred language teaching is good for saving time for the teacher.					

Appendix 2. Questionnaire II (Year III-V students)

1. Have you already completed your pedagogical practice?
 a) Yes b) No
2. If yes, when and where did you complete your pedagogical practice?
 Year of practice:.....
 Name of the school:.....
3. Do you work as a teacher currently? If yes, in which school and how much lessons do you have in a week?
 a) Yes b) No

HORVÁTH ILDIKÓ

ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
horvath.ildiko@btk.elte.hu

Horváth Ildikó: Tolmácsolás és terminológia
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 76–92.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.005>

Tolmácsolás és terminológia

The translator's perspective on terminology and the impact of new technologies on terminology management for translators have been the subject of various publications and research papers in Translation Studies. Artificial intelligence-based computer assisted interpreting (CAI) tools are increasingly common topics in the interpreting profession. This article first examines the interpreters' perspective on terminology, then it discusses the role of terminology in the perception of interpreting quality. It also explores the developments in the field of terminology software now available for interpreters before presenting the requirements for such software in terms of cognitive ergonomics.

Keywords: computer-assisted interpreting, terminology management, conference interpreting, artificial intelligence, automatic speech recognition.

1. Bevezetés

A terminológia és fordítás kapcsolódási pontjairól már számos tudományos igényű értekezés készült nemzetközi és hazai viszonylatban is. A tolmács terminológiai munkájával kapcsolatban ez már kevésbé igaz. Ez több okra is visszavezethető. Egyrészt a tolmácsolás tudományos kutatása a 20. század második felében indult el, jóval később, mint terminológia és a fordítás kutatása. Jóllehet manapság már a tolmácsolástudomány (angolul Interpreting Studies) bevett kifejezés, a tolmácsolási tevékenység kutatása még mindig a fordítástudomány alá tartozik. Ez annak ellenére van így, hogy már tolmácsolástudományi enciklopédiák és kézikönyvek sora (Mikkelson & Jourdenais, 2015; Pöchhacker, 2015, 2016; Pöchhacker & Shlesinger, 2002), valamint kifejezetten a tolmácsolás kutatómódszertanával foglalkozó kötet is megjelent (Hale & Napier, 2013). Egy másik ok, hogy az írásbeli nyelvi közvetítés, azaz a fordítás kutatásával kapcsolatban megjelent tudományos értekezések száma jóval magasabb a tolmácsolástudományi művekenél (Gile, 2009). Az első tolmácsolástudományi elemzéseket gyakorló konferenciatolmácsok végezték az 1950-es években (Gile, 2009; Pöchhacker, 2016), és ez azóta sem változott, a tolmácsolás vizsgálata ugyanis olyan gyakorlatorientált hozzáállást igényel, amellyel a gyakorló tolmácsok rendelkeznek. Ők viszont gyakran nehezen tudják összeegyeztetni tudományos tevékenységüket a tolmácsolási tevékenységükkel, ezért kevesebb a hiteles kutató is a tolmácsolástudomány terén. Végezetül pedig egy harmadik ok lehet az, hogy a tolmácsolástudományt elsősorban a tolmács teljesítményét befolyásoló külső

(munkakörülmények, felkészültség) és belső tényezők (személyiségjegyek, stresszkezelés), a tolmácsnak a tolmácsolt kommunikációs helyzetben betöltött szerepe és láthatósága, a tolmácsolásetika és a kognitív, nyelvi, valamint legújabban a tolmácsolás neurológiai és neurolingvisztikai jellegzetességei érdekelték.

A tolmácsolást hagyományosan a technológiai fejlődés által kevésbé érintett területnek tekintették. A technikai eszközök használata a szinkrontolmácsolás megjelenésével a 20. század második felében terjedt csupán el, ezért a szinkrontolmácsolást végző tolmácsoktól volt elsősorban elvárható a tolmácsberendezés kezeléséhez szükséges alapvető műszaki érzék. A távtolmácsoláshoz szükséges technológia az 1970-es évek végén ért el olyan szintet, hogy ez a tolmácsolási mód lehetővé váljon. A távtolmácsolás azonban csak a 2000-res években terjedt el. Az internet elterjedésével és a technológiai fejlődéssel az új infokommunikációs technológiák térnyerése a 21. század fordulóján felgyorsult. Ezeket az eszközöket már a tolmácsolási események terminológiai és tartalmi feldolgozásához az eseményt megelőzően, közben és követően is használják. Az első, kifejezetten a tolmácsok számára alkotott terminológiakezelő szoftvereket csupán néhány éve kezdték el fejleszteni.

A továbbiakban röviden szó lesz terminológia és a tolmácsolás kapcsolódási pontjairól, valamint arról, hogy mi a terminológus és a tolmács terminológiai tevékenysége között a különbség, miben áll a tolmács terminológiai munkája. A terminológiának a tolmácsolás során betöltött szerepét követően a tolmács számára rendelkezésre álló terminológiai eszközök bemutatására kerül sor.

2. Terminológia tolmácsolási szempontból

A tolmácsolás szóbeli nyelvi és kulturális közvetítés, amely során a tolmács a forrásnyelven megfogalmazott üzenetet a célnyelvre ülteti át. Ez egy igen komplex kommunikációs, nyelvi, és kognitív folyamat, amely során a megfelelő terminológia használata igen hangsúlyos szerepet kap. A tolmácsok nyelvhasználatával kapcsolatban megállapítható, hogy alapvető jellegzetessége a rugalmasság. A tolmácsoknak nem csak nyelvi, kommunikációs és kulturális kompetenciával kell rendelkezniük, hanem a stílus, a regiszter és a terminológia tekintetében is hiteles módon kell használniuk az adott nyelvet, hogy az adott kommunikációs helyzetben és kontextusban a célközönség számára természetesnek hasson beszédük.

Itt fontos megjegyezni, hogy a tolmácsnak alkalmazkodnia kell a hallgatóság nyelvi szintjéhez és elvárásaihoz a beszédprodukció tekintetében. Különösen igaz ez például az angol mint lingua franca viszonylatában való tolmácsolásra, amikor a tolmácsnak gyakran lényegesen le kell egyszerűsítene mondanivalóját, mivel a nemzetközi angolt beszélő hallgatóság nyelvi kompetenciája jóval alacsonyabb az angol anyanyelvű személyekénél. Ez az egyszerűsítés lehet nyelvtani, amikor is a tolmács egyszerű nyelvtani és mondatszerkezeteket használ az összetettebbek

helyett. De lehet lexikai is, ami az alapvető szókészletre való szorítkozást, az idiómák kerülését, illetve a szólások és közmondások körülírását jelenti.

A nyelvi egyszerűsítés a többnyelvű tanácskozás során a résztvevők által használt ún. **közösségi lexikon** elemeire nem vonatkozik. A közösségi lexikon Clark meghatározása szerint egy adott közösségre jellemző szókincs, akiket tapasztalataik és ismereteik alapján lehet meghatározni, mint pl. az orvosok vagy a focirajongók. A közösségi lexikonoknak négy alapvető tulajdonsága van: az eredeti jelentéshez egyéb képzet társul; általunk is felfogható módon különböznek egymástól; közös tapasztalattal bíró közösségekhez társíthatjuk őket; valamint tükrözik a hozzájuk társítható közösség jellemzőit (Clark, 1998: 63–64). Ez a közösségi lexikon magában foglalja az adott szakmai beszélőközösség által használt rövidítéseket, betűszavakat, szlogeneket, intézményneveket, a szimbólumaik megnevezését, a betöltött tisztségeket és a konkrét szakterületükön használt szakkifejezéseket.

A tolmácsok terminológiai tevékenysége egyszerre mutat hasonlóságokat és különbségeket a terminológia, a lexikográfia és a szaknyelvkutatás területeivel. Ez a tevékenység ugyanis terminológia használatát és saját célokra történő gyűjtését jelenti, szemben a terminológussal és lexikográfussal, aki nem konkrét feladat megoldásához gyűjti és rendszerezi a terminusokat. Sager meghatározása szerint a terminológia a terminusok gyűjtésével, definiálásával, feldolgozásával és leírásával foglalkozik. A terminusok pedig egy adott szakterület lexikai elemeit jelentik egy vagy több nyelven (Sager, 1990: 2). A terminus egy másik meghatározás szerint nem más, mint „meghatározott tárgykörön belüli fogalmat jelölő lexéma, szám, jel, vagy ezek kombinációja” (Fóris, 2005: 37). Cabré a terminust olyan lexikai egységként fogja fel, amely egy adott szakterületen pontos jelentéssel bír (Cabré, 2010: 359). Láthatjuk tehát, hogy a terminus meghatározásánál alapvető a szakterülethez való kötöttség, a pontosság és a definíció.

A terminológia mint önálló tudományos diszciplína fogalomközpontú (onomaszológiai) megközelítést alkalmaz, azaz a kiindulási pontja „az adott tárgykörön belül adott fogalom mint absztrakt entitás”. Ennek megfelelően arra keresi a választ, hogy „melyik terminus képviseli a fogalmat a legmegfelelőbb módon” (Tamás, 2015: 48). A terminológus tehát a fogalomból indul ki, majd a fogalomhoz keresi meg a megfelelő definíciót. Két- vagy többnyelvű terminológiai munka során a terminológus pedig a fogalmakat feleteti meg egymásnak és így keres ekvivalenseket. A fogalmak összehasonlítása során „különböző ekvivalenciaszinteket különböztet meg, [melynek] három fő esete a teljes, a részleges ekvivalencia és az ekvivalencia hiánya” (Tamás, 2017: 21).

A terminológusok terminológiai adatbázisokat hoznak létre, kezelnek és gondoznak, amelyek az adott terminusra vonatkozóan olyan információkat tartalmaznak, mint annak definíciója, az alkalmazási terület, az előfordulásának a

kontextusa, a domén (azaz a tárgykör), a források, valamint többnyelvű terminológiai adatbázis esetén a terminusok közötti ekvivalenciaszint.

Ezzel szemben a lexikográfia a nyelvi jelből indul ki, és az adott szó jelentését próbálja meghatározni. Rey szerint a lexikográfiai definíciók a nyelvi jelekre korlátozódnak, és a jelentésüket határozzák meg, különböző jelentéseket keresnek, valamint a nyelvi jelek használatát próbálják meg osztályozni (Rey, 1995: 41–42). A lexikográfusok szótárakat szerkesztenek, glosszáriumokat hoznak létre vagy szakszókincset dolgoznak fel, nem pedig a fogalommal, mint a tudás egységével dolgoznak.

A tolmácsolástudomány a terminológiát elsősorban szaknyelvi szókészletnek, vagy szakterület-specifikus nyelvhasználatnak (language for special purposes) fogja fel (Rütten, 2015), és a tolmács terminológiai azaz szakszóhasználatbeli szükségleteiből indul ki. A tolmácsok a terminológiát gyakorlati szempontból közelítik meg: számukra a legfontosabb szempont a tolmácsolási eseményen való alkalmazhatóság, tehát az, hogy a terminológia a tolmácsolási eseményen rendelkezésre álljon, és képesek legyenek megtalálni azokat a kifejezéseket, amelyek az adott kontextusban szükségesek a szakmai kommunikáció elősegítéséhez.

A tolmácsoknak a terminológiához való **pragmatikus és dinamikus hozzáállása** elsősorban annak köszönhető, hogy valós időben, állandóan változó kommunikációs helyzetben igyekeznek elősegíteni a szakmai kommunikációt. Ebben a tekintetben alapvetően különböznek a terminológusoktól, lexikográfusoktól és fordítóktól. Terminológiahasználatuk rugalmas, mivel kontextusfüggő, egy adott kommunikációs helyzetbe beágyazott és a tolmácsolást megrendelők és felhasználók igényei szerint alakul. A tolmács nem csak a terminológiai egységekre koncentrálnak, hanem szóhasználatát a hallgatósága kérésének megfelelően alakítja, még akkor is, ha terminológiaelméleti szempontból nem a legjobb megoldást kell választania. A tolmács számára tehát bármilyen terminus elfogadható, feltéve, ha a tolmácsolási esemény résztvevői számára egyértelmű, hogy az mire utal. Rütten (2004) szerint a tolmácsnak a terminológussal ellentétben nincs szüksége teljes és helyes dokumentációra és normákra, valamint még a helytelen terminusokat is fel kell jegyeznie, ha a tolmácsolási esemény résztvevői azokat használják. Mindez egybecseng a modern terminológiatudomány területén bevett kommunikatív perspektívával (Cabré, 2010).

A tolmácsolási helyzet sajátosságaiból fakadóan a tolmács terminológiai szükségletei a fordítóétól is különböznek, nem csak a feljegyzett terminusok szintjén és a szöveget „szócikkeiben” foglalt információk, hanem a szöveget célját és szerkezetét tekintve is. A szöveget összeállításkor az egyik cél a tolmácsolási eseményre való felkészülés, a tolmács mentális lexikonjában azoknak az elemeknek az aktiválása, amelyekre előreláthatóan a tolmácsolási eseményen szüksége lesz. Mindez a gyors szóelőhívás és a forrásnyelvi és a

célnyelvi elemek közötti gyors átváltást, és így a tolmácsolás során jellemző kognitív teher enyhítését szolgálja. Egy másik cél a lexikai elemek memorizálása. Egy harmadik pedig a tolmácsolási eseményen a gyors keresés elősegítése. Ennek a lehetősége nagyban különbözik a tolmácsolási helyzettől és módtól. Míg szinkrontolmácsolás során a tolmácsnak több lehetősége nyílik az esemény során is terminológiai keresést végezni, nem konferenciatolmácsolási helyzetekben végzett konzekutív tolmácsolás során ez kevésbé kivitelezhető.

A fordító számára a forrásnyelvi szöveg rendelkezésre áll, elég ezt átolvasni annak érdekében, hogy tudja, milyen terminusokra lesz szüksége a fordítás során. A tolmácsok ezzel szemben gyakran csak részleges dokumentációval rendelkeznek a tolmácsolási eseményről. Ezenfelül ez a dokumentáció általában nem teljes, és csak nagy vonalakban szolgál információval arról, hogy a tolmácsolási eseményen milyen témákban, milyen főbb gondolatok hangozhatnak majd el. Ezért a tolmácsnak a fordítóval ellentétben gyakran el kell gondolnia, ki kell találnia, milyen terminusokra lehet majd szüksége a tolmácsolási eseményen. Így tehát minden olyan kifejezés, amely az esemény kontextusában releváns lehet az előadók és a felhasználók számára, tárgyát képezheti a tolmács terminológiai felkészülésének. Ez azt is jelenti, hogy a tolmácsolás esetén a tolmács szövegében a terminusok között gyakran szerepelnek kollokációk, idiómák és köznyelvi szavak is. Tudjuk, hogy terminológiatudományi megközelítésben a köznyelvi szavak a kontextustól, definíciótól és doméntől függően válhatnak terminussá, amennyiben megfelelnek a pontosság kritériumának (Heltai, 2004).

Egy másik különbség a bejegyzések részletességét érinti. A terminológusok és fordítók terminológiai adatbázisában egy terminushoz olyan információk is kapcsolódnak, mint pl. a definíció, formális változatok, példák, nyelvtani tulajdonságok, a használat kontextusai, domének. A tolmácsnak azonban nincs feltétlenül szüksége ennyi információra, hiszen egy viszonylag jól lehatárolható kontextusban, területen és közönség számára rendezett eseményen lesz szüksége az oda illő és használatos kifejezésekre, mégpedig igen rövid időn belül. Moser-Mercer (1992) 130 konferenciatolmács (a Konferenciatolmácsok Nemzetközi Egyesülete tagjai, AIIC) körében végzett felmérést arról, milyen szükségleteik merülnek fel a terminológiakezelésre használt eszközzel kapcsolatban. A válaszokból az derül ki, hogy elsősorban a forrásnyelvi és a célnyelvi kifejezésre, és esetleg bizonyos esetekben definícióra van a legnagyobb igény a tolmácsok részéről.

Ennek egyik oka, hogy a tolmácsok esetében a szövegüket alapvetően meghatározza az általában nagy mértékben szakosodott kommunikációs kontextus, gyakran egy-egy vállalat belső nyelvhasználata, amikor is nincs szükség ezekre vonatkozóan definíciót megadni. Egy másik ok pedig a munkavégzés körülményeiből fakad, hiszen a tolmácsok valós időben dolgoznak, szinkrontolmácsolás során pedig általában befejezetlen gondolati egységekkel, amikor is azonnal kell megtalálniuk a célnyelvi megfelelőket. A fordító ezzel

szemben több idővel rendelkezik, amikor is a forrásnyelvi szöveget többször megnézheti, értelmezheti, és ellenőrizheti benne a terminusokat. Rütten (2004) szerint a fordítókkal ellentétben a tolmácsoknak az előkészítő és a tolmácsolás utáni szakaszban nagyobb szükségük van valamilyen terminológiai eszközre, a tolmácsolás során pedig gyorsabban, intuitívabban és könnyebben kell hozzáférfniük az információhoz.

Az AIIC gyakorlati útmutatójában (AIIC, 2016) azt tanácsolja, hogy a szöszedetbe kerüljenek bele az ismeretlen szakkifejezések, általánosabb, de a témához kapcsolódó visszatérő kifejezések, a konferencia témájára vonatkozó specifikus szóhasználat, betűszavak, tisztségek, bizottságnevek.

A tolmácsok terminológiai munkája tehát kétféle megközelítést ötvöz, mivel egyrészt a nyelvi jel által vezérelt (szemasziológia), és ebben hasonlít a lexikográfusokéhoz. Munkájuk eredménye az a többnyelvű szöszedet, amely a tolmácsolási eseményen feltételezhetően használatos szakkifejezéseket, szimbólumokat, szófordulatokat, azaz terminusokat tartalmazza. Ezeket egy konkrét, általában jól körülhatárolható, nagy mértékben szakosodott kommunikációs helyzetben használják. A tolmács szöszedete ezért igen célzottan, az eseményre szabva tartalmazza a bejegyzéseket és definíciókat, s hivatkozásokat általában nem tartalmaz.

A tolmács terminológiai munkájának egy másik aspektusa pedig a terminusoknak konkrét feladattal kapcsolatos, önmaga számára történő tisztázása, gyűjtése, rendszerezése és memorizálása. Ez pedig fogalom alapú (onomasziológiai) megközelítést igényel, mivel nem csupán szószinten dolgozzák fel a tolmácsolási esemény terminológiai elemeit, hiszen a terminológiai munkájuk során a tolmácsolási esemény kulcsfogalmait is keresik. Ezek képezik az esemény mentális térképét, a legfontosabb fogalmak közötti kapcsolatokat, amelyek szükségesek a tolmácsolásra való felkészüléshez. A felkészülés tehát magába foglalja a terminológiai és tartalmi előkészületeket is: ez igen fontos a forrás- és célnyelvi üzenetek értelmezéséhez és közvetítéséhez. A tolmács tevékenységének egyik vezérelve ugyanis a jelentésalapú tolmácsolásra való törekvés.

A tolmácsok terminológiai munkájának alapja elsősorban a tolmácsolási eseményhez kötődő dokumentumok: a program, a résztvevők listája, előadások, prezentációk, diák, háttérdokumentumok, szerződések, megállapodások, rendeletek, korábbi megbeszélések anyagai stb., a megbízótól kapott szöszedet illetve a tolmácsnak az adott témában korábban elkészített többnyelvű szöszedetei. A tolmácsolási eseményre való felkészüléshez rendszerint ezekből kivonatolja a terminusokat. Ezeket a forrásokat egészítik ki az adott domén területén nyilvánosan elérhető terminológiai adatbázisok, többnyelvű párhuzamos szöveggyűjtemények, honlapok.

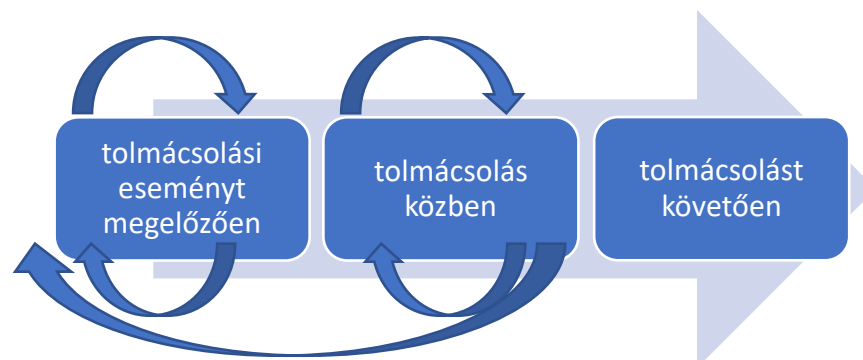
Természetesen az is előfordulhat, hogy a tolmács olyan terminussal találkozik a felkészülés során, amely még nem létezik a célnyelven. Ilyenkor ideális esetben

a megbízókkal egyeztetni, hogyan oldja meg ezt a helyzetet, milyen terminust használjon. Amennyiben a tolmácsolási esemény során merül fel ez a probléma, valamilyen ún. „kompenzációs” tolmácsolási stratégiákat alkalmaz (bővebben lásd G. Láng, 2002: 164–165), például az approximációs stratégiát, azaz a megközelítően legjobb megoldást mondja ki a célnyelven, vagy transzkódol. Amennyiben lehetősége van rá, a társa segítségét kéri, vagy online valós időben keresi a megoldást, és közben kivár. Előfordulhat az is, hogy körülírást alkalmaz vagy szinonimát keres.

3. A tolmácsolás minősége és terminológia

A terminológia a tolmácsolási eseményen a helyes szóhasználatot szolgálja. Ennek igen nagy jelentősége van a tolmácsok munkájának megítélése és a tolmácsolás minősége szempontjából. Minél szakmaibb jellegű egy tolmácsolási esemény, a terminológia annál fontosabb bemeneti változója a tolmácsolási folyamatnak és annál jelentősebb kimeneti jellemzője a tolmács teljesítményének (Rütten, 2015). A konferenciatolmácsolás terén több felmérés is készült a tolmácsoknak a tolmácsolás minőségére vonatkozó elvárásairól (Bühler, 1986; Chiaro & Nocella, 2004; Zwischenberger, 2010) és a felhasználóknak a tolmácsolással kapcsolatos minőségi elvárásairól is (Kopczynski, 1994; Kurz, 1993; Setton & Dawrant, 2016). Ezekből az derül ki, hogy a megfelelő és következetes terminológiahasználat az egyik legfontosabb minőségi kritérium.

A tolmácsok terminológiai tevékenységét három szakaszra bonthatjuk: a tolmácsolási eseményt megelőzően a felkészülés alatt, a tolmácsolási esemény során, illetve azt követően végzett a terminológiai utómunka (1. ábra.). A kötött szituációs jellemzők és a kognitív terhelés miatt a középső szakaszban legfeljebb arra nyílik lehetősége a tolmácsnak, hogy egy-egy kifejezésre rákeressen. Ezt is inkább csak szinkrontolmácsolás során teheti meg, amikor is az ún. digitális kabinban, ahol adott az internetkapcsolat, lehetőség van laptopon, telefonon, tableten valós időben terminológiai keresést végezni szöszedetekben, elektronikus dokumentumokban vagy online adatbázisokban.



1. ábra. A tolmács terminológiai munkájának szakaszai és dinamikája.

A tolmácsok terminológiai munkáját az információmenedzsment és a tudásmenedzsment folyamataiba beágyazott tevékenységként érdemes értelmezni. A felkészülés során a tolmács a terminológia kinyerésével egy időben információkat szerez az esemény témájáról, céljáról, résztvevőiről, a legfontosabb témakörökről, az alapvető fogalmakról, valamint az azok közötti kapcsolatáról. Mindez a tágabb értelemben vett tanulási folyamat része. A tolmácsolási esemény során a terminológia tovább bővül, és ezzel együtt folytatódik a tolmács terminológiai munkája és a tudáselsajátítás is, amennyiben az újonnan szerzett információkat és ismereteket beépíti a korábban megszerzettek közé. A tolmácsolási eseményt követően a terminológiai utómunka során pedig a tolmácsok gyakran áttekintik, kijavítják a glosszáriumukat, így konszolidálják a tudásukat.

Jiang (2013) közel 500 konferenciatolmács közreműködésével végzett kutatása arra is rámutat, hogy a konferenciatolmácsok készülésében a terminológiai munka és a glosszárium készítése nagy szerepet játszik, valamint hogy a glosszáriumhasználat több tényezőtől is függ, például attól, hogy főállásúak-e vagy szabadúszóként dolgoznak a konferenciatolmácsok. A kutatásból kiderül, hogy a megkérdezett tolmácsok elsősorban azért készítenek szószedetet, hogy megismerkedjenek a konferencia szókészletével, a problémakörökkel és témákkal, és felgyorsítsák a célnyelvi beszédprodukciónkat. Chang et al. (2018) tíz kínai-angol tolmáccsal készített interjút a tolmácsolási eseményekre való felkészülési módszereikről. Ezekből többek között az derül ki, hogy a glosszáriumkészítés fontos lépése a nyelvi előkészítésnek, és hogy a konferencia végeztével megőrzik azt későbbi használatra, valamint, ha idejük engedi, felviszik bele a tolmácsolás során megismert kifejezéseket, javításokat. A kutatás rámutat a szinkron és konszekutív módon való tolmácsolás közötti különbségre is: konszekutív tolmácsolásra való készüléskor több időt töltenek a megkérdezett tolmácsok a terminológia memorizálásával, mivel a tolmácsolási helyzet sajátosságai miatt nem nagyon lesz alkalmuk a glosszáriumot használni sem kinyomtatott, sem elektronikus formában.

4. Számítógéppel támogatott tolmácsolási terminológiamenedzsment

A technológiai fejlődéssel a nyelvi közvetítés elősegítése céljából is megjelentek az új technológiai vívmányok. A fordítás terén az 1990-es években váltak elérhetővé a CAT-eszközök (computer-assisted translation), amelyek akkor még a személyi számítógépet és a szövegszerkesztő szoftvert jelentették. Térnyerésükkel párhuzamosan a CAT szélesebb fogalommá vált, és minden olyan eszközre vonatkozott, amely a fordítót a munkájában segíti (Zetzsche, 2008 idézi Ábrányi, 2015). Ilyen eszközök lehetnek a terminológiakezelő és a korpuszelemző eszközök, valamint a szövegszerkesztő és helyesírás-ellenőrző programok, online vagy offline szótárak, szószedetek, referenciaanyagok, nyelvtani segédeszközök, párhuzamos szövegek, OCR (optikai karakterolvasó)

vagy DTP (asztali kiadványszerkesztő) programok, valamint projektmenedzsment és adminisztrációs eszközök (Bowker, 2002; Craciunescu et al., 2004 idézi Ábrányi, 2015). A fordító fordítási környezetét (TEnt-translation environment tools) olyan szoftverek alkotják, amelyek központi eleme a fordítómemória, szövegpárhuzamosító és szövegelemző, valamint terminológiaekezelő funkcióval.

Ez a fejlődés azonban a tolmács terminológiaekezelési módszereit sokáig nem érintette ilyen mélyrehatóan. Nem jelentek meg a piacon ún. számítógéppel támogatott tolmácsolási (computer-assisted interpreting, CAI) eszközök. Legfeljebb abban volt érezhető a hatás, hogy míg korábban az információkat könyvtárakban, szaklapokban vagy szakemberek segítségével keresték, a személyi számítógép és az internet megjelenésével az online enciklopédiáknak, a többnyelvű elektronikus szótáraknak, általános és kimondottan tolmácsoknak, fordítóknak fejlesztett terminológiai adatbázisoknak, valamint párhuzamos szövegeknek köszönhetően a tolmácsolási esemény tartalmi és terminológiai előkészítése sokkal könnyebbé és hatékonyabbá vált.

A számítógéppel támogatott terminológiaekezeléssel kapcsolatban azonban már korábban, a 2000-es évek elején megfogalmazták azokat az igényeket, amelyekre a tolmácsoknak a hatékony és gyors terminológiaekezeléshez szüksége lenne. Rütten létrehozott egy szoftvermodellt, amely egy központi kezdőoldalból és öt modulból áll. Ezek a következők: (1) online és offline keresés, (2) dokumentumkezelés, (3) terminológiai kivonatolás és elemzés, (4) terminológiaekezelés, (5) trénermodul. Ez utóbbi azoknak a terminusoknak a memorizálását segíti, amelyeket a tolmácsolási eseményen mindenképpen tudnia kell a tolmácsnak (Rütten, 2004).

Az első generációs, folyamatorientált (Fantinuoli, 2018) CAI-eszközök már ekkor megjelentek. Ezek architektúrájukat és funkcionalitásaikat tekintve egyszerű, tolmácsbarát eszközök, amelyek a Word táblázatok és Excel listákhoz hasonló többnyelvű szöszedetek kezelését teszik lehetővé (lásd például Interplex, Terminus, Interpreter's Help). A tolmácsolási folyamat során más támogatást nem nyújtanak, mint hogy egy adatbankban tárolnak terminusokat, és onnan előhívják azokat.

A kifejezetten konferenciatolmácsok számára fejlesztett terminológiaekezelő rendszerek csupán néhány éve jelentek meg. Mivel a terminológiai munka szinkrontolmácsoláskor a tolmácsolás alatt is folyamatos, ehhez olyan rendszerekre van szükség, amelyekben a folyamatok legalább egy része automatizált. Ez pedig technológiailag a „deep learning” és a „big data”, valamint a mesterséges intelligencia alapú automatikus beszéd felismerés közelmúltbeli elterjedésével vált lehetővé. Ezek az eszközök automatikus beszéd felismerést (ASR) használó szoftverek, amelyek már valós időben, tolmácsolás közben is képesek a tolmácsot munkájában támogatni. Az automatikus beszéd felismerés az elmúlt néhány évben a neurális hálózatokon alapuló, mély tanulást alkalmazó

technológia fejlődésével ugyanis elért egy olyan fejlettségi szintet, amely a CAI-eszközök terén is lehetővé tette az előrelépést ahhoz, hogy a tolmácsolást elősegítő terminológiakezelő rendszerek ne csak a tolmácsolási esemény előtt és után, hanem szinkrontolmácsolás közben is támogassák a terminológiai munkát.

Ahhoz, hogy az ASR a tolmácsolást támogató eszközbe jól beilleszthető legyen, meg kell felelnie bizonyos követelményeknek: beszélőfüggetlennek kell lennie; a folyamatos beszéd kezelésére alkalmasnak kell lennie; nagy szókincsű beszéd felismerést kell támogatnia; valamint a szakkifejezések felismeréséhez segítenie kell a szókincs testreszabását; alacsony szóhiba aránnyal kell működni (WER, word error rate); valamint a felismerés időigénye (ennek mértékegysége az RTF, azaz real time factor) gyors, azaz alacsony kell, hogy legyen (Fantinuoli, 2017). Ennek köszönhetően megjelentek az ún. második generációs CAI-eszközök, mint pl. az Intragloss és az InterpretBank (Fantinuoli, 2018) vagy a magyar fejlesztésű CASSIS (Beták & Hajós, 2020), amelyek már mesterséges intelligencia alapú technológiát alkalmaznak. Ezek az eszközök a terminológiakezelésen túl több funkciót is képesek ellátni valós időben a szinkrontolmácsolás alatt annak érdekében, hogy a tolmács teljesítménye és produktivitása javuljon azáltal, hogy a kognitív leterheltsége csökken. Vannak olyan tipikus nyelvi elemek és tolmácsolási jelenségek, amelyek a tolmács számára a tolmácsolás során problémát jelenthetnek, mint például a tulajdonnevek, a számok, a felsorolások, a gyors beszéd, az erős külföldi vagy regionális akcentus, a beszéd gyatra logikai szerkezete, rossz hangminőség stb. A CAI-szoftverek legújabb generációja ezek közül néhányban már tud támogatást nyújtani. Egyfajta „mesterséges kabintársként” (artificial boothmate) ezek az eszközök a forrásnyelvi beszéd azon lexikai elemeit ajánlják fel a tolmács számára, amelyek problémát jelenthetnek az üzenet kognitív feldolgozása alatt: leírják az előadó szóbeli közlését, kivonatolják a legfontosabb szakkifejezéseket, a tulajdonneveket, a mértékegységeket és a számokat.

Az egyik visszatérő téma a tolmácsolás során a számok pontos visszaadása, mivel ez különösen nagy kihívást jelent többek között azért, mert a számok tolmácsolása más feldolgozást igényel, a számok nehezen anticipálhatók, valamint a szövegkontextus nem segít az előrejelzésükben (Alessandrini, 1990; Braun & Clarici, 1996; Mazza, 2001; Mead, 2015; Pinochi, 2009). A tolmácsok számára a számok azonban nem csupán egy számjegyet jelentenek, a tolmácsoláshoz fel kell fogniuk a számadatok nagyságrendjét, a hozzájuk kapcsolódó mértékegységet, és azt, hogy ezzel az előadó mit szeretne szemléltetni vagy kifejezni. A számok helyes tolmácsolásához hatékonyan hozzájárul azok vizuális megjelenítése is például az előadáshoz használt diákon (Stachowiak-Szymczak & Korpál, 2019). Egyéb vizuális támaszként szolgálhat még, ha rendelkezésre áll a forrásnyelvi beszéd írásos változata. Ezenfelül a számok tolmácsolásának támogatásához léteznek „hagyományos” tolmácsolási stratégiák is, amelyek segítségével a tolmács kognitív leterheltsége csökkenthető és a hibák

kiküszöbölhető. Ilyenek például a számok lejegyzetelése vagy a kabintárs segítsége.

Desmet et al. (2018) tolmácsolókkal végzett kísérletet ebben a témában, amelyből egyértelműen az derült ki, hogy a szinkrontolmácsolás közben nyújtott segítség (a képernyőn megjelennek a számok) azt eredményezi, hogy a hallgatók pontosabban tolmácsolják azokat. Ebben a kísérletben még power point diákon vetítették ki a kísérleti alanyoknak a számokat. Defranq & Fantinuoli (2020) az InterpretBank automatikus beszéd felismerési (ASR) komponensét és azon belül is az összefüggő szövegben megjelenített számok tolmácsolását vizsgálták hat tolmácsoló bevonásával, akik először használták a rendszert, de korábban már tolmácsoltak úgy, hogy diákat vagy szöveget képernyőn követték. Az eredmények azt mutatják, hogy a rendszer pontossága elég magas (96%) és a forrásnyelvi beszéd elhangzása és leírása között eltelt idő elég rövid volt ahhoz, hogy a tolmácsok fül-száj ívhosszához, azaz a „lemaradáshoz” (décalage) illeszkedjen. A fül-száj ívhossz Shlesinger (2000) meghatározása szerint az az idő, ami az inputnak a tolmács füléhez érésétől addig tart, amíg ő az üzenetet visszaadja a célnyelven.

A főbb eredmények között szerepel, hogy az ASR használatának lehetősége majdnem minden számtípus esetében csökkenti a hibaszázalékot, ugyanis a kísérletben részt vevő hallgatók a számok tolmácsolásakor csupán az esetek 55%-ában vették igénybe a képernyőn kivetített segítséget. Egy érdekes pszichológiai jellegű eredmény, hogy annak a tudata is pozitívan befolyásolta a teljesítményt, hogy a segítség rendelkezésre állt.

Egy másik, hallgatók körében végzett felmérés azt vizsgálta, hogy a terminológiahasználat javul-e akkor, amikor a tolmácsok tolmácsolás közben hagyományos elektronikus szószedetek helyett az InterpretBank szoftvert használják. A kutatás pilot-kutatás, a Mainz/Germersheimi Egyetem hat haladó konferenciatolmács-hallgatója vett benne részt, és azzal a tanulsággal zárul, hogy a kísérletben résztvevők könnyebbnek találták a terminológiai keresést az InterpretBankkel (Prandi, 2018).

Xu (2018) szintén konferenciatolmács-hallgatók körében végzett kutatást kínai és angol nyelvpárban. A kísérletbe összesen 22 hallgatót vontak be, ebből 10 alkotta a kontrollcsoportot. A kutatás célja annak vizsgálata volt, hogy vajon egy tolmácsolási feladat jobban sikerül-e, ha a hallgatók korpuszalapú terminológiai felkészülést, számítógépes terminuslistákkal és konkordancia-eszközzel végeznek. Az eredmények szerint a korpuszalapú terminológiai felkészülést végző csoport hallgatói szignifikánsan jobb eredményt értek el több területen is: nagyobb terminológiai pontossággal, kevesebb kihagyással tolmácsoltak, és rövidebb időt vett igénybe a felkészülés, valamint az esemény után jobban emlékeztek a terminusokra. Ezzel egy időben ez a felkészülési módszer nem old meg minden hibát, hiszen a tolmácsolás holisztikus értékelése azt mutatta ugyan, hogy a kísérleti csoport jobb eredményt ért el a kontrollcsoportnál, ez azonban

nem kapott szignifikánsan magasabb értékeket. Továbbá a számítógépes terminuslisták és a konkordancia-eszköz használata járult hozzá ahhoz, hogy a helytelen terminusok gyakorisága csökkenjen.

Egy újabb, más jellegű próbálkozás a szinkrontolmácsolás során a terminológiai munka megkönnyítésére egy olyan intelligens számítógéppel támogatott tolmácsolási eszköz megalkotása, amely a beszélt nyelvet képes elemezni és automatikusan előrejelzi azokat a terminusokat, amelyeket a tolmács nagy valószínűséggel kihagyna a célnyelvi beszédből. Ez a tolmácsolási eszköz még a kísérletezés szakaszában van, s angol-japán nyelvi irányban működne a NAIST szinkrontolmácsolás korpusz használatával. Az alkalmazás automatikus beszéd felismerés után annotálja a forrásnyelvi beszédet, és megjelöli, hogy abból melyik terminust vagy kifejezést hagyta volna ki a tolmács (Vogler et al., 2019). A cél itt is a tolmácsolás minőségének javítása a tolmácsolás hibaszázalékának csökkentése által. Mindazonáltal meg kell jegyezni, hogy tolmács részéről a kihagyás nem feltétlenül hiba, hanem tolmácsolási stratégia is lehet. Az is előfordulhat, hogy jobban lemarad a forrásnyelvi beszélőtől, és nem rögtön mond ki egy kifejezést, mert több időre van szüksége az értelmezéshez, vagy mert a forrásnyelvi beszédnek az az értelmi és értelmezhető egysége nem zárult le, amelyben a terminus szerepel.

Az ilyen, a tolmács által a szinkrontolmácsolás során valós időben használt eszközökkel kapcsolatban még további kutatásokra van szükség, amelyek megvizsgálják a tolmácsolási folyamatra és a tolmácsolásra gyakorolt hatást, például, hogy nem jelent-e túl sok vizuális inputot a tolmácsolás során a számítógép képernyőjén is megjelenő információ, és nem vezethet-e mindez kognitív túlterheléshez a tolmács számára.

5. A terminológiakezelésre használt CAI-eszközök kognitív ergonómiája

A fent bemutatott mesterséges intelligencia alapú, tolmácsolás közben használt terminológiakezelő eszközök esetében már létrejön bizonyos szintű ember-gép együttműködés. Az ember-gép együttműködésének egyik alapfeltétele a munkakörnyezet megfelelő **kognitív ergonómiájának**, és ezen belül is a munkavégzéshez használt szoftver ergonómiájának a megfelelő kialakítása. Ebben fontos szerepet kap a szoftver kezelőfelülete, mely az ember és a számítógép interakciójának a helye. A szinkrontolmács esetében a számítógépes munkahelyzet egy új munkakörnyezetet jelent, ezért érdemes megvizsgálni azokat a szempontokat, amelyeket figyelembe kell venni ennek a környezetnek a kialakításakor.

A konferenciatolmácsok számára fejlesztett mesterséges intelligenciát használó terminológiakezelő szoftvereknél a használhatóság, a kezelőfelületnek a tolmács igényeihez igazodó kialakítása annál is hangsúlyosabb szerepet kap, mivel ebben a munkahelyzetben a tolmácsnak gyors és egymást sorozatosan

követő döntéseket kell hoznia úgy, hogy korrekcióra igen kevés a lehetősége. Ezért az ilyen szoftverek adatátviteli sebességének illeszkednie kell a tolmács fül-szój ívhosszához (ear-voice span, EVS). A terminológiakezelő eszköz esetében ez annyit tesz, hogy az egyes nyelvi elemek szóbeli elhangzása után a képernyőn való feliratozásnak kb. 2 másodpercen belül meg kell jelennie. Ez a 2 másodperc magába foglalja az automatikus beszédfelismerést és a kivonatolást is.

Ezenfelül gondosan ki kell dolgozni a számok, szakkifejezések és nevek feliratozásának a formátumát is, azaz, hogy számjeggyel vagy betűvel írjuk azokat. Hasonló dilemmát jelent a mértékegységek átszámolása (pl. a lábat méterre), a dátum átalakítása (nap/hó/év – hó/nap/év – év/hó/nap), a növekedés és csökkenés kifejezése stb. A szakkifejezések esetében olyan kérdéseket érdemes megfontolni, mint a forrásnyelvi és célnyelvi megfelelő megadása, a betűszavak kibontása, a forrásnyelvi és célnyelvi kifejezések más betűmérettel szedése, színkód alkalmazása a kifejezés forrásának jelölésére (pl. zöld, ha a tolmács szószedetéből vagy a konferencia dokumentációjából származik a kifejezés, kék, ha más megbízható forrásból).

A megfelelő szoftver-ergonómia kialakításakor arra is érdemes figyelni, hogy a tolmács teste tudja szabni a kezelőfelületet, azaz ki tudja kapcsolni azokat az ablakokat a képernyőn, amelyekre nincs szüksége, pl. a forrásnyelvi beszéd forrásnyelven való feliratozását, vagy a számokat, esetleg a tulajdonneveket, szakkifejezéseket tartalmazó ablakot. Lényeges továbbá, hogy választani tudjon a funkciók közül, és deaktiválhassa pl. a színkódokat, beállíthassa a számok, dátumok feliratozásának a formátumát, meghatározhatja, hogy egyszerre hány elemet írjon le a gép, kiválaszthassa a betűtípust, méretet, szint, esetleg azt, hogy ahogy halad a beszéd, a felírt kifejezés betűmérete csökkenjen, vagy a betű elhalványuljon. A jelenleg kereskedelmi forgalomban lévő tolmácsolási szoftverek erre még egyelőre nem képesek.

A professzionális tolmácskompetencia igen összetett. A készségfejlesztés nagy energia- és időbefektetést, valamint erőfeszítést feltételez mind a tolmácshallgatók, mind a képzők részéről. Valószínűsíthető, hogy a képzés során megismert számítógéppel támogatott tolmácsolási eszközök használata csak a bevezető szakaszban okoz nehézséget a hallgatók számára. Azonban a feladat fokozott komplexitása miatt az alapvető tolmácsolási készségeket továbbra is szükséges lesz fejleszteni, hiszen a tolmácsolás során nem csak lexikai és szemantikai egyenértékűséget próbálunk létrehozni a forrás- és célnyelvi beszédek között, hanem funkcionális ekvivalenciára is törekszünk, amelyhez a kontextus, a kommunikatív környezet, valamint a tolmácsolás téma beható ismerete is szükséges. A tolmácsok e nélkül a gép működését nem tudják majd valós időben felügyelni, ellenőrizni és korigálni. Feltehetően mindez egy olyan plusz erőfeszítést igényel a tolmács részéről, amely folyamatosan, a tolmácsolási feladattal járó erőfeszítésekkel párhuzamosan jelenik meg. Ezért a képzésben is csak akkor javasolt bevezetni ezeknek az eszközöknek a használatát, amikor a

hallgatók az alapvető tolmácskézségek elsajátítása és munkamemória-kapacitás terén elérték azt a szintet, hogy a tolmácsolási folyamatba be tudjanak fogadni egy szoftvert, úgy, hogy az azzal való interakció a folyamatot segítse, és ne gátolja.

6. Konklúzió

A technológiai fejlődés hatására a tolmácsolás és elsősorban a konferenciatolmácsolás területén is megjelentek azok a mesterséges intelligencia alapú eszközök, melyek a tolmácsolási folyamat felkészülési, munkavégzési és utómunkái során a többnyelvű terminológiakezeléshez hivatottak egy átfogó rendszert nyújtani. A cél a tolmácsolás során a tolmács kognitív terhelésének és a tolmácsolási hibák számának csökkentése, valamint a tolmácsolás minőségének és a tolmács produktívitasának növelése. Ezek az eszközök ugyan már elérhetők, azonban nem lehet kijelenteni, hogy használatuk széles körben elterjedt volna. Mindenesetre több felmérés is azt mutatja, hogy a konferenciatolmácsok szívesen vennének igénybe ilyen jellegű segítséget a tolmácskabinban (AIIC UK&Ireland, 2020; Čeňková, 2020).

Mint azt fentebb láttuk, a tolmácsok számára kifejlesztett második generációs terminológiakezelő eszközök használhatók a tolmácsolási esemény előtt, közben és azt követően is. A terminológiai munka megkönnyítése, annak gyorsabbá és egyszerűbbé tétele igen hasznos segédlet lehet a tolmácsok számára. Főleg a jelenlegi helyzetben, amikor is az egészségügyi világjárvány miatt az otthoni munkavégzés és az online tolmácsolás elterjedésének egyik velejárója, hogy az események egyre rövidebbek, a többnapos személyes találkozást igénylő rendezvények helyett az online megbeszélések egy-két óráig tartanak. Amennyiben ez a tendencia közép és hosszú távon is fennmarad, elképzelhető, hogy a tolmácsoknak napi két-három, egymástól igen eltérő témájú eseményt is el kell vállalniuk egy munkanapon. Ilyen körülmények között a készülésre fordított idő jelentősen lecsökken, hiszen ezeket az eseményeket a tolmácsnak egyenként kell előkészítenie.

Azokban nem szabad megfeledkezni arról, hogy a tolmácsolási esemény terminológiai előkészítése nem csak a szóhasználatra való felkészülést jelenti a tolmács számára, hanem a tartalmi, domén-specifikus ismeretek megszerzését is, ami nélkülözhetetlen a jó minőségű munkavégzéshez. A legújabbban kifejlesztett tolmácsolási terminológiakezelő szoftverek segédeszköznek számítanak, amelyeket a tolmács használ, ha annak szükségét látja. Tehát nem arról van szó, hogy a gép autonóm módon működik, átveszi vagy kiegészíti a tolmács munkáját, a tolmács pedig ellenőrzi vagy kiegészíti, korrigálja a gépet. A szóbeliség és a valós időben végzett nyelvi közvetítés olyan paraméterek, amelyek, akár konszekutív, akár a szinkrontolmácsolás során, gátját szabhatják a gép-ember együttműködés teljes megvalósulásának. A tolmácsolás, mint ahogy azt fentebb láttuk, igen komplex kommunikatív, kognitív és emberi feladat is.

A témában még csak kis számú kutatás készült, és az eddigi kutatásokat elsősorban hallgatók és a fejlesztők bevonásával végezték. Annak érdekében, hogy a lehető legobjektívabb képet kapjunk a CAI-eszközök helyéről és hasznáról a tolmácsolási folyamatban, mindenképpen szükség lenne független és gyakorló tolmácsok közreműködésével végzett empirikus kutatásokra is.

Irodalom

- AIIC (2016) *Practical guide for professional conference interpreters*. https://aiic.org/document/547/AIICWebzine_Apr2004_2_Practical_guide_for_professional_conference_interpreters_EN.pdf
- AIIC UK & Ireland (2020. december 11.) *With a Little Help From My Friends | AI for Interpreter Support and Training Artificial Intelligence and the Interpreter webinar series - Part 3*.
- Alessandrini, M. S.** (1990) Translating numbers in consecutive interpretation: An experimental study. *The Interpreters' Newsletter* 3. pp. 77–80. <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/2159/1/14.pdf>
- Ábrányi H.** (2015) Fordítási környezetek. In: Horváth I. (szerk.) *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 147–161. http://www.eltereader.hu/media/2017/01/Horvath_Modernford_READER.pdf
- Beták P. & Hajós K.** (2020) Cassis, a XXI. századi tolmács varázsitala. In: Bocz Zs. és Besznyák R. (szerk.) *Porta Lingua 2020. Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikk, tanulmányok a hazai szaknyelvoktatásról*. Budapest: SZOKOE. 29–39. <https://doi.org/10.48040/PL.2020.3>
- Bowker, L.** (2002) *Computer-Aided Translation Technology: A Practical Introduction*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Braun, S. & Clarici, A.** (1996) Inaccuracy for numerals in simultaneous interpretation: Neurolinguistic and neuropsychological perspectives. *The Interpreters' Newsletter* 7. pp. 85–102. https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/8993/1/8-IN_SBraun-AClarici.pdf
- Bühler, H.** (1986) Linguistic (semantic) and extra-linguistic (pragmatic) criteria for the evaluation of conference interpretation and interpreters. *Multilingua* 5/4. pp. 231–335.
- Cabré, M. T.** (2010) Terminology and translation. In: Gambier, Y. & van Doorslaer, L. (eds) *Handbook of Translation Studies. Volume 1*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 356–365.
- Čeňková, I.** (2020. december 9–11) *Intelligence artificielle : un concept qui soulève beaucoup de questions parmi les étudiants et les interprètes*. Elhangzott: CIUTI Conference 2020. ISIT, Párizs, Franciaország.
- Chang, C., Wu, M. M. & Kuo, T. G.** (2018) Conference interpreting and knowledge acquisition. How professional interpreters tackle unfamiliar topic. *Interpreting* 20/2. pp. 204–231. <https://doi.org/10.1075/intp.00010.cha>
- Chiaro, D. & Nocella, G.** (2004) Interpreters' Perception of Linguistic and Non-Linguistic Factors Affecting Quality: A Survey through the World Wide Web. *Meta* 49/2. pp. 278–293. <https://doi.org/10.7202/009351ar>
- Clark, H. H.** (1998) Communal lexicons. In: Kristen, M. & John, W. (eds) *Context in Language Learning and Language Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. 63–87.
- Defranq, B. & Fantinuoli, C.** (2020) Automatic speech recognition in the booth. Assessment of system performance, interpreters' performances and interactions in the context of numbers. *Target* pp. 30. <https://doi.org/10.1075/target.19166.def>
- Desmet, B., Vandierendonek, M. & Defranq, B.** (2018) Simultaneous interpretation of numbers and the impact of technological support. In: Fantinuoli, C. (ed.) *Interpreting and technology*. Berlin: Language Science Press. 19–28.
- Fantinuoli, C.** (2017) Speech recognition in the Interpreter Workstation. In: *Proceedings of the 39th Conference Translating and the Computer, London, UK, November 16–17, 2017*. Tradulex. 25–34. <https://www.asling.org/tc39/wp-content/uploads/TC39-proceedings-final-1Nov-4.20pm.pdf>

- Fantinuoli, C.** (2018) Computer-assisted interpretation: challenges and future perspectives. In: Durán, I. & Corpas, G. (eds) *Trends in e-tools and resources for translators and interpreters*. Leiden: Brill. 153–174.
- Fóris Á.** (2005) *Hat terminológia lecke*. Pécs: Lexikográfia Kiadó.
- Gile, D.** (2009). Interpreting Studies: A critical view from within. In: Vidal, A. & Franco, J. (eds.) *A Self-Critical Perspective of Translation Theories. MONTI Monografías de Traducción e Interpretación 1 (2009)*. Universidad de Alicante. 135–155.
- G. Láng Zs.** (2002) *Tolmácsolás felsőfokon. A hivatásos tolmácsok képzéséről*. Budapest: Scholastica.
- Hale, S. & Napier, J.** (2013) *Research Methods in Interpreting. A Practical Resource*. London and New York: Bloomsbury.
- Heltai P.** (2004) Terminus és köznyelvi szó. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem, GTK. 25–45.
- Jiang, H.** (2013) The interpreter's glossary in simultaneous interpreting: A survey. *Interpreting* 15/1. pp. 74–93.
- Kopczyński, A.** (1994) Quality in conference interpreting: Some Pragmatic Problems. In: Lambert, S. & Moser-Mercer, B. (eds) *Bridging the Gap. Empirical research in simultaneous interpretation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 87–99. <https://doi.org/10.1075/btl.3.09kop>
- Kurz, I.** (1993) Conference Interpretation: Expectations of Different User Groups. *The Interpreters' Newsletter* 5. pp. 13–21.
- Mazza, C.** (2001) Numbers in Simultaneous Interpretation. *The Interpreters' Newsletter* 11. pp. 87–104. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.625.6597&rep=rep1&type=pdf>
- Mead, P.** (2015) Numbers. In: Pöchhacker, F. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London and New York: Routledge. 286–288.
- Mikkelsen, H. & Jourdenais, R.** (eds., 2015) *Routledge Handbook of Interpreting*. London and New York: Routledge.
- Moser-Bercer, B.** (1992) Banking on Terminology Conference Interpreters in the Electronic Age. *Meta* 37/3. pp. 507–522. <https://doi.org/10.7202/003634ar>
- Pinochi, D.** (2009) Simultaneous Interpretation of Numbers: Comparing German and English to Italian. An Experimental Study. *The Interpreters' Newsletter* 14. pp. 33–57. <https://www.openstarts.units.it/bitstream/10077/10170/1/14Interpreters.pdf>
- Pöchhacker, F.** (ed., 2015) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London and New York: Routledge.
- Pöchhacker, F.** (2016) *Introducing Interpreting Studies* (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Pöchhacker, F. & Shlesinger, M.** (eds., 2002) *The Interpreting Studies Reader*. London and New York: Routledge.
- Prandi, B.** (2018) An exploratory study on CAI tools in simultaneous interpreting: Theoretical framework and stimulus validation. In: Fantinuoli, C. (ed.) *Interpreting and technology*. Berlin: Language Science Press. 29–59.
- Rey, A.** (1995) *Essays on Terminology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rütten, A.** (2004) Why and in what sense do conference interpreters need special software? *Linguistica Antverpeinsia* 3. pp. 167–177. <https://lans-tts.uantwerpen.be/index.php/LANS-TTS/article/view/110/57>
- Rütten, A.** (2015) Terminology. In: Pöchhacker, F. (ed.) *Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies*. London and New York: Routledge. 416–417.
- Sager, J. C.** (1990) *A Practical Course in Terminology Processing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Setton, R. & Dawrant, A.** (2016) *Conference Interpreting. A Complete Course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shlesinger, M.** (2000). *Strategic allocation of working memory and other attentional resources in simultaneous interpretation* [doctoral dissertation]. Bar Ilan University.

- Stachowiak-Szymczak, K. & Korpál, P.** (2019) Interpreting accuracy and visual processing of numbers in professional and student interpreters: an eye-tracking study. *Across Languages and Cultures* 20/2. pp. 235–251. <https://doi.org/10.1556/0824.2019.20.2.5>
- Tamás D. M.** (2015) A fordító mint terminológus. In: Horváth, I. (ed.) *A modern fordító és tolmács*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 47–65.
- Tamás D. M.** (2017) *Bevezetés a jogi terminológiába a terminológus szemüvegén át*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Xu, R.** (2018) Corpus-based terminological preparation for simultaneous interpreting. *Interpreting* 20/1. pp. 29–58. <https://doi.org/10.1075/intp.00002.xu>
- Vogler, N., Stewart, C. & Neubig, G.** (2019) *Lost in Interpretation: Predicting Untranslated Terminology in Simultaneous Interpretation*. <https://arxiv.org/pdf/1904.00930.pdf>
- Zwischenberger, C.** (2001) Quality criteria in simultaneous interpreting: an international vs. a national view. *The Interpreters Newsletter* 15. pp. 127–142.

HUSZÁR ANNA – KREPSZ VALÉRIA – GYARMATHY DOROTTYA – HORVÁTH
VIKTÓRIA

Nyelvtudományi Intézet, ELKH
huszar.anna@nytud.hu
krepesz.valeria@nytud.hu
gyarmathy.dorottya@nytud.hu,
horvath.viktoria@nytud.hu

Huszár Anna–Krepsz Valéria–Gyarmathy Dorottya–Horváth Viktória: Beszédjellemezők és időzítés
háromfős társalgások beszélőváltásaiban
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 93–112.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.006>

Beszédjellemezők és időzítés háromfős társalgások beszélőváltásaiban

The organization of turns and turn-taking (TT) is a central phenomenon of conversations (Levinson & Torreira 2015). Some of the main questions are, how it can be so smooth and which mechanisms and cues take part in managing TTs if there are more than two participants in the conversation? This paper presents data on the phonetic parameters of TTs and the speech of the conversation's participants related to the support of smooth turn transitions, based on the results of corpus-based analysis of Hungarian triadic conversations.

The material of the research consists of 20 three-party conversations (cf. Horváth et al., 2019). We explored the static parameters, as well as the dynamic changes of the phonetic properties of the timing patterns of TTs. Our results corroborate that the TT system is jointly coordinated by the participants: the dynamic changes of speech parameters of the current speaker as well as the backchannel responses of the listener are important cues of managing turn-takings smoothly.

Keywords: turn-taking, conversation, FTO-value, articulation rate, pause

Bevezetés

A mindennapi beszédhelyzetek egyik legjellemzőbb és legtermészetesebb beszéd típusa a társalgás, amelynek időzítési jellemzői már a konverzációelemzés kezdetétől fogva a kutatók érdeklődésének középpontjában áll. A társalgás során a résztvevők közlései adott időrendbe rendeződnek, ami a beszélőváltások gyors szerveződését adja. A beszélőváltások vizsgálatának egyik legfontosabb kérdése, hogy miként képesek a résztvevők a beszélőváltások gördülékeny lebonyolítására. Az első kommunikációs modellek szerint a társalgásban résztvevők célja a szóátvétel néma szünet és átfedő beszéd nélküli megvalósítása (no gap – no overlap típusú szóátvétel; Sacks et al., 1974), noha azok a társalgások természetes elemei és fontos kommunikációs funkcióval bírnak (vö. pl. ten Bosch et al., 2005, Shriberg et al., 2001).

Az FTO-érték (floor transfer offset) a váltások időzítésének mutatója, amely az az időtartam, ami az egyik beszélő közlésének vége és a másik beszélő közlésének kezdete között eltelik. Háromféle értéket vehet fel: az értéke lehet pozitív, amennyiben a beszélőváltás néma szünettel valósul meg; 0 ms, ha a váltás azonnal

bekövetkezik és negatív, ha átfedő beszéddel realizálódik. Három korpusz (Dutch dialog corpus valamint English és Swedish Map Tasks) összevetése alapján azt találták, hogy a beszélőváltások körülbelül 60%-a néma szünettel, míg 40%-uk egyszerre beszéléssel valósult meg, ezek legtöbbször -250 és +500 ms között realizálódtak (Heldner & Edlund, 2010, Levinson & Torreira, 2015). Stivers és munkatársai (2009) 10 különböző nyelvben azt találták, hogy bár az értékek nyelvenként kismértékben eltérőek voltak, a tendenciák – miszerint a legjellemzőbb váltástípus a rövid néma szünet – azonosak.

A beszélőváltás – ahogyan maga a társalgás is – interaktív folyamat, amelyben minden fél közreműködik még akkor is, amikor épp nem beszél. Az aktuális beszélő (current speaker) jelzéseket küld a saját közlésében azoknál a lehetséges pontoknál, ahol megtörténhet a szóátvétel. A hallgató az aktuális beszélő közlése alatt számos feladatot lát el egyidőben: egyrészt felkészül a saját megszólalására, másrészt megtervezi megnyilatkozását ügyelve a megfelelő időzítésre, relevanciájára, a nyelv megvalósítására, visszajelzést ad (pl. háttéracsatorna-jelzések) stb. A hallgatók előre megjósolják a beszélő fordulójának végét és azt a pontot, amikor aktív beszélőként beléphetnek a beszélgetésbe (transition relevance place) (összefoglalóan lásd Riest et al., 2015).

A beszélőváltások bejósolása számos különböző (típusú) paraméter alapján történhet: a résztvevők figyelembe veszik a különböző prozódiai sajátosságokat, a szünetezést, a szemantikai, pragmatikai, lexikai elemeket és a nonverbális jelzéseket. Az első munkák jelentős része (pl. Sacks et al., 1974) az intonációs kontúr mint határjelző prozódiai eszköz fontosságát hangsúlyozta. Más korai kutatás (Duncan, 1972) hat, a nyelv különböző szintjeihez tartozó jellemzőt különített el egymástól videófelvevételek alapján, amelyek határjelzőként funkcionálhatnak: eső intonáció, gesztusok, hangerő, diskurzusjelölők, hangsúlyos szótagok nyúlása, testhelyzet változásai. Eredményeiben összefüggést talált a használt határjelző eszközök száma és annak valószínűsége között, hogy a társalgópártnak átvette-e a szót az adott ponton. Ford és Thompson (1996) konvergenciát talált a szintaktikai jelzések, a pragmatikai és intonációs jelölők alkalmazása között. Leírták, hogy ezen jelenségek természetesen előfordulnak a társalgások olyan pontján is, ahol nem kerül sor szóátadásra, így elkülönítették a határjelző ('final') és nem határjelző ('nonfinal') előfordulásokat és funkciókat. Eredményeik szerint a váltások leginkább szintaktikailag befejezett, határjelző intonációval és pragmatikailag lezárt pontokon jönnek létre. Ezek egybeesése esetén beszélhetünk komplex szóátadási helyekről ('Complex Transition Relevance Places'). Érdekességképpen említhető, hogy Tyler (1992) és Wennerstrom (2001) is dokumentáltak olyan eseteket, ahol anyanyelvi angol beszélők félbeszakították a nem anyanyelvi angol beszélőket azokon a pontokon, ahol alacsony intonációs jelzéseket szünet követett. Arra a következtetésre jutottak, hogy az anyanyelvi beszélők a végső intonáció és a szünet

összehangolását a szóátvételi lehetőség megadásának szándékaként értelmezték. Wennerstrom két darab kb. 15 perces baráti társaságban lezajló társalgás alapján azt találta, hogy a váltás szintaktikailag befejezett ponton volt a legvalószínűbb, ezt követte a diskurzusjelölőket követő és a határozószót követő szóátvétel, legritkábban pedig a szintaktikailag befejezetlen ponton történő szóátvétel fordult elő. Általánosságban elmondható, hogy a tanulmányok azt mutatják, hogy az intonáció elsődleges fontosságú a szóátadás jelölésében, különösen más jelzésekkel együtt. Azonban a korábbi kutatási modellek általában az intonációt bináris vagy ternáris választásként reprezentálják, és nincs megegyezés arról, hogy melyik intonációs kategóriákat kell szerepeltetni a szükséges határjelöléshez.

A szünetek – számos más funkciójuk mellett – szintén kulcsfontosságú szerepet töltenek be a határjelzések meghatározásában. Local és Kelly (1986) két típusú szünetet különítettek el egymástól a társalgásokon belül: azt a szünetet, amellyel a beszélő jelzi, hogy befejezte a saját közlését („trail-off silence”) és azt, amellyel azt jelzi, hogy bár szünetet tart, még folytatni fogja a megnyilatkozását („holding silence”). A szünetek megvalósításában különbséget igazoltak, a befejezést jelző szünetet nyitott glottisz, kilégzés, centrális magánhangzó, csökkenő hangerő és tempó előzte meg, míg a folytatást megelőző szünetet zárt glottisz jellemezte, és nem előzte meg frázisvégi nyúlás. A két típus között szintaktikai különbség is kimutatható volt: szó megtartás esetén a beszélő növeli a tempót a szintaktikai határon, majd szünetet tart a következő közlés közepén. Ugyanez a jelenség Eggins és Slade (1997) munkájában a 'run on' nevet kapta. Az önkiválasztással kijelölt beszélő kiválasztása tehát egy erős versenyhelyzet eredménye, a megszólalási lehetőség limitált, így a korai kommunikációs modellek középpontjában elsősorban az időzítés és a résztvevők reakcióideje, a gyorsaság állt (Duncan, 1972, Duncan & Niederehe, 1974, Sacks et al., 1974).

A szünettartás és a szóátvétel kapcsolatában Wennerstrom és Siegel (2003) közös kutatásában arra jutott, hogy a szünettartás első 500 ms-a során csökken a szóátvétel valószínűsége, és nő a hosszabb szünetek esetében (kb. 1500 ms). Tehát annak a valószínűsége, hogy a beszélő átadja a beszédjogot a másik beszélőnek, a rövid és a hosszú szünetek esetében a legnagyobb, és a legkisebb a középhosszú szünettartásoknál.

A beszédjellelmezők közül a dallam és a szünettartás mellett az artikulációs tempó változása is tényező lehet a beszélőváltások szerveződésében. A tempó fordulóvégi lassulása, a frázisvégi nyúlás jelezhetik a fordulóvégi szóátadási szándékot az aktuális beszélő beszédében. A tempó gyorsítása ezzel ellentétben annak jelzése lehet, hogy a beszélő nem kívánja átadni a szót a lehetséges beszélőváltási ponton akkor sem, ha a közlés szintaktikailag, szemantikailag akár lezártnak is tekinthető. Helyette a következő szintaktikai szerkezet elején lassít,

majd megszakítva azt, annak közepén tart szünetet („rush-through” vagy „run on”, vö. Schegloff, 1982; Eggins & Shade, 1997, Walker, 2010).

A nonverbális kommunikáció egyes elemei, így a testtartás, a szemkontaktus, a különböző gesztusok, a mimika szerepe is kiemelten fontos a fordulószervezésben. A hallgató oldaláról megvizsgálva megállapítható, hogy a különböző kommunikációs szituációkban számos különböző információ jelenik meg egyidejűleg, amelyek értelmezéséhez homogenizáció és a jelzések csoportosítása szükséges, így az egyes elemek nem lassítják a feldolgozás folyamatát, hanem támogatják és egyértelműsítik az egyes kommunikációs eseményeket (vö. pl. Höller & Levinson, 2019).

Magyar nyelvre viszonylag kevés kutatás született a beszélőváltások időzítésével kapcsolatban. Magyar nyelvű, négy darab háromfős társalgás első és utolsó 4 percének elemzése azt mutatta, hogy a beszélőváltások gyakorisága nőtt a társalgások vége felé, ám azok formai megvalósításában (néma szünet vagy egyszerre beszélés) nem találtak különbséget a pozíció szerint (Grácsi & Bata, 2010). Markó (2006) azt találta, hogy a fordulók 10%-a szintaktikailag befejezetlen váltási ponton ment végbe, ahol az esetek 73%-ában kötőszóval végződött a forduló. Egy másik vizsgálat szerint a társalgások első beszélőváltásai külválasztással mentek vége, később, a társalgások vége felé gyakoribbá vált az önkiválasztás (Markó & Gósy, 2015). A beszélőváltások gyakran befejezett témák, kérdések, néma és kitöltött szünetek hatására következnek be (Boronkai, 2009), és gyakran előzi meg azokat testhelyzetváltás és a szemkontaktus felvétele (Abuczki, 2011, Hunyadi et al., 2018). Fontos hangsúlyozni, hogy a beszélőváltások szerveződésében jelentős szerepet kapnak a kognitív és társas tényezők, a váltások mindig a résztvevők közös konstruálásában valósulnak meg (Hámori, 2010).

Összefoglalóan elmondható tehát, hogy a következő beszélő tervezési folyamata nagyon korán megkezdődik, mind a tervezés, mind a feldolgozási részfolyamatok egyidejűleg, egymással párhuzamosan mennek végbe a társalgás során. A következő beszélő korábban még hallgatói szerepben maga is aktív tagja a társalgásnak, beszédviselkedésével maga is segíti a gyors beszélőváltást. A kommunikáció és a jelzések bemutatása számos szint egyidejű bevonásával zajlik.

A korábbi kutatások többsége statikus, leíró szempontrendszer alapján vizsgálta a prozódia, szintaktika beszélőváltások megvalósulásában betöltött szerepét. Ismereteink szerint nem készült korábban olyan kutatás, amely nagy mennyiségű anyagon, szisztematikus szempontrendszer alapján, dinamikus keretben elemezné a különböző beszédjellemzők alakulását a fordulószerveződés függvényében. A jelen vizsgálat célja ennek megfelelően annak elemzése, hogy hogyan változnak a társalgások időzítési sajátosságai az idő előrehaladtával, mely jellemzők teszik lehetővé a társalgások gördülékeny megvalósítását, a társalgások különböző pontjain a beszélőváltások függvényében. A kutatás kérdése egyrészt,

hogyan változnak ezek a paraméterek a társalgásban dinamikusan az idő előre haladtával, másrészt a belső szerkezet, pl. a beszélőváltásokhoz képest elfoglalt pozíció (a közelebbi és távolabbi környezet) függvényében.

Hipotéziseink szerint a beszélőváltások megvalósulása változik a társalgás során. Feltételezzük, hogy a vizsgált paraméterek az egyes beszélőkön belül változást mutatnak egyrészt az időben előrehaladva a társalgás során, másrészt a beszélőváltások közelében és azoktól távolabb, illetve a váltások előtt és után.

Anyag és módszer

A kutatás anyaga a BEA Spontánbeszéd Adatbázis (Gósy et al., 2012) társalgási alkorpuszának (Horváth et al., 2019) 20 darab Praat programban (Boersma & Weenink, 2019) annotált felvétele (összesen 355 perc). Minden társalgásban három fő vett részt, közülük 2 állandó volt ebben az anyagban: az interjúkészítő (IK) és társalgópártnér (TP) – nők, kollégák, nyelvész végzettségűek, a felvételek rögzítésének időpontjában 28–35 évesek. Az interjúkészítő vezette fel a témát, hogy miről fog szólni kezdetben a beszélgetés (ez közben természetesen változhat); a társalgópártnér harmadik résztvevő a beszélgetésben. Az adatközlő (beszélő, B) személye volt különböző a 20 felvételen: 10 nő és 10 férfi, 20–45 éves egynyelvű magyar beszélők. A társalgások spontán tervezésűek abban az értelemben, hogy azokat semmilyen felkészülés nem előzi meg, a kísérleti személy (B) az adott pillanatban ismeri meg a témát, a beszédtervezés és a társalgás szerveződése emiatt spontánnak tekinthető.

A fonetikai és társalgási jelenségek globális leírásán túl dinamikus elemzést is végeztünk. Elemeztük ezen jelenségek jellemzőit a pozíciójuk függvényében: egyrészt a beszélőváltásokhoz képesti pozíció, másrészt a teljes társalgásban betöltött pozíció alapján. Meghatároztuk az adott jelenség (beszédszakasz, néma szünet, háttérzsoltorna-jelzés) és a hozzá legközelebb eső váltás távolságát. Az azonnali (0 ms-os FTO-értékű) váltásoktól eltekintve, az összes többi esetben nem pontszerű jelenségekről, hanem időben kiterjedéssel rendelkező intervallumokról beszélünk, a távolságok meghatározásánál minden esetben az intervallumok középpontjával számoltunk. A távolságértékeket klaszter analízissel osztottuk két csoportba aszerint, hogy 1) a váltásokhoz közel vagy 2) a váltásoktól távolabb helyezkednek-e el. Az elemzés során megkülönböztettük továbbá, hogy a váltásokat 1) megelőzi-e vagy 2) követi-e az adott jelenség. Kevert modelleket építettünk annak megállapítására, hogy az egyes jelenségek jellemző paramétereire (pl. artikulációs tempó, szünetidőtartam) hatással van-e a váltásokhoz képesti pozíció, a beszélőt random faktorként kezeltük (Bates et al., 2015, Kuznetsova et al., 2017, R Core Team, 2018).

Annak vizsgálatára, hogy a teljes társalgásban milyen tendenciák vannak, a társalgásokat egyenlő részre osztottuk (a jelenségek gyakoriságától függően öt, tíz vagy húsz egyenlő részre), és az így kapott részekben számolt gyakoriság

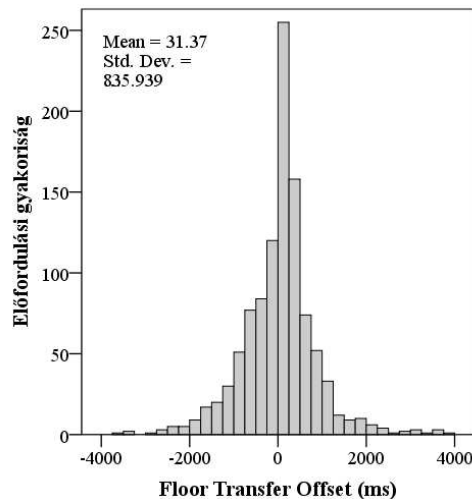
értékeket vetettük össze, illetve azt is meghatároztuk, hogy az egyes jelenségek középpontja a társalgás hányadik részében helyezkedik el, és ezen értékeket is használtuk tendenciák megállapítására. Pearson-korrelációt alkalmaztunk annak vizsgálatára, hogy az idő előrehaladtával milyen változások történnek a társalgásban: a társalgásban betöltött pozíciót korreláltattuk az adott jelenségre jellemző értékkel (pl.: időtartam, gyakoriság, artikulációs tempó).

Az elemzések szempontjai: 1) a beszélőváltások időbeli jellemzői, azaz az FTO jellege és időtartama, 2) az artikulációs tempó felvételen belüli, illetve a váltásokkal kapcsolatos változásai, 3) a különböző típusú néma szünetek temporális jellemzői a beszélőváltásokkal összefüggésben, 4) a közös hallgatások, illetve 5) a háttércsatorna-jelzések (utóbbi kettőt a társalgásszervezés közös konstruálásának jegyében).

Eredmények

A 20 felvételen összesen 1049 esetben történt beszélőváltás, átlagosan 52 db/társalgás. A felvételek azonban nagy változatosságot mutattak abban, hogy mennyi beszélőváltást tartalmaztak: volt olyan társalgás, amelyben mindössze 18 darabot, és olyan is, amelyben 103 db váltást adatoltunk. A szóátadás/szóátvétel gyakorisága nemcsak a felvétel időtartamának függvénye, hanem befolyásolhatja a téma, a beszédpartnerek viszonya is. Tekintettel arra, hogy a felvételek nem azonos hosszúságúak, meghatároztuk a beszélőváltások percenkénti előfordulását is: átlagosan 3,1 váltás fordult elő percenként a 20 felvételen (min.: 1,27; max.: 6,72). Összevetésképpen spontán (elsősorban szociolingvisztikai elemzésekhez létrehozott Dinner For Five elnevezésű korpusz, amely sok fős családok vacsoránál elhangzó beszélgetését rögzítette) sokfős (5, 7 és 8 fő) társalgásokban 18 db (Dubois et al., 1996), a Switchboard korpusz dialógusaiban átlagosan 12 db (Roberts et al., 2015) beszélőváltást adatoltak. Eljátszott jeleneteknél előre megírt szöveg esetén 13,44, spontán szövegnél 7,41 db (Woodburn et al., 1991) beszélőváltás fordult elő percenként. A BEA-társalgásokban adatolt alacsonyabb percenkénti beszélőváltás-előfordulás a beszédfelvételek különbségéből adódik. Nemcsak a résztvevők száma, a beszédhelyzet vagy -feladat, a téma és a partnerek viszonya, ismertségi foka is befolyásolja a beszélőváltások gyakoriságát. Egy vacsoránál sok résztvevővel gyakrabban történik szóátvétel, mint például egy kétfős beszélgetésben. Egy térképmódszerrel gyűjtött korpuszban is gyakoriak a beszélőváltások (rövid kérdés–válasz szekvenciák követik egymást). A BEA-protokoll szerint a háromfős beszélgetéseknél az interjúkészítő felvezeti a témát, először megkérdezi az adatközlőt, majd a társalgópartner véleményét – ezekben a részekben például több a narratív szakasz. Ugyanakkor a mindennapi kommunikációban is gyakori, hogy az egyik beszélő hosszabban mesél valamiről, a többiek hallgatják, nem veszik át a szót; ilyen értelemben is hasonlítanak a BEA-társalgások a mindennapi beszélgetésekhez.

Elemztük a beszélőváltások FTO-értékeinek eloszlását. Az eredmények szerint a jelen korpuszban a váltások leggyakrabban -250 ms és +500 ms közötti tartományban realizálódtak (1. ábra). Ez a magyar társalgásokra kapott eloszlás összhangban van mind az angol Switchboard korpuszban 348 kétfős társalgásban adatolt értékekkel (vö. Levinson & Torreira, 2015), mind a holland nyelvre irányuló kutatások adataival (Heldner & Edlund, 2010).



1. ábra. Az FTO-értékek eloszlási gyakorisága a 20 magyar társalgásban.

Elemztük a beszélőváltások típusainak arányát. A váltások kicsit több mint fele (54%) pozitív FTO-értékkel, vagyis néma szünettel valósult meg. Például:

(1) IK: *én például nem vagyok hajlandó mer kikérem magamnak hogy a vonatra kényszerítsenek ezerhúsz forintért diákjeggye- jegyért*
(szünet, FTO: 315 ms)

B: *igen ez a szerintem a rendszernek talán most a szűk keresztmetszete hogy talán jobban tényleg így figyelni kéne azokra a rétegekre akik így jobban rászorulnak*

A beszélőváltások valamivel kevesebb, mint fele (41%) negatív FTO-értékkel, vagyis egyszerre beszéléssel ment végbe: az aktuális beszélő fordulójának vége előtt megszólalt egy másik beszélő is, párhuzamos forduló jött létre, majd az eredeti beszélő elhallgatott, és a partner folytatta a fordulóját. Például:

(2) B: *ahol fejenként kevesebbet kértek volna de ha öttel beszorzom akkor viszont háromszor annyi mint az az egy ember*

TP: *az nagyon drága most a barátnőmék is márciusban lesz az esküvőjük és ők is egy zenekart hívtak*
(egyszerre beszélés, FTO: -937 ms)

Csupán az esetek 5%-a realizálódott 0 ms-os FTO-val, tehát amint az egyik beszélő abbahagyta saját közlését, a másik beszélő azonnal elkezdte a saját megnyilatkozását. Például:

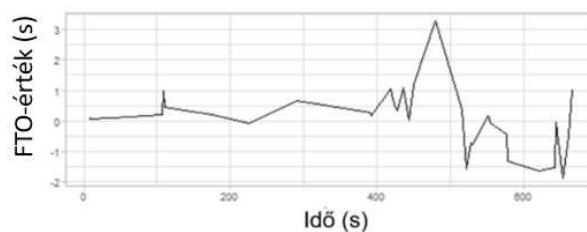
(3) B: *ezt nap mint nap megélni*

(FTO: 0 ms)

TP: *borzalom én ötször annyi pénzért sem csinálnám*

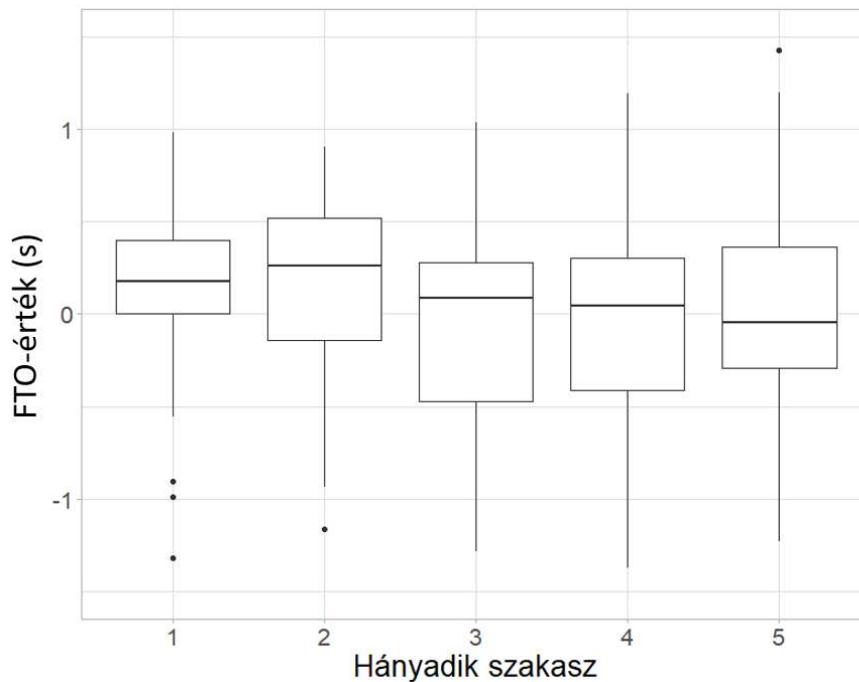
Az egyszerre beszéléssel megvalósuló váltások átlagosan hosszabb időtartamban mentek végbe (FTO átlag: -674 ms SD: 606 ms), mint a szünetet követő váltások (FTO átlag: 557 ms SD: 602 ms).

Elemeztük a beszélőváltások megvalósulásának és társalgásbeli pozíciójának összefüggéseit: korreláltattuk az adott váltás FTO-értékét a társalgásban elfoglalt időbeli pozíciójával (a pozíció számszerűsített értéke egy normalizált érték: a váltás intervallumának középpontja és a teljes társalgás időtartamának hányadosa). Az eredmények azt mutatták, hogy a beszélőváltás helye a társalgásban meghatározó. Minél jobban közeledünk időben a társalgás végéhez, annál valószínűbb, hogy a beszélőváltás negatív FTO-értékkal, vagyis egyszerre beszéléssel valósul meg ($p < 0,001$; $r = 0,295$). A 2. ábrán egy társalgás látható: az idő előrehaladtával egyre többször megy negatív tartományba az FTO-értéket reprezentáló görbe.



2. ábra. Az FTO értékeinek alakulása egy társalgásban.

A jelenséget úgy is elemeztük, hogy az egyes társalgások teljes időtartamát 5 egyenlő részre osztottuk, és ezekben az egységekben határoztuk meg az FTO-értékeket. A 20 társalgás elemzése alapján azt találtuk, hogy az idő előrehaladtával csökkent az FTO-érték, egyre gyakoribbak a negatív tartományba eső értékek, azaz az egyszerre beszéléssel megvalósuló beszélőváltások (3. ábra).



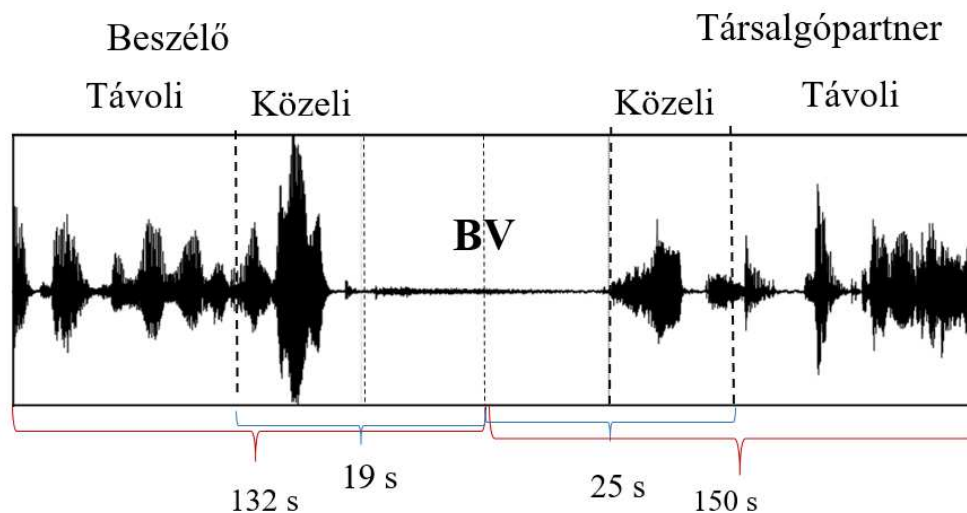
3. ábra. Az FTO-értékek alakulása a társalgás egyenlő szakaszaiban.

Az összes társalgás első szakaszában +0,561 s volt az FTO átlagértéke (SD: 0,761 s), a közepén (3. szakasz) +0,496 s volt az FTO (SD: 0,543 s), az utolsó szakaszban pedig -0,012 s (SD: 0,790 s). Az egyszerre beszéléssel megvalósuló beszélőváltások növekvő gyakoriságában központi szerepet játszhat, hogy a beszélgető felek ekkorra már valamennyire megismerik egymás társalgási stratégiáit, világossá válnak a szerepviszonyok. Ezen felül megfigyelhető egy alapvető általános közeledés, szinkronizáció is, amelynek univerzális kognitív/evolúciós alapja is lehet. Elképzelhető továbbá olyan általános kognitív/pszichológiai tényezők befolyásoló hatása is, mint a fáradtság, az érdeklődés mértékének változása stb.

Egyes beszédparaméterek változását elemeztük a társalgásokban. Az artikulációs tempó változásainak elemzéséhez minden beszédszakaszban meghatároztuk az egyes beszélők artikulációs tempó értékeit. A 20 adatközlő (B beszélő) átlagos artikulációs tempója 5,7 szótag/s volt. A leglassabb tempó 4,7 szótag/s, a leggyorsabb pedig 6,9 szótag/s volt. A 20 beszélő artikulációs tempója statisztikailag szignifikánsan különbözött egymástól [$F(19, 4037) = 38,34; p < 0,001$]. Az interjúkészítő minden felvételen azonos személy volt, ennek ellenére artikulációs tempójában (átlag: 6,1 szótag/s, SD: 1,5 szótag/s a 20 felvétel alapján) statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk az egyes felvételeken [$F(19, 2905) = 2,949; p < 0,001$]. Ez nem csak a beszélőalkalmazkodás jelenségével magyarázható, szerepet játszhat az adott téma, az interjúkészítő aktuális pszichés és fizikai állapota is. A szintén minden felvételen azonos társalgópártnert

artikulációs tempója azonban nem mutatott ilyen változást (átlag: 5,7 szótag/s, SD: 1,4 szótag/s a 20 felvétel alapján). Az egyes beszélők artikulációs tempójának változását elemeztük egyrészt az idő függvényében. Az eredmények szerint a beszélők artikulációs tempója az idő előrehaladtával nem változott (nem volt szignifikáns korreláció a beszédszakasz társalgásban elfoglalt helye és az artikulációs tempó értéke között).

Az artikulációs tempó változásait a beszélőváltások függvényében is elemeztük a következő módszerrel (4. ábra).



4. ábra. Az alkalmazott módszer az artikulációs tempó elemzésére a váltásoktól közeli és távoli szakaszokban.

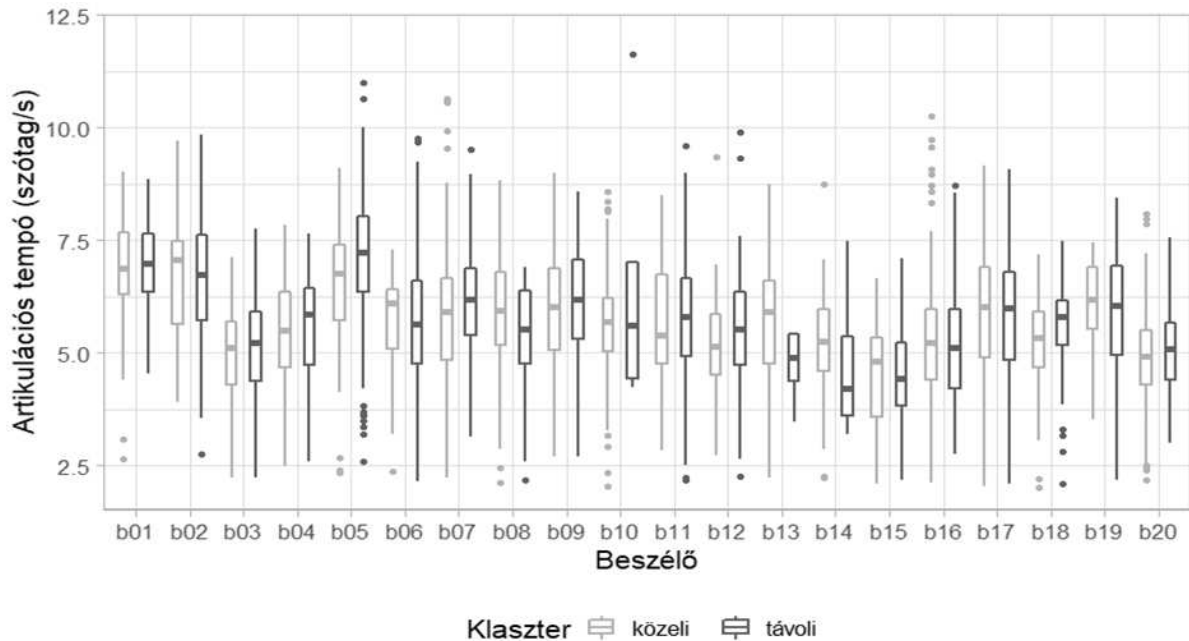
Az egyes beszédszakaszok középpontjának távolságát mértük az egyes beszélőváltások középpontjától. Az adatokat ezután klaszter-analízissel elemeztük, amely meghatározta, hogy milyen szakaszok számítanak közelinek vagy távolinak időben az adott váltástól; majd összevetettük a beszélőváltásokhoz közeli (megelőző vagy követő) és távoli (megelőző és követő) beszédszakaszokban adatolt artikulációs tempó értékeket (1. táblázat).

1. táblázat. Az artikulációs tempó értékei a beszélőváltáshoz közeli/távoli szakaszokban.

A váltáshoz képesti pozíció		AT(szótag/s)	
		átlag	SD
közeli	váltást megelőző	5,79	1,50
közeli	váltást követő	5,82	1,52
távoli	váltást megelőző	5,88	1,52
távoli	váltást követő	5,85	1,49

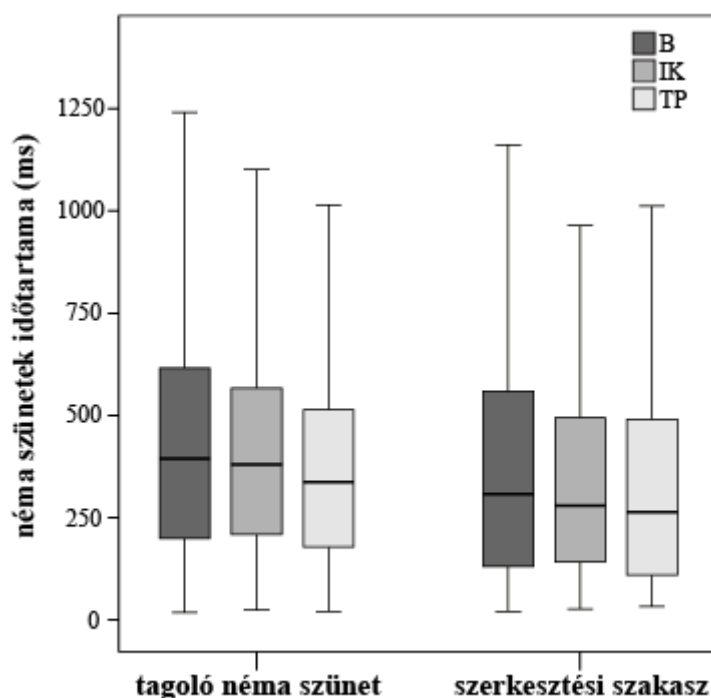
A statisztikai elemzés azt mutatta, hogy az artikulációs tempó értékeit befolyásolja a beszélőváltástól való távolság. A beszélőváltásokhoz közeli

szakaszokban a tempó szignifikánsan különbözött a váltásoktól távolabbi szakaszokban adatolt értékekhez képest [$\chi^2(2) = 6,77; p = 0,009$]. Az egyes beszélőknél azonban eltérő tendenciákat adatoltunk. 8 beszélő esetében a váltások közelében volt lassabb a tempó (pl. b05 vagy b11), 5 beszélőnél a váltások közelében gyorsult (pl. b13), 7 beszélőnél nem volt különbség a váltásokhoz közeli és azoktól távoli szakaszok időtartamában (5. ábra).



5. ábra. Az artikulációs tempó értékei a váltásokhoz közeli és távoli beszédszakaszokban.

A néma szünetek elemzésekor elsőként elkülönítettük egymástól a közlés értelmi tagolását szolgáló, szintaktikai szerepet betöltő ún. *tagoló néma szüneteket*, és az egy-egy megakadásjelenség javítására szolgáló *szerkesztési szakaszokat* (vö. Gyarmathy, 2017). A 20 felvételen összesen 5969 db néma szünetet adatoltunk, melyek döntő többsége (88,6%) tagoló néma szünet, kisebb része (11,4%) szerkesztési szakasz volt. A szerkesztési szakaszok átlagosan rövidebb időtartammal (375 ms) realizálódtak, mint a tagoló szünetek (443 ms), de az egyéni különbségek jelentősek voltak (6. ábra).

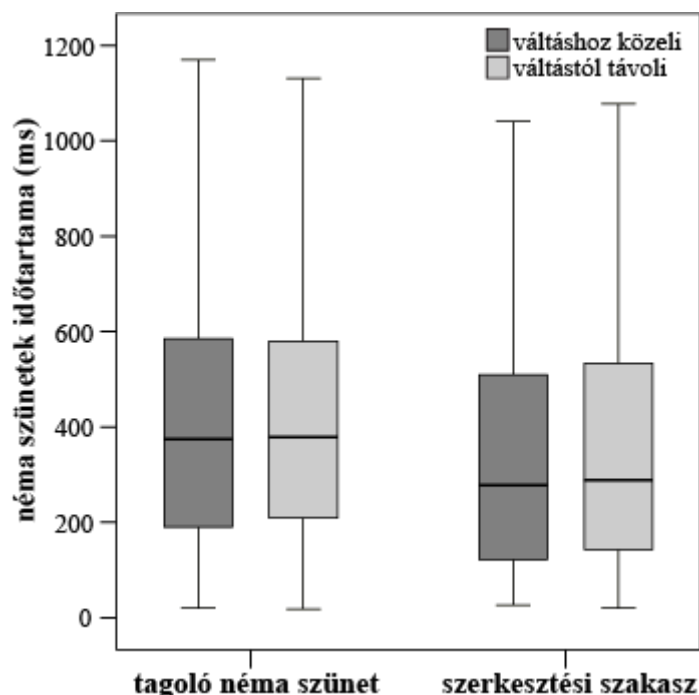


6. ábra. A néma szünetek időtartama.

A néma szünetek időtartamának elemzése rámutatott arra, hogy az különbözik a beszélői szerepek szerint. Általánosságban a társalgó partner tartotta a legrövidebb szüneteket (378 ms; tagoló szünet: 384 ms; szerkesztési szakasz: 327 ms), az interjúkészítő szüneteivel valamivel hosszabbak voltak (417 ms; tagoló szünet: 428 ms; szerkesztési szakasz: 348 ms), míg a leghosszabban a beszélők szüneteivel realizálódtak (459 ms; tagoló szünet: 468 ms; szerkesztési szakasz: 399 ms). Attól függően tehát, hogy valaki interjúkészítőként, társalgó partnerként vagy adatközlőként vett részt a társalgásban, különböző hosszúságú szüneteket tartott.

A néma szünetek időtartama a B beszélők mentén szignifikáns különbséget mutatott ($\chi^2(2) = 57,8$; $p < 0,001$), ami rávilágít arra, hogy egyrészt az egyes adatközlők – akik felvételenként változtak – szünettartási stratégiái eltérőek. A fent említett két szünetkategória időtartama a beszélői szerepektől és a felvételtől függetlenül, minden egyes beszélőnél szignifikáns különbséget mutatott ($\chi^2(1) = 35,146$; $p < 0,001$). Ez az eredmény megegyezik a korábbi kutatások adataival, miszerint a tagoló néma szünetek hosszabb időtartamúak, mint a szerkesztési szakaszok. Ez arra utalhat, hogy a beszélők a felszínen megjelenő hibáikat igyekeznek minél rövidebb idő alatt javítani, hogy ezzel mind kevésbé törjék meg a közlés folyamatosságát, illetve zavarják a hallgatót a beszédmegértésben. (Gyarmathy, 2017). A B beszélők esetében mindkét típusú szünetre egységesen igazolódott, hogy attól függően, hogy milyen távolságra helyezkednek el a

megelőző, vagy a követő beszélőváltástól, másként alakul az időtartamuk. A beszélőváltások közelében megjelenő szerkesztési szakaszok átlagos időtartama 386 ms volt, míg az attól távolabb esőké 412 ms; a váltásokhoz közeli tagoló néma szüneteké 470 ms, míg a távoliaké 466 ms volt (7. ábra). A váltástól való távolság szignifikánsan meghatározta a szünetek időtartamát ($\chi^2(2) = 37,489$; $p < 0,001$). Általánosságban elmondható, hogy a váltástól távolabb eső szünetek hosszabbak, a váltáshoz közeliak rövidebbek voltak, noha a szerkesztési szakaszoknál az átlagidőtartamokban csak minimális eltérés tapasztalható. Szintén a B beszélő esetében volt kimutatható statisztikailag, hogy a társalgások vége felé az általuk tartott tagoló néma szünetek időtartama csökkent ($r = -0,06$; $p = 0,002$); a másik két résztvevő esetében nem találtunk ilyen jellegű összefüggést. A néma szünetek gyakorisági mutatóit elemezve kijelenthetjük, hogy sem a tagoló néma szünetek, sem a szerkesztési szakaszok előfordulási gyakorisága nem változik jelentősen a társalgások vége felé, azonban a váltások közelében szignifikánsan ritkábban fordulnak elő a néma szünetek, mint a társalgás más részeiben ($r = -0,081$; $p < 0,001$).

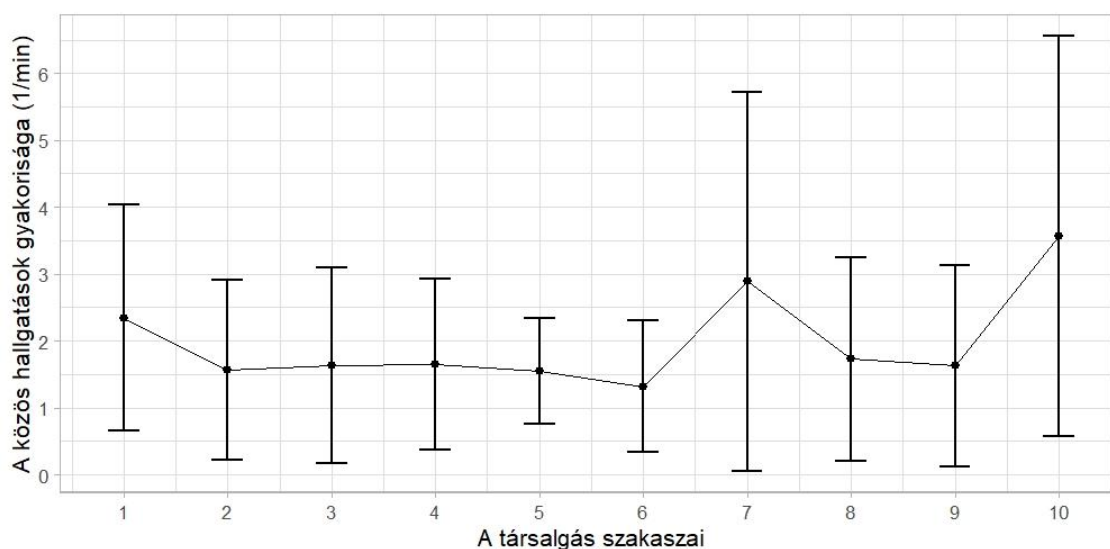


7. ábra. A B beszélő néma szüneteinek időtartama a beszélőváltásokhoz közel és azoktól távolabb.

Az aktuális beszélő beszédjellemezőin túl a közös konstruálás jegyében a közös hallgatások is szerepet játszanak a társalgások szerveződésében. A 20 társalgásban összesen 636 hallgatás fordult elő, tehát egy társalgásban átlagosan 31,8 hallgatás (SD: 18,1). Az egyes felvételek között azonban jelentős különbségek vannak: volt olyan társalgás, amiben csak 13, de olyan is, amelyben 71 hallgatás szerepelt. A különbségek a társalgások eltérő hosszából is

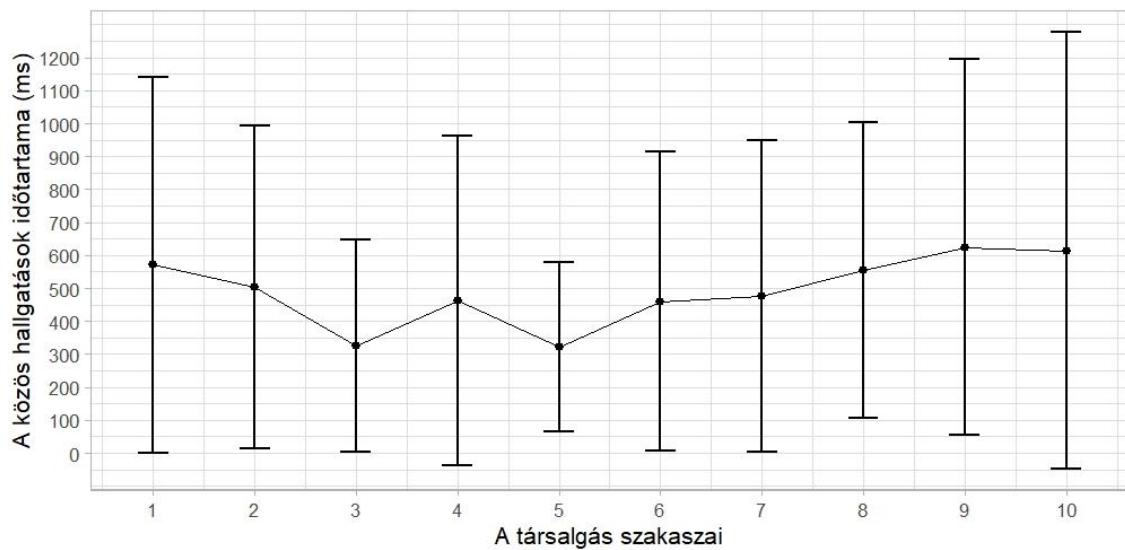
adódhatnak, ezért az időre vetített értékeket is közöljük. Átlagosan percenként 1,99 hallgatás fordult elő (SD: 0,87), abban a társalgásban, amelyikben a legritkább volt a hallgatás, 0,84 db/perc adatoltunk, abban a társalgásban pedig, amelyikben a leggyakoribb volt, 3,81 db/perc volt az előfordulása. A hallgatások átlagos időtartama 506 ms (SD: 514 ms) volt, a legrövidebb hallgatás 2 ms, a leghosszabb pedig 3722 ms volt.

A közös hallgatások időbeli változásának leírásához minden társalgást 10 egyenlő részre osztottunk, és ezekben elemeztük a közös hallgatások jellemzőit. A gyakorisági elemzések azt mutatták, hogy a jelenség a társalgások elején (első tized) és vége felé haladva (utolsó tized) gyakoribb (8. ábra). A társalgás részeinek többségében nem különbözik jelentősen a hallgatások gyakorisága (ezen részekben átlagosan 1,58 db/perc a gyakoriság), míg az 1., 7. és 10. részek esetében a gyakoriság magasabb. A társalgások első tizedében átlagosan 2,35 db/perc, míg a társalgások utolsó tizedében átlagosan 3,56 db/perc a gyakoriság, tehát a társalgások vége felé a leggyakoribbak a közös hallgatások.



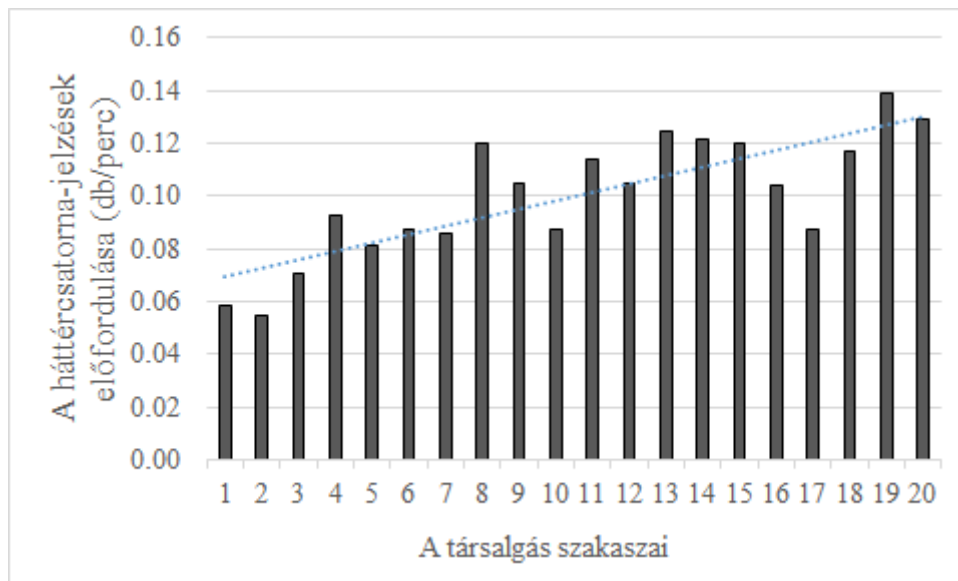
8. ábra. A közös hallgatások gyakorisága az idő előre haladtával a társalgások egyenlő szakaszaiban.

Elemeztük a közös hallgatások időtartamának alakulását is a társalgásokon belül. A társalgások elején és vége felé haladva hosszabbak a hallgatások (9. ábra). A társalgások első és harmadik tizede között csökken a hallgatások időtartama, az ötödik és tizedik tized között pedig növekszik (a negyedik tized értékei átlagosan magasabbak a szomszédos részek értékeinél).



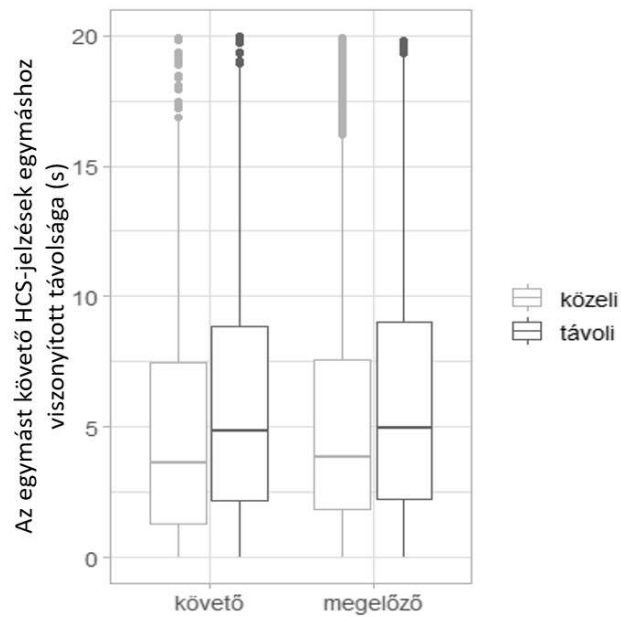
9. ábra. A közös hallgatások átlagos időtartama az idő előre haladtával a társalgások egyenlő szakaszaiban.

A társalgásszervezés interaktív folyamat, amelyet az a résztvevő is alakít, aki éppen nem a fő kommunikációs csatornán nyilatkozik meg. A partner háttérsatorna-jelzéseinek alapvető célja a figyelem vagy megértés jelzése az aktuális beszélő számára, illetve a tovább-beszélés ösztönzése (Yngve, 1970, Ward & Tsukahara, 2000). A 20 elemzett társalgásban összesen 2404 darab háttérsatorna-jelzés fordult elő (pl. *aha, igen*, hümmögés), percenként átlagosan 6,8 darab az összes társalgásra nézve (min.: 1,6 db/perc, max.: 12 db/perc). Miután a háttérsatorna-jelzések nagyon gyakori jelenségek a társalgásokban (Gyarmathy et al., 2020), így dinamikus változásuk vizsgálatához az egyes társalgásokat még kisebb egységekre – jelen esetben 20 egyenlő részre – bontottuk. Ezt követően minden társalgás 20 egyenlő szakaszaiban elemeztük a jelzések gyakoriságát. Az adatok azt mutatták, hogy a társalgások közepén és vége felé, az időben előre haladva gyakoribbá váltak a háttérsatorna-jelzések az első szakaszokban adatolt értékekhez képest. A társalgások teljes időtartamának első tizedéhez képest az utolsókban kétszer nagyobb gyakorisággal fordulnak elő háttérsatorna-jelzések a partnerek részéről az aktuális beszélő megnyilatkozása közben (vö. 10. ábra).



10. ábra. A háttérzsatorna-jelzések aránya a társalgások 20 egyenlő szakaszában.

A háttérzsatorna-jelzések gyakoriságát nemcsak az idő függvényében, hanem a beszélőváltásokkal összefüggésben is elemeztük. A háttérzsatorna-jelzések gyakorisága megragadható az egymáshoz viszonyított távolságukkal is, hiszen minél gyakoribb egy jelenség, annál sűrűbben fordul elő, tehát annál kisebbek lesznek az egymáshoz viszonyított távolságok. Ebből kiindulva, az egymást követő háttérzsatorna-jelzések egymástól való távolságát korreláltattuk a hozzájuk legközelebb eső váltástól való távolsággal. Az adatok azt mutatták, hogy a váltások közelében több, a váltásoktól távol kevesebb háttérzsatorna-jelzés fordult elő (Pearson korreláció: $p = 0,001$, $r = 0,049$, 11. ábra). Minél közelebb vannak egymáshoz a jelzések (kisebb a távolság közöttük), annál gyakrabban fordulnak elő az adott részben.



11. ábra. A háttérzsatorna-jelzések sűrűsége a váltásokhoz közel és a váltásoktól távol.

Következtetések

A jelen kutatásban majdnem hat órányi háromfős társalgásban elemeztük a beszélőváltásokat a BEA-adatbázis 20 felvételén. Magyar nyelven elsőként vizsgáltuk ilyen nagy anyagon, dinamikus keretben a váltások időzítési jellemzőit és a szerveződésben szerepet játszó beszédjellemzők változásait egyrészt az idő előrehaladtával, másrészt a beszélőváltásokkal összefüggésben. Az anyagban több mint ezer váltás fordult elő, amelyek FTO-értékei leggyakrabban -250 ms és 500 ms közötti időtartamban realizálódtak. Ez a magyar korpusz alapú FTO-eloszlás nagyon hasonló volt az angol, német és holland nyelvre kapott FTO-értékek eloszlásához, valamint más típusú nyelvek, például a koreai és japán adatokhoz (Stivers et al., 2009, Levinson & Torreira, 2015). Ez azt mutatja, hogy a beszélőváltások időzítésének vannak bizonyos univerzális sajátosságai is – a kultúrspecifikus jellemzők mellett.

A beszélőváltások nagyobb arányban történtek az aktuális beszélő szünetét/hallgatást követően, mint egyszerre beszélés után. Ugyanakkor az esetek több mint 40%-a egyszerre beszéléssel megvalósuló váltás volt, nagyon hasonló arányban, mint holland társalgásokban (vö. ten Bosch et al., 2005). Az átfedő beszédnek fontos szerepe van tehát a beszélőváltások szerveződésében. A társalgások egyenlő részekre való osztásával magyar nyelven elsőként igazoltuk, hogy egyre gyakoribb az egyszerre beszéléses beszélőváltás a beszélgetések végefelé. Ebben szerepe van a partnerek közötti szinkronizációnak, egymásra hangolódásnak; a felek egyre jobban megismerik egymás kommunikációs stratégiáját, világosak a szerepviszonyok. A beszélőváltások hosszabb idő alatt mentek végbe abban az esetben, ha egyszerre beszéléssel történtek, mint szünetet

követő szóátvételnél. Ez abból adódhat, hogy párhuzamos fordulók esetén hosszabb időt vesz igénybe a beszédjogért való egyezkedés.

Hipotézisünknek megfelelően a társalgások szerkezete, az időbeli lefolyás hatással volt bizonyos beszédjellemzőkre. A társalgások folyamán az idő előrehaladtával a beszélők artikulációs tempója és a néma szünetek gyakorisága nem változott; a tagoló jellegű szünetek időtartama azonban csökkent – a lehetséges magyarázatok között szerepel a bevonódás, a szinkronizáció is. A közös hallgatások a társalgások elején és vége felé haladva gyakoribbak voltak és hosszabb időtartamban realizálódtak a társalgások egészéhez képest. Ennek oka lehet, hogy a BEA-társalgások minden esetben valamilyen témafelvetéssel kezdődnek, amelyet az interjúkészítő vezet fel (ahogy például a mindennapi kommunikációban az egyik résztvevő elmondja, miért is akart beszélni a másikkal; vagy feltesz egy kérdést, pl. *Mi történt veled, mióta nem láttalak?*, amelyre a másik hosszabb monologikus közléssel válaszol). A lezárás pedig (ahogyan a mindennapi társalgások esetében is), akkor következik be, amikor a résztvevők kifogynak a témából. Ezeket a szakaszokat több közös hallgatás kíséri, hiszen más típusú szerkezeti egységet képeznek, mint a társalgások középső szakasza, amikor az adott téma kifejtésében mindenki szabadon involválódhat, a beszédjog változása gyakran dinamikusabb.

Második hipotézisünk is alátámasztást nyert: különbségeket adatoltunk bizonyos beszédparaméterekben a beszélőváltásokhoz közel és távolabb. A váltások közelében csökkent a néma szünetek gyakorisága és időtartama, ebben szerepet játszhat a „verseny” a beszédjog megszerzéséért. Igazoltuk továbbá, hogy változott a beszélők artikulációs tempója a váltásokhoz közeli szakaszokban a váltásoktól távolabbiakhoz képest. A változás iránya ugyanakkor nem volt egységes a beszélőknél. Néhányuk gyorsított a váltások közelében, másoknál lassulást tapasztaltunk. A beszélők közötti variabilitás mellett az egyes beszélőkön belül sem volt egységes a tempóváltozási mintázat a váltások közelében. Az aktuális beszélő ugyanis a fordulóvégi lassítás helyett gyorsíthatja is időnként a tempóját annak jelzésére, hogy nem kívánja átadni a szót.

Magyar nyelven elsőként igazoltuk továbbá, hogy a háttércsatorna-jelzések sűrűsége nő a társalgásokban az idő előrehaladtával a bevonódás és a résztvevők szinkronizációja miatt. A jelzések továbbá gyakrabban fordulnak elő a beszélőváltások környezetében, mint azoktól távol. Ez az eredmény új információval szolgál a jelenségről: a háttércsatorna-jelzések definíciójuk szerint önmagukban nem szóátvételi szándékokra irányulnak, ugyanakkor a növekvő sűrűség már jelezhet megszólalási szándékot a partner részéről – a közös konstruálás elméletének megfelelően a hallgató háttércsatorna-jelzései is szervezik a beszélőváltást.

A beszédparaméterek dinamikus változást mutatnak a beszélgetésekben az idő előre haladtával a beszélők viszonyának, a téma változásának, az egymásra

hangolódásnak a függvényében. Az egyes beszédjellemzők (pl. tempó, szünetezés, hallgatások) együttes változása alakítja a jelzések és bejósolás folyamatát a beszélőváltások szerveződésében, a résztvevők állandó közös konstruálásában. Ezen folyamatok leírása meglehetősen komplex feladat, mert a váltásokban egyszerre számos tényező játszik szerepet – a tényezők változása pedig része az egyén kommunikációs stratégiájának, egyszerre beszélő- és szituációfüggő, továbbá lokálisan szerveződik.

Irodalom

- Abuczki Á.** (2011) A multimodális interakció szekvenciális elemzése. In: Németh T. E. (szerk.) *Ember-gép kapcsolat*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 179–201.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S.** (2015) Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software* 67. pp. 1–48.
- Boersma, P. & Weenink, D.** (2019) *Praat: Doing phonetics by computer*. (computer program version 6.0.19).
- Boronkai D.** (2009) *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum.
- Dubois, S. Boutin, M. & Sankoff, D.** (1996) The Quantitative Analysis of Turntaking in Multiparticipant Conversations. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 3/1. <https://repository.upenn.edu/pwpl/vol3/iss1/20/>
- Duncan, S. J.** (1972) Some signals and rules for taking speaking turns in conversation. *Journal of Personality and Social Psychology* 23. pp. 283–292.
- Duncan, S. J. & Niederehe, G.** (1974) On signalling that it's your turn to speak. *J. Exp. Soc. Psychol.* 10. pp. 234–247.
- Eggs, S. & Slade, D.** (1997) *Analysing casual conversation*. London: Cassell.
- Ford, C. & Thompson, S.** (1996) Interactional units in conversation: Syntactic, intonational, and pragmatic resources for the management of turns. In: Ochs, E., Schegloff, E. & Thompson, S. (eds.) *Interaction and grammar*. Cambridge: Cambridge University Press. 134–184.
- Gósy M., Gyarmathy D., Horváth V., Grácsi T. E., Beke A., Neuberger T. & Nikléczy P.** (2012) BEA: Beszélte nyelvi adatbázis. In: Gósy Mária (szerk.) *Beszéd, adatbázis, kutatások*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 9–24.
- Grácsi T. E. & Bata S.** (2010) The effect of familiarization on temporal aspects of turn taking: A pilot study. *Acta Linguistica Hungarica* 57/2–3. pp. 307–328.
- Gyarmathy D.** (2017) A néma szünetek funkciói a spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2017. 67–92.
- Gyarmathy D., Krepsz V., Dér Cs. I., Hámori Á. & Horváth V.** (2020) Háttérzsoltorna-jelzések: határterület és új szempontok a diskurzusok elemzésében. In: Fóris Á. & Bölcskei A. (főszerk.), Dér Cs. I. & Csontos N. (szerk.) *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. II. Pragmatika, diskurzuselemzés, interkulturális kommunikáció. (A MANYE Kongresszusok Előadásai 12/2.)* Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Gyarmathy D.** (2017) A néma szünetek funkciói a spontán beszédben. *Beszédkutatás* 2017. 67–92.
- Hámori Á.** (2010) *A figyelem és a beszédaktusok összefüggései a társalgásban*. PhD disszertáció. Budapest: ELTE BTK.
- Heldner, M. & Edlund, J.** (2010) Pauses, gaps and overlaps in conversations. *Journal of Phonetics* 38. pp. 555–568.
- Horváth V., Krepsz V., Gyarmathy D., Hámori Á., Bóna J., Dér Cs. I. & Weidl Zs.** (2019) Háromfős társalgások annotálása a BEA-adatbázisban. *Nyelvtudományi Közlemények* 115. 255–274.
- Hunyadi, L., Váradi, T., Kovács, G., Szekrényes, I., Kiss, H. & Takács, K.** (2018) Human-human, human-machine communication: on the HuComTech multimodal corpus. In: Skadina, I. & Eskevich, M. (eds) *Selected papers from the CLARIN Annual Conference 2018*. Linköping University Electronic Press: Linköping. 56–65.

- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B.** (2017) lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software* 82. pp. 1–26. <http://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>.
- Levinson, S. C. & Torreira, F.** (2015). Timing in turn-taking and its implications for processing models of language. *Frontiers in Psychology* 6. pp. 731.
- Local, J. & Kelly, J.** (1986) Projection and „silences”: Notes on phonetic and conversational structure. *Human Studies* 9. pp. 185–204.
- Markó A.** (2006). Beszélőváltás a társalgásban. IX. Pszicholingvisztikai és Alkalmazott Nyelvészeti Nyári Egyetem (előadás). Balatonalmádi, 2006. http://fonetika.nytud.hu/wp-content/uploads/2016/04/ma_2.pdf
- Markó A. & Gósy M.** (2015) A megszólalás stratégiái társalgásban. In: Bárdosi V. (szerk.) *A nyelvi pragmatika kérdései szinkrón és diakrón megközelítésben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 159–168.
- R Core Team** (2018) R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org/>.
- Riest, C., Jorschick, A. & de Ruiter, J.** (2015) Anticipation in turn-taking: mechanisms and information sources. *Frontiers in Psychology* 6. pp. 89.
- Roberts, S. G., Torreira, F. & Levinson, S. C.** (2015) *The effects of processing and sequence organization on the timing of turn taking: a corpus study*. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00509/full>
- Sacks, H., Schegloff, E. A. & Jefferson, G.** (1974) A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50. pp. 696–735.
- Schegloff, E. A.** (1982) Discourse as an interactional achievement: some uses of 'uh huh' and other things that come between sentences. In: Tannen, D. (ed.) *Analyzing Discourse: Text and Talk*. Washington, D. C.: Georgetown University Press. 71–93.
- Shriberg, E., Stolcke, A. & Baron, D.** (2001) Observations on overlap: Findings and implications for automatic processing of multi-party conversation. *Proceedings of Eurospeech*, vol. 2. Aalborg, Denmark. pp. 1359–1362.
- Stivers, T. et al.** (2009) Universals and cultural variation in turn-taking in conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 106/26. pp. 10587–10592.
- ten Bosch, L., Oostdijk, N. & Boves, L.** (2005) On temporal aspects of turn taking in conversational dialogues. *Speech Communication* 47. pp. 80–86.
- Tyler, A.** (1992) Discourse structure and the perception of incoherence in ITAs' spoken discourse. *TESOL Quarterly* 26/4. pp. 713–729.
- Walker, G.** (2010) The phonetic constitution of a turn-holding practice: rush-throughs in English talk-in-interaction. In: Barth-Weingarten, D., Reber, E. & Selting, M. (eds.) *Prosody in Interaction. Studies in discourse and grammar (23)*. Philadelphia, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 51–72.
- Ward, N. & Tsukahara, W.** (2000) Prosodic features which cue back-channel responses in English and Japanese. *Journal of Pragmatics* 32. pp. 1177–1207.
- Wennerstrom, A.** (2001) *The music of everyday speech: Prosody and discourse analysis*. New York: Oxford University Press.
- Wennerstrom, A. & Siegel, A. F.** (2003) Keeping the Floor in Multiparty Conversations: Intonation, Syntax, and Pause. *Discourse Processes* 36/2. pp. 77–107.
- Woodburn, R., Arnott, J. L. & Newell, A. F.** (1991) A Study of Conversational Turn-Taking in a Communication Aid For the Disabled. *Proceedings of HCI 91: People and Computers VI*. pp. 359–371.
- Yngve, V. H.** (1970) On getting a word in edgewise. *Papers from the Sixth Regional Meeting Chicago Linguistics Society*. pp. 567–78.

A kutatást a Nemzeti Kulturális, Fejlesztési és Innovációs Hivatal K-128810 számú pályázata támogatta.

Köszönjük az annotátorok munkáját.

JORDANIDISZ ÁGNES¹ – MIHÁLY ORSOLYA² – BÓNA JUDIT³

¹Hátország Egyesület, ²Kós Károly Technikum, ³ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék
ajordanidisz@gmail.com
sakisro@freemail.hu
bona.judit@btk.elte.hu

Jordanidisz Ágnes–Mihály Orsolya–Bóna Judit: A dinamikus mérés lehetőségei óvodások narratív készségeinek értékelésében
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 113–124.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.007>

A dinamikus mérés lehetőségei óvodások narratív készségeinek értékelésében

Narrative abilities are prerequisites of successful school achievement therefore, it is important to assess them in kindergarten. Although there is no consensus on the best way of measuring the narrative skills, the literature contains articles about examining children's narratives based on pictures. These assessments are static, examining only the actual achievement. This way, we do not know whether the child could provide a more complex story as a response to intervention.

The present pilot research examines the procedure of a dynamic measurement used in the assessment of children's oral narrative skills. We examined the storytelling of 5-6 years old kindergarteners based on a picture series of ten pictures by both static and dynamic methods. We developed a scoring protocol to assess the coherence and the linguistic complexity of the narratives. According to the results, the dynamic method provides a more accurate picture about the narrative skills than the static method.

Keywords: narrative skills, dynamic measurement, preschool children, coherence, linguistic complexity

1. Bevezetés

Az iskolába lépő gyermekek narratív készségei megbízható előrejelzői a későbbi iskolai teljesítménynek (Paul & Smith, 1993). A narratívák megalkotása számos mentális képességet igényel a gyermektől, mivel: 1) nemcsak mondatokat kell egymás után mondania, hanem egy koherens szöveget kell létrehoznia; 2) a narratívák dekontextualizált szövegek, tehát az adott pillanattól függetlenek, ezért komplexebb gondolkodást igényelnek (Peterson et al., 1999); illetve 3) létrehozásukhoz szükség van mentalizációs képességekre is, mivel a beszélőnek előfeltételei vannak a hallgató előzetes tudásáról, a narratívákban szereplők gondolatairól, motivációiról stb. (Karmiloff & Karmiloff, 2001; Oers, 2007). Mindezek mellett az aktív és passzív szókincs nagysága, a gyermek expresszív és receptív nyelvtani tudása/képességei is hatással vannak a létrejövő narratíva strukturáltságának, komplexitásának mértékére (Murányi, 2018).

A narratívák két fő komponensből állnak: makrostruktúrából és mikrostruktúrából (Gillem et al., 2017). A makrostruktúra egy adott helyzetből (a történet helye és ideje) és a hozzá kapcsolódó epizódokból áll (Stein–Glenn, 1979). A történetek egy olyan epizóddal (eseménnyel, bonyodalommal)

kezdődnek, amely cselekvésre készíti a főszereplőt, illetve következményekkel jár a cselekményre. A történet akkor lesz koherens, ha a kezdő epizód, a főhős és a többi szereplő cselekedetei és a következmények összefüggnek. A történetekben szereplő ok-okozati összefüggések felismerése nagyon fontos a koherencia létrehozásában.

A narratíva mikrostruktúrája a szöveget alkotó szavakat és mondatokat jelenti. Fontos szervezői a szövegnek a különböző kötőszavak, alárendelések vagy jelzős szerkezetek, illetve a metakognitív és a metalingvisztikai tudatosságról tanúskodó igék (*gondolja, hiszi, mondja*) (Gillem et al., 2017).

A narratív készségek mérésére a nemzetközi szakirodalomban többféle módszer létezik. Vannak olyanok, amelyek elsősorban a mikroszerkezet jellemzőit vizsgálják, és a szókincs változatosságáról, illetve a nyelvtani komplexitásról nyújtanak információt. Ilyen például az Index of Narrative Microstructure (INMIS; Justice et al., 2006), a *The Renfrew Bus Story* (Cowley & Glasgow, 1994), vagy a *The Test of Narrative Language* (Gillam & Pearson, 2004).

Vannak olyan tesztek is, amelyek egyszerre mérik mind a makrostruktúrát, mind a mikrostruktúrát. A Narrative Scoring Scheme (NSS, Heilmann et al., 2010) például iskolás gyermekek narratíváit vizsgálja, és pontozza a bevezetés, a karakterfejlődés, a mentális állapotok (érzések), a konfliktusok megoldása és a következtetések bemutatását, a névmási utalásokat és a kohéziót. A módszerrel mindenféle narratíva vizsgálható, az önállóan alkotott és a képsorok alapján létrehozott történetek is. Szintén iskolás gyermekek narratíváinak vizsgálatára fejlesztették ki az Index of Narrative Complexity tesztet (INC, Petersen et al., 2008). Ez a makrostruktúra mérése során a következő komponenseket vizsgálja: karakter, helyzet, kezdő esemény, belső reakció, terv, cselekvés, következmény. A mikrostruktúra vizsgálata során pontozott tényezők a mellérendelő és alárendelő kötőszók, a határozószók, a metakognitív és metalingvisztikai igék, illetve a kidolgozott főnévi szerkezetek.

Fekonja-Peklaj és munkatársai (2010) egy hat képből álló képeskönyv alapján mondott történeteket pontoztak a koherencia és a kohézió szempontjából. A koherenciára 1 és 5 pont közötti pontszámot adtak, figyelembe vették a struktúrát, a szereplők gondolatainak megjelenítését és az ok-okozati viszonyok elmondását is. A kohézióra két szempontból lehetett pontot kapni: 1) tematikus szervezés és 2) referenciális elemek használata (névmások, hiperonímák, hiponímák stb.). Ezt a pontozási módszert használta Vakula és Bóna (2018) is egy pilótakutatásban, akik megállapították, hogy bár jól használható, a pontozás nem mindig egyértelmű.

Szintén képeskönyvekkel dolgozik a kanadai Edmonton Narrative Norms Instrument (ENNI, Schneider et al., 2004), amely 4 és 9 éves kor közötti gyermekek történetmeséléseit vizsgálja, a dinamikus mérés módszereit is használva. A tesztet magyar gyerekekkel is elvégezte Murányi (2019), aki az

ENNI szempontjai közül három mutatót vizsgált: a szavak számát és a különböző szavak számát, valamint a Narratív Szerkezeti Mutatót. Ez utóbbi pontoszza a szereplők megnevezését, az alaphelyzet bemutatását, az esemény/történet indítását, a főszereplő belső reakcióját és tervét, a cselekvés bemutatását és eredményét, illetve a karakter reakcióját. Az eredmények szerint mindhárom mutatóban eltérés volt a középsős és a nagycsoportos óvodások között, és az egyes gyermekek teljesítménye nagy egyéni különbségeket mutatott – sokkal nagyobb szóródást, mint az egyetemisták teljesítménye. Bár a magyar gyermekek teljesítménye a Narratív Szerkezeti Mutatót tekintve elmaradt a kanadai gyermekekétől (a középsősöknél a kanadai sztenderd pontok a könnyebb történet esetében 0,6 ponttal, a nehezebb esetében 4,4 ponttal magasabbak voltak, mint a magyar gyermekek átlagai; a nagycsoportosoknál a különbség 1 és 2,4 pont volt szintén a kanadai sztenderd javára), a szerző megállapítása szerint a teszt jól használható a magyar gyermekek narratív készségeinek mérésére is.

Egy korábbi vizsgálatában Murányi (2018) 3 és 6 éves magyar gyermekek narratív képességeit mérte fel képsorról való történetmesélés alapján. Kutatásában olyan mérőszámokat használt, mint az önállósági mutató (képes-e a gyermek segítség nélkül történetet mesélni, avagy ha nem, akkor mennyi segítségre van szüksége), strukturáltság (megfelel-e a történet a bevezetés, tárgyalás, befejezés hármas egységének), kronológia (vannak-e időbeli összefüggések a történetben), ok-okozati összefüggések megjelenítése, leíró részek (van-e rövid jellemzés a szereplőkről, a helyszínről vagy a történet elemeiről), illetve a szavak száma. Az eredmények azt mutatták, hogy bár nagy különbség van a kiscsoportosok és a nagycsoportosok történetei között, nem minden vizsgált mutatóban van köztük eltérés. Ilyen például az aktivált szókinccs összetétele: ugyanis a kiscsoportosok is elő tudták hívni a történethez szükséges szavakat – a különbség a két csoport között az volt, hogy a kiscsoportosok még nem tudtak ezekből a szavakból összefüggő szöveget létrehozni.

Ugyanezen kiscsoportosok narratív készségeinek három éven keresztül fejlődéséről ír Murányi (2020). A vizsgálat részletesen bemutatja a fejlődés menetét, amelynek végére a legtöbb gyermek eljutott a szavak felsorolásától a valódi történet létrehozásáig.

Murányi vizsgálatait megelőzően kevés figyelem irányult a hazai kutatásokban a szóbeli szövegalkotás fejlődésének, fejlettségének vizsgálatára, illetve a meglévő eredmények nem illeszkedtek egy szisztematikus rendszerbe, amelynek alapján kidolgozható lenne egy tesztelési eljárás a különböző életkorú gyermekek szövegalkotási képességeinek felmérésére. A szövegalkotás fejlettségének mérésére azonban igény mutatkozik mind a tudomány, mind a gyakorlat oldaláról.

A magyar gyermekekkel végzett kutatások szerint a 3–4 évesek még nem képesek képsor segítségével sem összefüggő történeteket alkotni, ők csak megnevezik a szereplőket vagy egy-egy cselekvést az egyes képek alapján. Koherensebb történeteket hoznak létre a 6–7 évesek, akik már képesek strukturált

szövegeket létrehozni (Murányi, 2018, 2020). Ugyanakkor még ebben az életkorban is jellemző az, hogy a történetek felépítése hiányos, elmarad a bevezetés és/vagy a befejezés (Csákberényiné & Hajdu, 2011). Emellett, ha a történetnek több szereplője van, a 6–7 évesek még nem képesek több perspektíva párhuzamos kezelésére, és előfordulhat, hogy a „mellékszereplők” nem jelennek meg vagy nem alanyként szerepelnek a narratívákban (Schnell, 2016: 235). Váratlan eredmény, hogy Zsák (2017) nem talált különbséget 6, 9 és 17 évesek ugyanazon képsorról alkotott történeteinek hosszában. Ugyanakkor a történetek strukturáltsága, a használt szókincs stb. nagy életkori különbségeket mutatott. Amíg a hatévesek összefüggő egész helyett egyesével nézték és értelmezték a képeket, addig a kilencévesek már gyakrabban említettek ok-okozati összefüggéseket. Ugyanakkor még az ő történeteik sem alkottak mindig koherens egészet. A tizenhét évesek már összefüggő történetként tekintettek a képsorra, narratíváikat gazdagabb szókincs és komplexebb nyelvi megformálás jellemezte. Vakula és Bóna (2018) óvodások és kisiskolások történetmeséléseit vetette össze a tartalmi kohézió és a forma szempontjából. Eredményeik szerint a jobb szociokulturális háttérrel rendelkező gyermekek mindkét életkorban jobban teljesítettek, mint a másik csoportba tartozók, de iskolás korban csökkent a különbség mértéke a gyermekek között. Ez összhangban van Fekonja-Peklaj és munkatársai (2010) eredményeivel szlovén gyerekekre vonatkozóan.

A jelen tanulmányban egy saját fejlesztésű dinamikus tesztet mutatunk be a narratív készségek mérésére. A módszertanunk abból a szempontból novum a hazai vizsgálatokban, hogy a korábbi statikusan mérő vizsgálóeljárások helyett egy dinamikus teszt kidolgozását tűztük ki célul. A dinamikus tesztelés abban különbözik a statikus teszteltől, hogy nemcsak egy pillanatnyi állapotfelmérésre alkalmas, hanem azt is méri, hogy a tesztben résztvevő személy a tesztfeltevő segítségével milyen teljesítményre képes, képes-e a helyzetben tanulni (hasonlóan működik a Meixner szókincspróba is). Ekkor tehát a tesztelő és a gyermek aktív interakcióban vannak egymással a tanulási szakasz folyamán. (A statikus tesztelésnél az interakció behatárolt, sokszor csak igen-nem kérdésekre és válaszokra korlátozódik.) A kiértékelés komplexebb képet ad a gyermek narratív és kognitív képességeiről, ugyanakkor az értékelési folyamat is komplexebb. Szükséges ugyanis a kezdeti állapot felmérése; a tanulási fázis utáni pontszámnyereség kiszámítása; a problémás kognitív funkciók és az egyén gondolkodása metakognitív aspektusainak leírása stb. is (Karpov & Tzuriel, 2009; Bohács, 2010). Magyar nyelven csak néhány olyan teszt ismeretes, amely dinamikus módon mér nyelvi képességeket. A már említett Meixner-szókincspróba mellett ilyen Jordanidisz Ágnes tesztje, a fonológiai tudatosság dinamikus szűrőeljárása (Jordanidisz, 2015), amely lehetővé teszi a megfelelő intervencióra történő reakciónak is mérését. Az intervenció során rálátásunk lesz a figyelmi, stratégiai és memória funkciókra (Jordanidisz et al., 2018).

A jelen kutatás célja, hogy egy új, dinamikus tesztelési módszert próbáljon ki magyar gyermekek narratív készségeinek a vizsgálatára. A vizsgálat pilótakutatásnak tekinthető, az adatközlői csoport öt-hatéves kor közötti óvodások közül került ki. Ez az életkor mérföldkő az anyanyelv-elsajátításban és az intézményesített oktatásban, hiszen az iskolába lépés előtt álló gyermekek nyelvi tudatosságának már olyan szinten fejlettnnek kell lennie, hogy képesek legyenek az írott nyelv elsajátítására.

A fő kérdéseink a következők voltak: 1) Milyen jellemzői vannak az iskolába lépő óvodások történetmesélésének a statikus és a dinamikus mérés alapján? 2) Alkalmas-e az általunk kidolgozott dinamikus tesztelési eljárás a történetmesélés szintjének mérésére?

Hipotéziseink szerint 1) az öt-hatéves óvodás gyermekek még leginkább a képeken illusztrált konkrét tevékenységekről beszélnek, amikor statikus módon vizsgáljuk őket. 2) A segítő kérdések hatására képesek a képek rejtett tartalmának előhívására, és ez a dinamikus mérés utáni pontszámaikon is megfigyelhető. 3) A dinamikus mérés jó módszer arra, hogy feltárja a gyermekek narratív készségeit.

2. Anyag, módszer, kísérleti személyek

A kérdések megválaszolásához, a szövegalkotási képesség objektív értékeléséhez saját módszert dolgoztunk ki. A vizsgálatához egy tíz képből álló képregényt választottunk ki egy gyermekeknek szóló weboldalról (<https://www.revistatus.ro/hu/kepregenyek/minden-roevid-kepregeny/kepregenyek/a-kisvirag-es-a-hegy.html>). A képregényben szereplő történet szerint két gyermek, akik valószínűleg testvérek, egy könyvben egy szép virágról olvasnak. Elmennek a hegyekbe kirándulni, hogy megnézzék a virágot élőben is. Meglátják, megcsodálják, majd kiássák, és hazaviszik. Lelkesen gondozzák, locsolgatják, és az egész család örül a virágnak. A virág azonban a cserépben és a szobában nem érzi jól magát, és hamar lekókad. Aggodalmukban még orvossal is megvizsgáltatják, aki azt javasolja, hogy vigyék vissza az eredeti élőhelyére. A gyermekek visszaültetik a hegytetőre a virágot, amely azonnal új életre kap. A gyermekek pedig boldogan gyönyörködnek ismét a virágban.

A vizsgálat során a gyermekeket arra kértük, hogy nézzék át a történetet illusztráló képeket, majd a képek alapján mondják el a történetet. A mesemondás során a vizsgálatvezető csak akkor szólalt meg, és biztatta folytatásra a gyermekeket, ha elakadtak. Közben megfigyelte, hogy hagyott-e ki, és ha igen, mely képeket hagyta ki a gyermek a történetből, megértette és elmondta-e a történet ok-okozati összefüggéseit vagy a szereplők gondolatait és/vagy érzelmeit. Ezt az első mesemondást is pontoztuk, ez adta a statikus mérés pontszámát. Az első mesemondás után a vizsgálatvezető kérdéseket tett fel a hiányzó vagy hibás történetelemek kapcsán. Ezután 30 perces szünet következett, amikor a gyermek más tevékenységeket végzett. A 30 perc elteltével a vizsgálatvezető ismét megkérte a gyermeket, hogy mesélje el a történetet. Az

ekkor kapott narratíva pontszámát, amely a dinamikus mérés eredménye volt, összevetettük a statikus mérés pontszámával.

Az első és a második elmondást három fő szempont alapján pontoztuk: 1) nyelvi komplexitás szó- és mondatszinten, 2) kohézió és 3) pragmatikai tudatosság. Mindhárom területen maximum 6 pontot kaphattak az adatközlők. A nyelvi komplexitás kiterjedt a történetmondáshoz használt szófajok számára (kivéve a névelőket és a mellérendelő tagmondatok kötőszavait), valamint a mondatok felépítésére (így 3+3 pontból állt össze a nyelvi komplexitásra adható pontszám). Ez azt jelenti, hogy a szófajokat és a mondatok felépítését egyenként egy-három ponttal értékeltük. Egy pontot adtunk, ha csak igék és főnevek fordultak elő a szövegben, két pontot, ha az ige és a főnév mellett még legalább két szófaj megjelent, és három pontot, ha legalább hatféle szófaj fordult elő a történetben. A mondatok felépítését illetően egy pontot adtunk, ha az adatközlők egy-két szót mondtak minden képhez. Két pontot adtunk, ha egyszerű mondatokat vagy mellérendelő mondatokat használtak, és három pontot adtunk az alárendelő mondatok használatáért.

A kohézió pontozása azon alapult, hogy a) utalt-e minden képkockára a történet, avagy hány képkockára való utalás maradt ki, illetve b) megjelentek-e benne a fő szerkezeti elemek és az azok összefüggéseire utaló szavak (itt is 3+3 pontból állt össze az adható maximális pontszám). Az adatközlők egy pontot kaptak, ha három vagy annál több kép eseményeinek említése hiányzott, két pontot, ha legfeljebb két kép maradt ki, míg három pontot, ha mindegyik képre történt utalás a történetben. További pontokat adtunk a szöveg fő elemeinek és a szövegkohéziót biztosító szavaknak a megjelenésére. Egy-egy plusz pontot ért, ha megjelent a bevezetés és a befejezés szövegrésze, illetve szerepeltek a szövegben olyan kohéziót biztosító nyelvi elemek, mint például az *utána*, *majd* stb.

A pragmatikai tudatosság az ok-okozati összefüggésekre összpontosított, valamint a szereplők gondolatainak és érzelmeinek megjelenítésére is. Ebben az esetben 1-6 pontot adtunk. Egy pontot kapott az az adatközlő, aki csak a képeken látható cselekményt írta le. Két pontot ért, ha megjelent a sztereotip kauzalitás a szövegben (például a virág azért hervadt el, mert nem locsolták – pedig a képek szerint gondosan locsolták a gyerekek). Három pontot adtunk, ha megjelentek a valódi ok-okozati összefüggések vagy a cselekmény elemei, vagy a szereplők közötti viszonyrendszerben. Négy pontot kapott az a történet, amelyben mind a cselekmény ok-okozati összefüggései, mind a szereplők közötti rokoni kapcsolatok megjelentek. Öt pontot ért, ha az előbbiek mellett a szereplők érzelmei VAGY gondolatai is megjelentek a történetben. Végül hat pontot adtunk akkor, ha az adatközlők a szereplők és események közötti kapcsolatokról és összefüggésekről és a szereplők érzelmeiről ÉS gondolatairól is beszéltek.

A vizsgálatban 16 fő (öt-hatéves) nagycsoportos óvodás vett részt, 8 lány és 8 fiú. Mindnyájan magyar anyanyelvűek voltak, és ugyanabba a fővárosi agglomerációban található óvodába jártak. A társadalmi-gazdasági háttérük

hasonló volt. Minden gyermek ép halló, mentálisan ép és tipikus nyelvi fejlődésű volt. Mivel a korábbi szakirodalmi adatok szerint a narratív készségekben nincs számottevő különbség az óvodás lányok és fiúk között (lásd Murányi, 2018), illetve a jelen minta kicsi volt ahhoz, hogy releváns összevetést lehessen végezni a két nem között, a gyermekek eredményeit egy adathalmazként kezeltük, nem végeztünk nemek szerinti összehasonlítást.

A tesztelésre a szülők és az intézmény írásos beleegyezésével került sor. A gyermekek történeteiről (az egész vizsgálat menetéről) hangfelvétel készült, majd a történeteket a fenti szempontok szerint pontoztuk. Az első és a második elmondáskor kapott pontszámokon statisztikai elemzést végeztünk az SPSS 20 szoftverrel 95%-os konfidenciaszinten. Mivel ugyanazon beszélők két különböző időpontban rögzített beszédmintáit vetettük össze, ismétléses próbát használtunk: az adatok nem-normál eloszlása miatt a Wilcoxon-próbát.

3. Eredmények

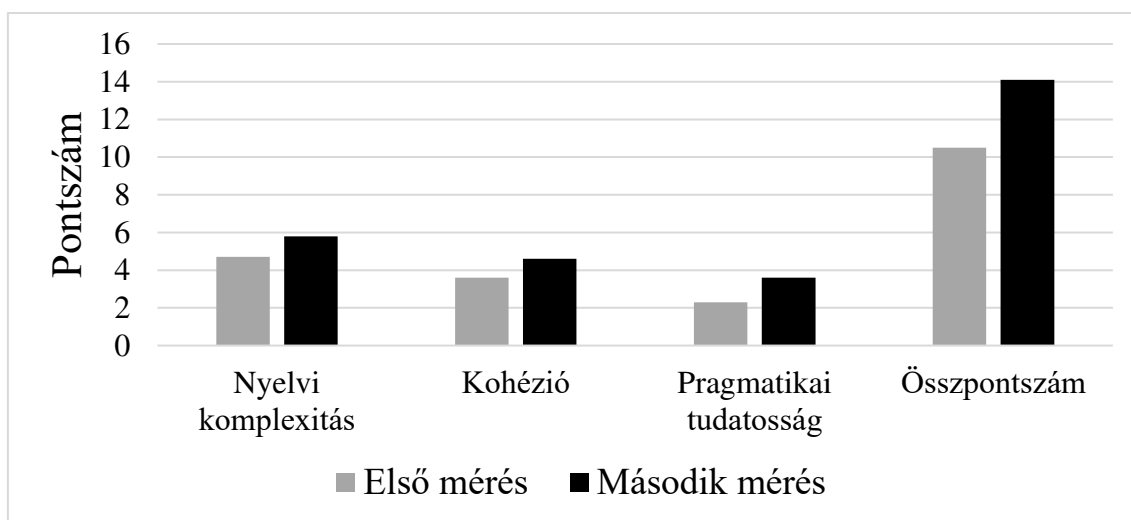
Bár nem pontoztuk a tesztelés során, elsőként a történetek hosszát vizsgáltuk meg. Az első elmondáskor a történetek átlagos hossza 101.4 (szórás: 11.6) szótag volt, míg a második elmondáskor 124.4 (szórás: 8.4) szótag. Az első és a második elmondás során létrejött szövegek hosszában szignifikáns volt a különbség ($Z = -2,510$; $p = 0,012$).

Nemcsak a szöveg hossza nőtt, hanem a pontszámok is azt mutatták, hogy a második elmondáskor komplexebb történeteket hoztak létre az adatközlők (1. ábra). A statisztikai elemzés mindegyik részpontszám és az összpontszám esetében is szignifikáns különbséget mutatott a két elmondás között (összpontszám: $Z = -2,925$; $p = 0,003$, nyelvi komplexitás: $Z = -2,913$; $p = 0,004$, kohézió: $Z = -2,351$; $p = 0,019$, pragmatikai tudatosság: $Z = -2,568$; $p = 0,010$).

Maximális pontszámot egyetlen gyermek sem ért el egyik elmondáskor sem. Az első elmondáskor, a statikus mérés során 14 pont volt az elért legmagasabb pontszám (ezt három gyermek érte el), a második, dinamikus méréskor, az intervenció után 17 lett a legtöbb pont, ezt két gyermeknek sikerült elérnie. A legalacsonyabb pontszám az első méréskor 5 pont volt (két gyermeknél), míg a második méréskor 10 pont (két gyermeknél). Három gyermek teljesítménye nem javult az intervenció hatására, tizenháromé viszont nőtt. A legnagyobb pontszámnövekedés az egyik fiúnál következett be, aki az első méréskor mindössze 5 pontot kapott, míg a másodiknál 17-et. A következő példában az ő két története olvasható (SIL = néma szünet).

Első elmondás: hogy volt két kisfiú SIL virágot SIL láttak a könyvbe elementek szedni egyet SIL egyet SIL meglátták SIL azt kiásták a SIL lapáttal SIL hazavitték SIL egy cserépre betették SIL megöntözték SIL és kivirágzott

Második elmondás: *volt két fiú SIL a könyvbe láttak egy virágot SIL elmentek SIL szedni egyet SIL megláttak SIL egyet a h SIL hegy tetején SIL azt kiásták SIL hazahozták SIL az anyukájuk és az apukájuk nagyon SIL örült SIL de a két kisfiú SIL m SIL mérges SIL a SIL az egyik mérges volt a másik szomorú SIL mert SIL nem virágzott ki SIL í SIL találk SIL hívtak egy SIL orvost SIL azt tanácsolta SIL hogy vigyék vissza a SIL nőt SIL visszavitték SIL és vissza is ásták SIL utána kivirágzott és mind a k SIL ettőlük boldog lett*



1. ábra. Az első és a második méréskor kapott átlagos pontszámok. (A nyelvi komplexitásra, a kohézióra és a pragmatikai tudatosságra maximum 6-6 pont volt adható, míg az összpontszám maximum 18 pont volt.)

Az első elmondáskor a nyelvi komplexitásra vonatkozó pontszámok között két gyermek csak 1 pontot kapott a használt szófajokra, ami azt jelenti, hogy csak igéket és főneveket mondott. Nyolc olyan gyermek volt, akinek a történetében az igén és a főnéven kívül csak két további szófajú szó jelent meg, míg heten hat vagy annál többféle szófajt is használtak a történetükben. Az intervenció hatására azonban a tizenhatból csak három gyermek pontszáma nem változott (ők 2 pontot kaptak), a többieké a maximális (3) pont lett. A két előszörre 1 pontot elérő gyermek is 3 pontot kapott a második elmondáskor a szófajok használatára.

Ami a mondatok összetettségét illeti, az első elmondáskor három gyermek csak képenként maximum 2 szót mondott, másik három gyermek csak egyszerű bővített mondatokat használt, és tíz olyan gyermek volt, aki alárendelő mondatokat is mondott a történet során. Ehhez képest a második elmondáskor a tizenhatból tizenötön használtak alárendelő mondatokat (így elérve a maximális 3 pontot), és csak egy gyermek pontszáma nem változott (2 pontos maradt).

Az alábbi példa annak a gyermeknek a két történetét mutatja be, aki a legkevesebb pontot (2 pont) kapta az első elmondáskor a története nyelvi komplexitására (ő volt a másik adatközlő, aki a maximális 18 pontból 5-öt ért el az első méréskor), azonban az intervenciónak köszönhetően a második elmondáskor erre a paraméterre már 6 pontot kapott (SIL = néma szünet, FIL = kitöltött szünet).

Első elmondás: itt SIL olvasnak SIL itt SIL túráznak itt is SIL itt virágot ültetnek itt SIL megöntözik a virágot SIL itt nő SIL nő a virág SIL itt elhervadt SIL itt SIL túráznak SIL itt fogják a virág SIL levelét SIL itt meg futnak

Második elmondás: itt SIL nézegetnek egy SIL könyvet SIL és találtak benne egy virágot itt elmentek SIL túrázni SIL megláttak egy SIL virágot SIL itt kiásták SIL ez egy család és megöntözték itt elhervadt és szomorúak voltak SIL itt meg hívtak egy mentőt SIL és SIL a mentő mondta hogy FIL SIL hogy SIL vigyék vissza eredeti helyére és visszavitték SIL itt meg FIL SIL itt elültették SIL itt meg SIL újra boldogok voltak

A kohézióra kapható pontszám két elemből állt össze: a kihagyott képek számától függő pontból, illetve az elbeszélő szövegek “kötelező elemeinek” és a kohézióra utaló szavak megjelenésének pontozásából. Az első elmondáskor két olyan gyermek volt, aki legalább három képről egyáltalán nem beszélt, kilenc gyermek egy vagy két képet hagyott ki, és csak öt gyermek volt, aki minden képről beszélt a történetmondás során. A második elmondáskor hét gyermek hagyott ki egy vagy két képet, kilencen az összes képről beszéltek. Az első elmondáskor legalább három képet kihagyó gyermekek a második elmondás során minden képet beleszóttek a történetükbe.

Ami a szöveg bevezetését és befejezését, illetve a szövegkohéziós elemek megjelenését illeti, az első elmondáskor két gyermeknél (a fentebb bemutatott történeteket produkálóknál) sem valódi bevezetés, sem befejezés, sem kohéziós elemek nem jelentek meg (0 pont), nyolcan egy pontot, hatan két pontot kaptak, és egyetlen gyermek sem érte el a maximális három pontot. A második elmondáskor mindegyik gyermek legalább egy pontot kapott erre a kategóriára. Hárman egy pontot, heten két pontot kaptak, míg hatan elérték a maximális három pontot. Az alábbiakban egy lány történetei olvashatók. Az első elmondásakor összesen 6 pontot ért el, ebből 2-t kapott összesen a kohézióra. A második elmondásakor a kohézió pontszáma 5-re nőtt, míg az összpontszám 11 lett.

Első elmondás: két kislány SIL nézte az egyik könyvet SIL és láttak benne egy virágot SIL utána SIL fölmentek a dombra SIL és megkeresték SIL kiásták SIL hazavitték SIL meglocsolták SIL mit csináltak vártak

Második elmondás: *egyszer két fiú olvasott SIL egy könyvet és láttak benne egy szép virágot SIL fölmentek a dombtetőre SIL és ott észrevették SIL kiásták SIL hazavitték egy cserépbe és meglocsolták SIL utána SIL elhervadt SIL és SIL a két fiú nagyon megijedt SIL nem örült neki SIL utána elvitték a doktor bácsihoz SIL utá SIL aztán SIL felvitték megint a dombtetőre beásták és újra SIL FIL SIL kinyílt*

A pragmatikai tudatosságra, azaz a történet megértésére, majd elmesélésére maximum hat pontot lehetett kapni. Az első elmondáskor öten értek el egy pontot, ők csak a konkrét eseményeket mutatták be. Heten két pontot kaptak, náluk megjelent a sztereotip kauzalitás, azaz nem a történetben megjelenő ok-okozati viszonyt nevezték meg, hanem a korábbi tapasztalataikból indultak ki (a virág azért hervadt el, mert nem locsolták – a történet szerint viszont azért, mert az eredeti élőhelyéről eltávolították, másik földre ültették, a napfényes hegytetőről a szobába vitték). Három gyermeknél jelentek meg valódi összefüggések, és ezek a gyermekek már a szereplők közötti viszonyokat is meg tudták nevezni (4 pont), egy pedig a szereplők gondolatairól is beszélt (5 pont). A maximális hat pontot senki sem érte el. Az intervenció hatására a második elmondáskor javult a gyermekek teljesítménye: csak egy egyponthoz tartozó történet volt, négyen kaptak két pontot, ketten három pontot (megjelentek az események közötti valódi összefüggések), négy négyponthoz, négy ötponthoz, és egy hatponthoz tartozó történet (valódi összefüggések, a szereplők közötti rokoni kapcsolatok, a szereplők érzelmei és gondolatai is megjelentek a mesében) is született.

Az alábbi példa az egyik lány történeteit mutatja be. Az első elmondáskor a pragmatikai tudatosságra mindössze 1 pontot kapott, ez a második elmondáskor 6 pontra nőtt.

Első elmondás: *FIL SIL a SIL kisfiúk néznek könyvet SIL ültetnek egy virágot a kisfiúk SIL elviszik egy orvoshoz a SIL kis virágot mert SIL beteg lett SIL láttak fent a hegyen itt SIL a kisfiúk virágot SIL elkezdtek menni a SIL hegyre a kisfiúk SIL öntözték SIL a virágot SIL és SIL mentek a kisfiúk a hegyre még SIL megnézték az ültetést SIL és SIL végül már meggyógyult a virág*

Második elmondás: *FIL SIL a SIL fiúk olvastak egy SIL olyan könyvet SIL amibe találtak egy virágot SIL elindultak megkeresni egy domboldalon SIL megtalálták SIL megtalálták a virágot a domboldalon SIL hazavitték SIL elültették locsolták SIL a szülei SIL boldogok voltak SIL de másnapra a virág SIL elhervadt SIL elvitt SIL eljött egy orvos SIL s azt javasolta nekik hogy SIL hogy vigyék vissza oda ahova SIL kellett SIL és SIL a fiúk így is tettek elvitték a domboldalra elültették SIL és a virág boldog lett SIL és SIL újra élhetett ott ahol otthon volt*

4. Következtetések

Vizsgálatunkban egy új, dinamikus mérési eljárás kidolgozásának és kipróbálásának első eredményeit mutattuk be. Célunk az volt, hogy megvizsgáljuk, hogyan alkotnak történeteket magyar nagycsoportos óvodások, és hogy az általunk megalkotott tesztelési eljárás alkalmas-e a narratív készségek feltérképezésére. Az első hipotézisünk az volt, hogy az öt-hatéves óvodás gyermekek nagymértékben támaszkodnak a képeken szereplő illusztrációkra, amikor segítség nélkül, maguknak kell létrehozni a történetet. Azt vártuk tehát, hogy a statikus méréskor (az első elmondás során) a szereplők érzelmeinek és gondolatainak az ábrázolása elmarad, sokkal inkább a konkrét cselekvések megnevezése alkotja a történetet. Ez beigazolódott, mivel a gyermekek 75%-a vagy csak a konkrét eseményeket, vagy ezek mellett téves ok-okozati összefüggéseket jelenített meg, de a szereplők belső történéseiről nem beszélt (az eredmények tehát alátámasztották az első hipotézisünket).

Az első elmondás utáni intervenció, a segítő kérdések pozitívan hatottak a történetmondásra: a kérdésekre adott válaszokból kiderült ugyanis, hogy a gyermekek többet értettek meg a történet összefüggéseiből, mint amit elsőre elmondtak; a kérdések hatására azonban ezeket az elemeket beleszőtték a második méréskor mondott történeteikbe. Az intervenció hatása mindhárom paraméterben megmutatkozott, a másodjára létrehozott szövegek nemcsak tartalmukban, de a kohéziót és a nyelvi komplexitást tekintve is összetettebbek voltak, mint az először mondott szövegek (az eredmények a második hipotézisünket is alátámasztották). Az eredmények azt mutatják, hogy a gyermekek a statikus mérés során nem tudják elmondani megfelelően mindazt, amit valójában gondolnak a történetről, de néhány segítő kérdés nagymértékben növeli a narratív készségeinek a pontértékeit. Ezért megállapítható, hogy a dinamikus mérés alkalmasabb módszer a statikus mérésnél arra, hogy feltárja a gyermekek narratív készségeit (a harmadik hipotézisünk is igazolódott).

Pilótakutatásunkban egyetlen életkori csoportból mindössze 16 gyermek vett részt, így az eredményeink csak korlátozottan érvényesek. Ennek ellenére fontos következtetések vonhatók le belőle a narratív készségek mérésének módszertanáról, illetve az iskola előtt álló gyermekek történetmeséléséről. Az eredmények két dologra is felhívják a figyelmet: egyrészt fontos lenne egy sztenderdizált mérőeszköz kifejlesztése a magyar gyermekek narratív készségeinek vizsgálatára, másrészt sok más (főként angolszász) országhoz hasonlóan nálunk is érdemes lenne célzottan fejleszteni már óvodás korban is a gyermekek narratív készségeit.

Irodalom

- Bohács Krisztina** (2010) A dinamikus értékelés. *Magyar Pedagógia* 110/4. 311–328.
- Cowley, J. & Glasgow, C.** (1994) *The Renfrew Bus Story* (American Ed.). Centreville, DE: The Centreville School.
- Csákberényiné Tóth K. & Hajdu T.** (2011) Az iskolába lépő gyerekek szóbeli szövegalkotásának jellemzői. *Anyanyelv-pedagógia* 4/3. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=332>
- Fekonja-Peklaj, U., Marjanovič-Umek, L. & Kranjc, S.** (2010) Children's storytelling: The effect of preschool and family environment. *European Early Childhood Education Research Journal* 18/1. pp. 55–73.
- Gillam, S. L., Gillam, R. B., Fargo, J. D., Olszewski, A. & Segura, H.** (2017) Monitoring indicators of scholarly language: A progress-monitoring instrument for measuring narrative discourse skills. *Communication Disorders Quarterly* 38/2. pp. 96–106.
- Gillam, R. B., & Pearson, N. A.** (2004) *Test of Narrative Language*. Austin, TX: PRO-ED.
- Heilmann, J., Miller, J. F., Nockerts, A. & Dunaway, C.** (2010) Properties of the narrative scoring scheme using narrative retells in young school-age children. *American Journal of Speech-Language Pathology* 19/2. pp. 154–166.
- Jordanidisz, Á.** (2015) *Magyar anyanyelvű gyermekek fonológiai tudatosságának fejlődése 4 és 10 éves kor között*. PhD-értekezés. Budapest: ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Jordanidisz, Á., Mohai, K. & Mihály, O.** (2018) *Dynamic screening of phonological awareness before literacy acquisition among Hungarian 5-6 years old children*. Poster presentation at International Child Phonology Conference, Chania, Greece.
- Justice, L. M., Bowles, R. P., Kaderavek, J. N., Ukrainetz, T. A., Eisenberg, S. L. & Gillam, R. B.** (2006) The index of narrative microstructure: A clinical tool for analyzing school-age children's narrative performances. *American Journal of Speech-Language Pathology* 15/2. pp. 177–191.
- Karmiloff, K. & Karmiloff-Smith, A.** (2009) *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.
- Karpov, Y. V. & Tzuriel, D.** (2009) Dynamic assessment: Progress, problems, and prospects. *Journal of Cognitive Education and Psychology* 8/3. pp. 228–237.
- Murányi S.** (2018) A szavaktól a történetekig. *Anyanyelv-pedagógia* 11/3. 24–39.
- Murányi S.** (2019) A gyermekkori narratív készségek vizsgálata – Az ENNI módszertanának alkalmazása magyar nyelven. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 19/2. http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Muranyi_tan.pdf
- Murányi S.** (2020) A narratív készség fejlődése óvodáskorban. In: Bóna J. és Krepsz V. (szerk.) *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 175–194.
- Oers, B. van** (2007) Helping young children to become literate: the relevance of narrative competence for developmental education. *European Early Childhood Education Research Journal* 15/3. pp. 299–312.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L. & Gillam, R. B.** (2008) Emerging procedures in narrative assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in language disorders* 28/2. pp. 115–130.
- Peterson, C., Jesso, B. & McCabe, A.** (1999) Encouraging narratives in preschoolers: An intervention study. *Journal of Child Language* 26/1. pp. 49–67.
- Schneider, P., Dubé, R. V. & Hayward, D.** (2004) *The Edmonton Narrative Norms Instrument*. <http://www.rehabmed/ualberta.ca/spa/enni>.
- Schnell Zs.** (2016) *Az elme nyelve. Társalgás és nyelvfejlődés*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Stein, N. L. & Glenn, C. G.** (1979) An analysis of story comprehension in elementary school children. In: R. O. Freedle (ed.) *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex. 53–120.
- Vakula, T. & Bóna, J.** (2018) *Characteristics of storytelling in preschool- and schoolchildren depending on family environment*. Presentation at Second International Conference on Sociolinguistics: Insights from Superdiversity, Complexity and Multimodality, Budapest, ELTE.

A kutatást a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal NKFIH-K-120234 számú pályázata és a Tématerületi Kiválósági Program támogatta.

KISS ANITA

Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék
kissanita0728@gmail.com

Kiss Anita: Kódváltási szokások és attitűdök Magyarországon tanuló kárpátaljai magyar egyetemi hallgatók körében

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 125–141.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.008>

Kódváltási szokások és attitűdök Magyarországon tanuló kárpátaljai magyar egyetemi hallgatók körében

In my paper I discuss the code-switching habits of Hungarian university students from Transcarpathia studying in Hungary both in terms of their oral and online communication. My research examines the use of code-switching by participating university students in their own oral and online communication, the cases in which they switch between codes, and the types of attitudes associated with code-switching used in oral communication and online messages.

Keywords: bilingualism, code-switching, linguistic attitude, online communication, oral language use

1. Bevezetés

A Kárpátalján végzett kétnyelvűségi vizsgálatok megállapították, hogy a kárpátaljai magyarok kódváltása tudatos nyelvi tevékenység, ami sok esetben hatékonyabb, gördülékenyebb kommunikációt tesz lehetővé. Ezenkívül bebizonyosodott, hogy a Kárpátalján élő magyardomináns kétnyelvű beszélők számára a kódváltás identitásjelző eszköz is, amellyel kifejezhetik egymás iránti szolidaritásukat és a közösségi összetartozásukat. Bizonyos esetekben viszont előfordul, hogy egynyelvű beszélők negatív megjegyzésekkel illetnek olyan kétnyelvű beszélőket, akiknek a nyelvhasználatára jellemző a kódváltás. Ennek következtében a kétnyelvűek elbizonytalanodhatnak a saját nyelvhasználatuk helyességét illetően, ezért egynyelvű környezetben igyekeznek elkerülni a nyelvek közötti váltást/változtatást, és a nyelvhasználatukat minél inkább próbálják az egynyelvűek beszédéhez igazítani. Ebből kifolyólag eltérő attitűdök kapcsolódnak a kódváltáshoz. Egyes beszélők negatívan ítélik meg a saját nyelvhasználatukban előforduló kódváltást is, mások viszont természetes és mindennapos jelenségnek tartják (Márku, 2013: 167–168).

Tanulmányomban olyan kárpátaljai magyar egyetemi hallgatók kódváltási szokásait és attitűdjeit vizsgáltam meg, akik kétnyelvű közegben nőttek fel, majd a felsőoktatási tanulmányaik miatt Magyarországra költöztek, és ebből adódóan bekerültek egy új, egynyelvű környezetbe. A kárpátaljai kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatások mindezidáig Kárpátalján élő magyarok kódváltását vizsgálták. Az itt bemutatott kutatás újszerűségét az adja, hogy a kódváltási szokásokat és a hozzájuk kapcsolódó attitűdöket a kétnyelvű

közegből az egy nyelvű magyar közegbe való bekerülés nézőpontjából vizsgálom.

Kutatásom célja kideríteni, hogy a Magyarországon egyetemi tanulmányokat folytató kárpátaljai magyar hallgatók szóbeli és internetes nyelvhasználatára jellemző-e a kódváltás, továbbá ki szeretném deríteni, hogy a megkérdezettek milyen okokból kifolyólag váltanak kódot, és hogyan ítélik meg a kódváltást.

2. A kódváltás meghatározása

Kétnyelvű beszélőközösségek esetében a mindennapos kommunikáció során két vagy akár több nyelv is használatos. Egy közösség kétnyelvűnek nevezhető, ha a tagjai két vagy több nyelven tudnak, és a mindennapjaik során használnak is két vagy több nyelvet. Ez ugyanakkor nem jelenti azt, hogy a kétnyelvű közösség minden beszélője ugyanolyan szinten ismeri a közösség két vagy több nyelvét, gyakoribb eset, amikor egy kétnyelvű közösség egyes tagjai csak az egyik, vagy csak a másik nyelvet beszélik (Borbély, 2014). A kétnyelvű közösségek tagjai kapcsolatban állnak egymással, és ez nyelvi kölcsönhatást is eredményez.

A nyelvek kölcsönhatásának egyik jellemző formája a kódváltás, ami két vagy több nyelv váltakozó használatát jelenti egy megnyilatkozáson vagy társalgáson belül. A kódváltás érinthet egyetlen szót, kifejezést, mondatot vagy mondatokat (Grosjean, 1982, Bartha, 1999). Lanstyák István a kódváltás fogalmát a következőképpen adja meg:

Kódváltásnak, illetve kódváltogatásnak a kétnyelvű kommunikáció olyan válfajait nevezzük, amelyekben a beszélők egyetlen diskurzuson belül két különböző nyelvet, pontosabban: két különböző nyelvhez tartozó elemeket használnak, mégpedig anélkül, hogy az eltérő nyelvekhez tartozó szekvenciák tartalmilag megfelelnek egymásnak. Az ilyen beszédmód következtében létrejövő diskurzust kétnyelvű diskurzusnak nevezzük (Lanstyák, 2006: 107).

A kódváltással kapcsolatos kutatások az 1970-es években kezdődtek. A vizsgálatok rávilágítottak arra, hogy a kódváltás gyakran kommunikatív stratégiaként jön létre, és a működését társadalmi szabályok befolyásolják (Blom & Gumperz, 1972). Egyes kutatásokban a mondaton belüli kódváltásra és a kölcsönzésre a kódkeverés műszót használták (Poplack, 1988: 222). A kódváltást és a kódkeverést azonban nem lehet ugyanabban a jelentésben használni. Kódváltás esetén ugyanis van egy bázisnyelv és egy vendégnyelv. A bázisnyelvet más néven mátrix nyelvnek is nevezik (Myers-Scotton, 1990: 3). A bázisnyelv a kétnyelvű diskurzusban domináns szerepet tölt be, amelybe rövidebb vagy hosszabb elemek ágyazódnak be a másik nyelvből. Ezzel szemben a vendégnyelv (beágyazott nyelv vagy befogadott nyelv) az a nyelv, amelynek bizonyos elemei alkalmilag vagy rendszeresen megjelennek a bázisnyelvben (Lanstyák, 2006). A kódkeveréshez ezzel szemben vagy nagyon magas nyelvi kompetencia szükséges mindkét nyelvben, vagy éppen

ellenkezőleg, azért áll vegyes nyelvi elemekből a beszéd, mert a beszélő egyik nyelven sem képes magát hatékonyan kifejezni (Backus, 1996, Benathila–Davies, 1995).

Kódváltás alatt nem csak két nyelv váltakozó használatát értjük, hanem egyazon nyelv különböző változatainak, például a különböző nyelvjárásoknak vagy a köznyelvnek és valamely nyelvjárásnak az alternatív használatát is (Kiss, 1995).

A szakirodalomban megkülönböztetik a helyzethez kötött és a metaforikus kódváltást (Blom & Gumperz, 1972). A helyzethez kötött kódváltás társadalmi megegyezésen alapul, és a nyelvválasztást befolyásolhatja a kommunikáció célja, a téma, a kommunikáció résztvevői és a hely. A metaforikus kódváltás is társadalmi megegyezésen alapul, de leginkább nyomatékosítás céljából használják (Myers-Scotton & Ury, 1977: 5).

Kódváltás számos okból kifolyólag létrejöhet, ilyen például az identitásjelzés, szolidaritás, státuszemelés, az üzenet perszonalizálása, bizalmasság, kizárás, megszólítás, kitöltés, kiváltás/kötés, idézés, közbevetés, az üzenet minősítése, ismétlés, fordítás, magyarázat, a társalgás alaphelyzetének a megváltozása, nyelvi játék (vö. Grosjean, 1982, Cserniczkó, 2010, Márku, 2013, Borbély, 2014).

3. Kárpátaljai magyarok kódváltását vizsgáló kutatások

A kárpátaljai magyarok kétnyelvűségének vizsgálata az 1990-es években kezdődött. A magyar nyelv a Kárpát-medencében a XX. század végén című kutatás beszámolt a kárpátaljai magyar nyelv helyzetéről, ezen kívül összehasonlította a kárpátaljai magyar és magyarországi magyar nyelvhasználat közötti eltéréseket. Ennek eredményeképpen kiderült, hogy a kárpátaljai magyarokra jellemző a kontaktusnyelvből eredő változatok használata (Cserniczkó, 1998).

Kárpátalján a kétnyelvűséget többnyire funkcionalista megközelítésből vizsgálták abból a megállapításból kiindulva, hogy egy közösséget akkor tekinthetünk kétnyelvűnek, ha tagjai a kommunikáció közben két vagy több nyelvet rendszeresen használnak (Beregszászi & Cserniczkó, 2003). A kárpátaljai magyarok a mindennapos kommunikáció során három nyelv és annak változatai közül választhatnak. Bizonyos helyzetekben a magyart, máskor az ukránt vagy az orosz nyelvet használják, esetenként pedig vegyesen a magyart és az ukránt (Cserniczkó, 2004). Figyelembe véve azt a tényt, hogy a kétnyelvű beszélőközösség egyes tagjai a legtöbb esetben nem ugyanazon a szinten ismerik a két nyelvet és azok változatait, előfordulhat, hogy egyes beszédhelyzetekben nyelvi hiány lép fel, és azt a nyelvhasználó kódváltással korrigálja. Ez pedig arra utal, hogy nemcsak azokra a nyelvhasználókra lehet jellemző a kódváltás, akik mindkét nyelvet egyformán jól ismerik, hanem azok

is képesek kódot váltani, akik a második nyelvükben kevésbé jártasak (Márku, 2013).

A kódváltással kapcsolatos kutatások bebizonyították, hogy a nyelvek közötti váltás számos okból kifolyólag létrejöhet. A kárpátaljai magyarok szóbeli kommunikációjában előforduló kódváltások leggyakoribb oka az idézés. Az idézésből bekövetkező kódváltás azt jelenti, hogy egy kétnyelvű beszélő azon a nyelven idéz fel egy megnyilatkozást vagy társalgást, amelyiken az eredetileg elhangzott, és ezzel úgymond hitelesebbé próbálja tenni a felidézett szöveget. Az idézéshez hasonló az a helyzet is, amikor az adatközlő azért vált kódot, mert az egyik nyelven elhangzott megnyilatkozást egy másik nyelven értelmezi vagy magyarázza, ezt nevezik fordításnak, ismétlésnek vagy magyarázatnak. Társadalmi státusz vagy pozíció jelzése miatt is bekövetkezhet kódváltás a kárpátaljai magyarok kommunikációjában. Ez azt jelenti, hogy két kárpátaljai magyar beszélő informális helyzetekben magyarul társalog egymással, viszont formális körülmények között, például hivatalban, ahol a két beszélő közül az egyik ügyfél, a másik pedig hivatalnok, megtörténhet, hogy a kommunikáló felek a többségi nyelvet választják. Előfordulhat továbbá, hogy a kárpátaljai kétnyelvű beszélők azért váltanak kódot, mert egynyelvűek is részesei lesznek a társalgásnak. Ebben az esetben a kétnyelvűek kódváltással kizárhatják az egynyelvű beszélőt a kommunikációból. Ugyanakkor az is megtörténhet, hogy azok a kétnyelvű beszélők, akik mindkét nyelven tudnak kommunikálni, a jelen lévő egynyelvű beszélő miatt átváltanak az ő nyelvére, szolidaritásból. Jellemző még az is, hogy a kárpátaljai magyarok nyelvi játékból váltanak kódot azért, hogy humorosabbá tegyék a kommunikációt (Csernicsekó, 2010).

A kárpátaljai magyar kutatások rávilágítottak, hogy a Kárpátalján élő magyarok digitális kommunikációjában is megfigyelhető a kódváltás. A vizsgálatok eredményei azt mutatták, hogy az internetes megnyilatkozásokban megfigyelhető kódváltások nem véletlenül jelennek meg, és nem nyelvi hiányból következnek, hanem tudatos és kreatív kommunikáció következményei, például a humor, nyelvi játék, többletjelentés, valamint a kárpátaljai magyar identitás, az ismerősség, az azonos csoporthoz tartozás kifejezőeszközei (Márku, 2017).

4. Kódváltáshoz kapcsolódó nyelvi mítoszok

A kódváltáshoz nyelvi mítoszok is kapcsolódhatnak, amelyek a nyelvtudományban kevésbé jártas, hétköznapi beszélők körében is ismertek lehetnek. A nyelvi mítosz olyan közhiedelem, vagyis sztereotip nem szakértői vélekedés, amely egyáltalán nem, vagy csak részben felel meg az objektív tényeknek, úgynevezett féligazság. Általában nem racionális elveken alapulnak, hanem hitbeli meggyőződéseken, amelyek szervesen beépültek az adott közösség kultúrájába. A mítoszok egy részét az is élteti, hogy nem minden esetben hamisak, tartalmazhatnak részigazságokat, amelyek kapcsolatban

állhatnak az emberek mindennapos tapasztalataival, befolyásolhatják az emberek magatartását és cselekedeteit (Lanstyák, 2014).

Az egyik kódváltással kapcsolatos mítosz szerint két vagy több nyelv váltakozó használata egyazon társalgáson belül a beszélő részéről nyelvi önkény kifejezése, eredménye pedig érthetetlen beszéd. A kétnyelvűséggel kapcsolatos kutatások valótlannak tartják ezt az állítást azzal a magyarázattal, hogy a nyelvek váltogatása egy természetes és megszokott jelenség, amelyet jól körülhatárolt nyelvtani, valamint pragmatikai szabályok irányítanak, és ez a nyelvhasználók magas szintű nyelvi képességeire utal. A másik kódváltással kapcsolatos mítosz szerint két nyelv keverése az adott nyelvek megbecsülésének a hiányát jelzi. A nyelvészeti vizsgálatok ezt az állítást sem tartják helyénvalónak, mivel a kódváltás leginkább olyan beszélők nyelvhasználatában fordul elő, akik mindkét nyelvet a magukénak tartják, és pozitívan ítélik meg azokat. A következő kódváltással kapcsolatos mítosz szerint két nyelv keverése arra utal, hogy a beszélő nem ismeri jól az egyik nyelvet (sem). A kódváltásnak valójában számos oka lehet, például létrejöhet a szolidaritás kifejezése, idézés, nyomatékosítás, stb. céljából. Ezen okoknak csupán egyike a nyelvi hiányból bekövetkező kódváltás. A kódváltás tehát nem utalhat egyértelműen a beszélő hiányos nyelvtudására (Csernicskó, 2010, Lanstyák, 2014).

5. Résztvevők és módszer

Kutatásomat kérdőíves felméréssel és interjúbeszélgetésekkel végeztem. A kérdőívet összesen 158 Magyarországon tanuló kárpátaljai magyar hallgató töltötte ki, akik a Debreceni Egyetemen folytatják felsőoktatási tanulmányaikat. A kitöltők többsége az ELTE Debreceni Márton Áron Szakkollégium lakója. A kérdőíves anyaggyűjtés papír alapon történt, az adatközlők személyes felkeresésével, illetve a szakkollégiumi kurzusok alkalmával, az oktatókkal való előzetes egyeztetés után.

A kérdőív vizsgálta az egyetemisták elhelyezkedéssel és letelepedéssel kapcsolatos terveit, a különböző nyelvekre vonatkozó tudását, szóbeli és internetes nyelvhasználati sajátosságait, valamint a kontaktushatásokkal és a helyi nyelvváltozatokkal kapcsolatos attitűdjeit mind a szóbeli, mind az internetes kommunikációban. Az itt bemutatott kutatásban azonban csak a kutatási kérdéseknek és hipotéziseknek megfelelő eredményeket szeretném ismertetni. A kérdőíves adatok rögzítését és feldolgozását Microsoft Excel táblázatkezelő program segítségével végeztem.

A kérdőíves felmérés mellett interjúkat is készítettem a Debreceni Egyetem kárpátaljai magyar hallgatóival. Összesen 67 egyetemistával sikerült beszélgetést folytatnom. Az interjúbeszélgetések azzal a céllal készültek, hogy ellenőrizzék és kiegészítsék a kérdőíves adatokat. A beszélgetések során a következő témakörök kerültek szóba: a kárpátaljai magyar hallgatók kapcsolata az ukránokkal és a magyarországi magyarokkal, a magyarországi továbbtanulás

motivációi, anyanyelvhasználattal és nyelvhasználati különbségekkel kapcsolatos személyes tapasztalatok, nyelvhasználati nehézségekkel, különböző nyelvhasználati sajátosságok megítélésével kapcsolatos személyes benyomások. Félig strukturált interjúkérdésekkel dolgoztam, így fény derülhetett az adatközlők szubjektív tapasztalataira, valamint értékes információkkal egészülhetett ki a kérdőíves felmérés. Az egyéni interjúkról az adatközlők előzetes beleegyezésével hangfelvételek készültek. A hanganyagok pontos lejegyzését követően a szövegeket ATLAS.ti szövegelemző program segítségével elemeztem. Az interjúrészletekben használt rövidítések: TM = terepmunkás, AK = adatközlő.

6. Kutatási hipotézisek

1. A kárpátaljai magyarok kétnyelvűségét vizsgáló kutatások szerint (Csernicskó, 2010, Márku, 2013, 2017) a Kárpátalján élő magyarok szóbeli és internetes kommunikációjára is jellemző a kódváltás. Feltételeztem, hogy a szóbeli és az online kommunikációban előforduló kódváltás azokra a kárpátaljai magyar fiatalokra is jellemző, akik a szülőföldjüket elhagyva Magyarországon folytatják tovább a tanulmányaikat.

2. A kódváltással kapcsolatban számos nyelvi mítosz él a köztudatban, amelyek a nyelvek közötti váltogatást negatív jelenségként értékelik. Feltételeztem, hogy az általam megkérdezett kárpátaljai magyar származású egyetemisták nem kapcsolnak negatív attitűdöket a szóbeli és internetes kommunikációban előforduló kódváltásokhoz.

3. A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználatát vizsgáló kutatások szerint az online megnyilatkozásokban megjelenő kódváltások a legtöbb esetben nem nyelvi hiányból következnek, hanem tudatosan használják az internetezők, például nyelvi játékból vagy egymás iránti szolidaritásból, a közösségi összetartozás kifejezése céljából (Márku, 2017). Feltételeztem, hogy a kutatásomban részt vevő kárpátaljai magyar egyetemisták is tudatosan váltogatnak az általuk birtokolt nyelvek között a szóbeli és internetes kommunikációban egyaránt, és kódváltásuk okait konkrét példákon keresztül meg is tudják indokolni.

7. Eredmények

A kérdőív első részében a kárpátaljai magyar hallgatók jövőbeli elhelyezkedéssel és letelepedéssel kapcsolatos terveit vizsgáltam. Ezeket a kérdéseket azért tartottam fontosnak feltenni, mivel a hallgatók nyelvi attitűdjeit befolyásolhatja az is, hogy mennyire kötődnek a kárpátaljai magyar közösséghez. A résztvevőknek be kellett jelölniük a kérdőívben, hogy jelenleg hol élnek, és ezt az alapján kellett eldönteniük, hogy a tanulmányi célú mobilitásból kifolyólag hol tartózkodnak több időn keresztül, Ukrajnában vagy Magyarországon. A válaszadók 45%-a Ukrajnát, 55%-a pedig Magyarországot

jelölte meg jelenlegi lakhelyének, ami azt jelenti, hogy a hallgatóknak valamivel több mint a fele Magyarországon tartózkodik az év nagy részében. Továbbá a megkérdezetteknek szintén az 55%-a legszívesebben Magyarországon telepedne le, és 74%-a ott is dolgozna. A tanulmányi célú mobilitás okairól az interjúján részt vevő hallgatók adtak bővebb információt. A válaszok elemzésekor összesen 123 kódot sikerült azonosítanom. A válaszokat a következő kategóriákba soroltam (Melléklet, 1. táblázat).

Az eredmények azt mutatják, hogy a nyelv fontos szerepet játszik a tanulmányi célú mobilitásban. Egyrészt a megkérdezettek többsége nem beszél jól vagy egyáltalán nem beszél az ukrán nyelvet. Továbbá a válaszadók egy része negatívan viszonyul az ukrán nyelvhez és az ukrán anyanyelvűekhez. Ezt példázza az alábbi interjúrészlet is.

TM: Hogyan viszonyulsz otthon az ukránokhoz?

AK: Jaj, én nagyon nem szeretem az ukránokat.

TM: Előfordult, hogy megsértettek azért, mert magyar vagy?

AK: Igen.

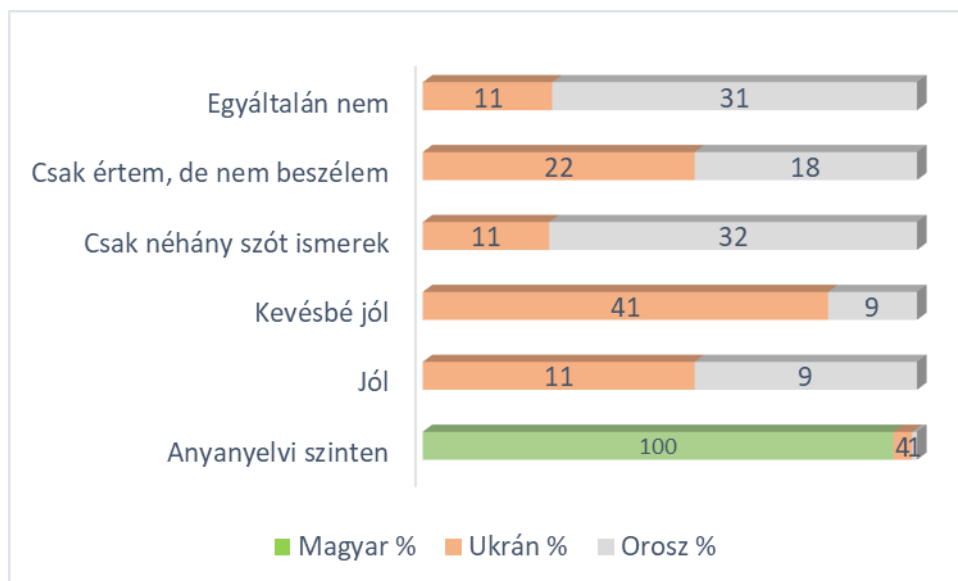
TM: Milyen szinten beszéled az ukrán nyelvet?

AK: Én nagyon nem tudok ukránul, nem is tanultam, mert nem is szerettem. Én csak azt tanulom, amit szeretek. (2001, Bótrágy, vegyész).

Harmadrészt pedig a kárpátaljai magyar hallgatók fontosnak tartják, hogy az anyanyelvükön tanulhassanak, ezért döntöttek úgy, hogy a szülőföldjüket elhagyva Magyarországon folytatják az egyetemi tanulmányaikat.

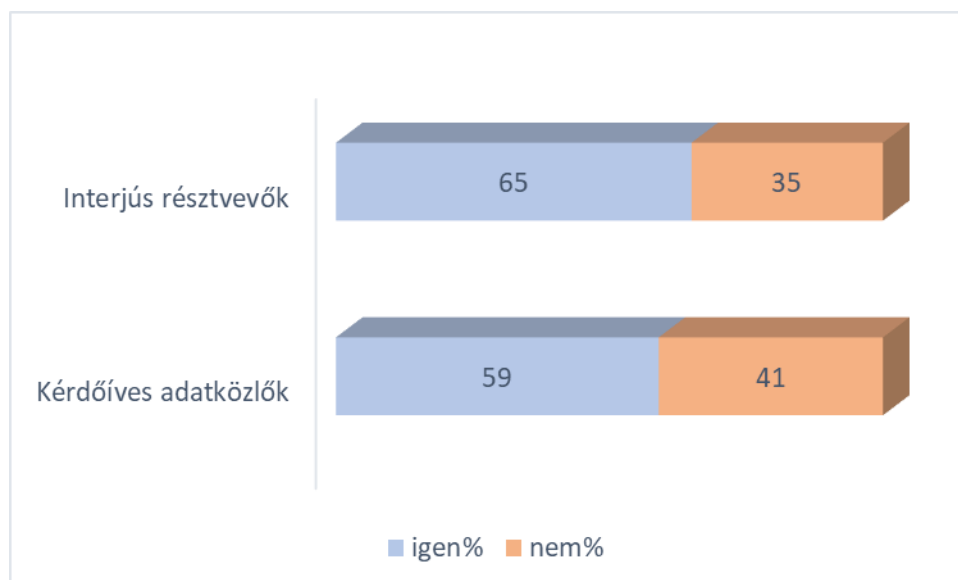
A kérdőíves felmérésben résztvevőknek önbevallásos alapon kellett megítélniük a magyar, ukrán és orosz nyelvre vonatkozó tudásukat (1. ábra). Minden megkérdezett anyanyelvi szinten beszél a magyart. A válaszadók nagyobb része (41%) kevésbé jól beszél az ukrán nyelvet, oroszul pedig az adatközlők 32%-a csak egy-két szót tud. A kitöltőknek a 11%-a egyáltalán nem beszél ukránul, 31%-a pedig egyáltalán nem beszél oroszul.

Az interjúján részt vevő hallgatók többsége is, hasonlóan a kérdőíves kitöltőkhöz, csak kevésbé jól beszél az ukrán nyelvet (51%), a válaszadók 20%-a egyáltalán nem beszél ukránul, 17%-a társalgási szinten, 12%-a pedig azt válaszolta, hogy jól beszél az ukrán nyelvet.



1. ábra. A kérdőíves felmérés résztvevőinek magyar, ukrán és orosz nyelvre vonatkozó tudása.

Az alacsony szintű ukrán nyelvtudás ellenére mind a kérdőívet kitöltők, mind az interjún részt vevő hallgatók többségének a szóbeli kommunikációjára jellemző a kódváltás. A kérdőíves felmérésben részt vevő adatközlőknek az 59%-a, az interjúalanyoknak pedig a 65%-a jelölte be, hogy előfordul kódváltás a szóbeli kommunikációjában (2. ábra).



2. ábra. Szoktál magyar nyelvű beszélgetés közben orosz vagy ukrán szavakat használni?

A kérdőíves felmérés során a kódváltás okait alternatív kérdéssel vizsgáltam. Az adatközlőknek megadott válaszlehetőségek közül kellett bejelölniük, hogy miért váltanak kódot kommunikáció közben. Az eredmények azt mutatják, hogy a válaszadóknak a többsége humorból vált kódot azért, hogy a beszélgetést

viccesebbé tegye, továbbá a megkérdezettek 38%-a bejelölte azt a lehetőséget is, hogy sokszor csak ukrán vagy orosz nyelven jut eszébe az adott szó (2. táblázat).

2. táblázat: Kérdőíves felmérésben részt vevő hallgatók kódváltásának okai.

A kódváltás okai	Válaszadók aránya
Humorból használok orosz/ukrán nyelvű szavakat.	53%
Sokszor csak ukránul/oroszul jut eszembe az adott szó.	38%
Orosz/ukrán anyanyelvű barátaim bizonyos szavakat nem értenek meg magyarul, ezért olyankor átváltok az ő nyelvükre.	19%
Így nyomatékosítom a mondanivalómat.	16%
Így gyakorlom az orosz/ukrán nyelvet.	13%

Az interjún részt vevő kárpátaljai magyar egyetemisták többségének (65%) a szóbeli kommunikációjában szintén előfordul kódváltás. A válaszadók a kódváltásuk okait meg is indokolták (Melléklet, 3. táblázat). A legtöbben megszokásból (25%), valamint humorból (24%) váltanak kódot. Továbbá az adatközlőknek a 21%-a megemlítette, hogy bizonyos szavakat gyorsabban elő tud hívni ukrán nyelven, mint magyarul, valamint adódnak olyan helyzetek is, amikor hirtelen nem jut eszébe egy-egy szó magyarul, csak ukránul. A megkérdezettek 15%-a pedig azért vált kódot, mert a kommunikáció során próbál alkalmazkodni az ukrán anyanyelvűekhez. Továbbá a hallgatóknak csak a 4%-a válaszolta, hogy azért vált kódot a kommunikáció során, mert nem ismeri bizonyos ukrán szavak magyar megfelelőjét.

Az alábbi interjúrészletek is azt példázzák, hogy a kárpátaljai magyar hallgatók gyakran csak humorból, valamint megszokásból váltanak kódot.

(1) TM: Jellemző, hogy magyar nyelvű beszélgetés során ukrán szavakat is használsz?

AK: Igen.

TM: Milyen okból kifolyólag?

AK: Csak szórakozásból szoktunk ukrán szavakat használni azért, hogy viccesebb legyen a szituáció.

TM: És ezek milyen szavak?

AK: Trágár szavak. (2002, Kisdobrony, gépészmérnök).

(2) TM: Előfordul veled, hogy magyar nyelvű beszélgetés során ukrán szavakat is használsz?

AK: Igen

TM: Miért?

AK: Csak megszoktam. Gyerekkorom óta három nyelven beszélek, és így megszoktam. Vannak szavak, amik gyorsabban eszembe jutnak például ukránul, akkor úgy mondom, ez nálunk sokaknál így van. (2000, Beregszász, programtervező informatikus).

A kódváltással kapcsolatos attitűdök vizsgálatára két nyelvi mítoszt is felhasználtam a kérdőívben. Az egyik mítosz szerint két vagy több nyelv használata egyazon megnyilatkozáson belül értelmetlen kommunikációt eredményez (Lanstyák, 2014). A kitöltők 94%-a nem értett egyet ezzel az állítással.

A másik kódváltással kapcsolatos mítosz pedig úgy hangzik, hogy: „Két nyelv keverése arra utal, hogy a beszélő nem ismeri jól az egyik vagy mindkét nyelvet” (Lanstyák, 2004: 105). Ez a mítosz a kérdőívben a következőképpen volt felhasználva: „Mi a véleményed a következő állításról? »Kárpátaljai magyarként azért használok a beszélgetés során az anyanyelvem mellett még egy nyelvet (például ukránul vagy oroszul), mert valójában egyik nyelvet sem beszélem rendesen.« Egyetértesz ezzel az állítással, vagy szerinted más oka (is) lehet annak, ha egy magyar nyelven folyó beszélgetés során nyelvet váltunk?» Ennél a kérdésnél az adatközlőknek lehetőségük volt megindokolniuk a választásukat. A válaszadók (94%) ezzel az állítással sem értettek egyet, és a döntésüket meg is indokolták (4. táblázat). Az eredmények azt mutatják, hogy a legtöbb adatközlő megszokásból vált kódot, valamint azért, mert bizonyos szavak gyorsabban eszükbe jutnak ukránul. Ezen kívül a kérdőíves felmérésben részt vevő hallgatók közül is többen megemlítették, hogy azért váltanak kódot, mert a kommunikáció során próbálnak alkalmazkodni az ukrán anyanyelvűekhez, tehát szolidaritásból. Egyes adatközlők szerint azért jellemző a nyelvhasználatukra a nyelvek közötti váltás, mert vegyes nyelvi környezetben élnek, valamint néhányan a kódváltáshoz sorolták az orosz/ukrán kölcsönszók használatát is. A kódváltás további lehetséges okaként megemlítették a résztvevők azt is, hogy bizonyos helyzetekben kötelező az ukrán nyelv használata, ezért olyankor átváltanak a többségi nyelvre. Néhány adatközlő pedig nyelvgyakorlás céljából vált át ukrán nyelvre magyar nyelvű beszélgetés közben. A megkérdezettek szerint jellemző a kódváltás olyan esetekben is, ha egy bizonyos megnyilatkozást szó szerint, eredeti nyelven akarnak felidézni, mert csak úgy van értelme a mondatnak, valamint bizonyos szavakat kifejezőbbnek tartanak ukrán nyelven. Két adatközlő pedig olyan esetben is kódot vált, amikor ki akar zárni egy harmadik felet a kommunikációból, ezért átvált egy olyan nyelvre, amit a harmadik résztvevő nem ismer.

Az itt bemutatott eredmények alapján megállapítható, hogy mind a kérdőívet kitöltő hallgatók, mind az interjúban részt vevő egyetemisták hasonló okokból kifolyólag váltanak kódot a kommunikáció során, valamint abban is hasonlóak az eredmények, hogy a legtöbben megszokásból váltogatnak a nyelvek között.

4. táblázat. Kárpátaljai magyar hallgatók kódváltásának okai.

Kódváltás okai	Előfordulások száma
Megszokás	20
Kitöltés	17
Szolidaritás	14
Humor	11
Vegyes nyelvi környezet hatása	10
Státuszemelés	9
Kölcsönzőhasználat	8
Nyelvgyakorlás	7
Idézés	7
Kizárás	2
Hatáskeltés	1

Az interjúalanyoknak arra a kérdésre is válaszolniuk kellett, hogy egyetértene-e azzal, ha valakitől azt hallanák, hogy a kárpátaljai magyarok nem beszélnek úgy mond elég „jól” vagy „helyesen” magyarul, ha a magyar nyelvű társalgás közben ukrán szavakat is használnak. A résztvevők 94%-a nem értene egyet ezzel a kijelentéssel, a megkérdezettek 6%-a pedig részben helyesli az állítást, de olyan válaszadó nem volt, aki teljes mértékben egyetértett volna ezzel a kijelentéssel. Ezt példázzák az alábbi interjúrészletek:

(4) TM: Ha valakitől azt hallanád, hogy a kárpátaljai magyarok nem beszélnek olyan jól vagy helyesen magyarul, mint az itteni magyarországi magyarok, mert magyar beszélgetés közben használnak ukrán szavakat is, akkor te ezzel egyetérteneél?

AK: Ezzel nem értenék egyet, mert mondjuk igaz, hogy anyu otthon kárpátaljaiasan beszél, de mikor például feljön Magyarországra, akkor ugyanúgy beszél, mint egy magyar, és szokta is mondani, amikor eljön Magyarba, hogy olyan szépen tud beszélni, szóval nem értenék egyet. (2001, Nagydobrony, Gyógytornász).

(5) TM: Ha valakitől azt hallanád, hogy a kárpátaljai magyarok nem beszélnek olyan jól vagy helyesen magyarul, mint az itteni magyarországi magyarok, mert magyar beszélgetés közben használnak ukrán szavakat is, akkor te ezzel egyetérteneél?

AK: Félig igaza lenne, mert aki nagyon megszokta, hogy egy szót mindig ukránul mond, például elköszönéskor azt mondja: „na *dáváj*”, az lehet, hogy Magyarországon is úgy beszélne, és hülyének néznék, de mi is szépen tudunk beszélni azért, és otthon ez teljesen normális, érthető beszéd. (1997, Királyháza, Ökológia).

A szóbeli nyelvhasználathoz hasonlóan a kárpátaljai magyar egyetemisták internetes kommunikációjára is jellemző a kódváltás. A kérdőívet kitöltő adatközlőknek az 56%-a szerint, valamint az interjúban részt vevő hallgatóknak a 61%-a szerint előfordul, hogy az internetes kommunikáció során magyar nyelven folyó üzenetváltáskor ukrán nyelvi szavakat is használnak.

A kérdőíves felmérésben részt vevő hallgatóknak megadott válaszlehetőségek közül kellett kiválasztaniuk, hogy mi a véleményük az internetes kommunikációban előforduló kódváltásról (5. táblázat). A megkérdezett hallgatók többsége szerint az internetes kommunikációban előforduló kódváltás a kárpátaljai magyarok körében megszokott és gyakori jelenség, ami rájuk is jellemző.

5. táblázat. A kérdőíves felmérésben részt vevő hallgatók véleménye az internetes kommunikációban előforduló kódváltásról.

Jelöld, mi a véleményed arról, amikor egy kárpátaljai magyar az internetes kommunikáció során a magyar nyelvű szövegében orosz/ukrán szavakat is használ!	Válaszok aránya %
Ez a kárpátaljaiak körében egy megszokott és gyakori jelenség, rám is jellemző.	54
Ez a kárpátaljaiak körében egy megszokott és gyakori jelenség, bár rám <u>nem</u> jellemző.	32
Nem talákoztam még ilyen esettel az internetes kommunikáció során.	10
Talákoztam már ilyen esettel, de fogalmam sincs, hogy mi ennek az oka.	3
Talákoztam már ilyen esettel, de én kifejezetten idegesítőnek és értelmetlennek tartom.	8
Szerintem identitást/hovatartozást jelölő funkciója van.	17
Szerintem az internetes kommunikáció lazasága miatt használják, poénból.	34

A kérdőívben nyitott kérdéssel is megvizsgáltam a kárpátaljai magyar hallgatók véleményét az online kommunikációban előforduló kódváltásról. Ehhez felhasználtam egy nyilvános Facebook-bejegyzést, ami a következőképpen volt megfogalmazva: „A *zálikra* az első 5 *rozgyilból* kell készülni?” (‘A vizsgára az első 5 fejezetből kell készülni?’). A kérdőíves felmérésben részt vevő hallgatóknak két szóval kellett jellemezniük a megnyilatkozást, az első benyomásuk alapján. A kitöltőktől összesen 260 válasz érkezett. Több válaszadó nem csak egyetlen szóval, hanem mondattal fejtette ki a véleményét. A beérkezett válaszok összegyűjtéséhez és rendezéséhez az

ATLAS.ti program word cruncher funkcióját használtam. Ez a funkció összeszámolta a szóelőfordulásokat, majd ezt követően a kapott válaszokat közös jellemzőik alapján kategorizálhattam. Az alábbiakban ismertetem a kódváltást tartalmazó megnyilatkozással kapcsolatos véleményeket, a válaszok mellett zárójelben jelzett szám pedig azt mutatja, hogy az adott válasz hány adatközlőtől hangzott el.

1. Szó- és nyelvhasználattal kapcsolatos válaszok: érdekes szóhasználat (6), vicces nyelvhasználat (4), lényegre törő nyelvhasználat (3), többnyelvű nyelvhasználat (3), kevert nyelvhasználat (2), egyéni szóhasználat (1).

2. Fogalmazásmóddal kapcsolatos válaszok: igénytelen megfogalmazás (2), én nem szoktam így fogalmazni (1).

3. Kárpátaljai kétnyelvűséggel kapcsolatos válaszok: kárpátaljai (13), nyelvkeverés (10), kétnyelvű (9), *po zákárpátszki* (1), *po násomu* (1), kárpátaljai magyar ungvári egyetemisták beszélnek így, senki más (1), Kárpátalján megszokott (1).

4. Ukrán nyelvre, környezetre, emberekre vonatkozó válaszok: ukrános (12), ukrán szavakat tartalmaz (5), ukrán anyanyelvű beszélő (1), inkább ukrán suliba járók használják (1).

5. A megnyilatkozás érthetőségével kapcsolatos válaszok: nehezen érthető (34), érthető (20), nem értem (8), értelmetlen (5), sok embernek nem érthető (4), egy magyarországi számára érthetetlen (1), érthető, ha tudunk ukránul (1), otthoniak értik (1), kiolvashatatlan (1).

6. Tetszést vagy nemtetszést kifejező válaszok: idegesítő a szavak ötvözése (14), zavaró (10), fura/furcsa (7), nem szeretem (3), parasztos (3), normális (2), nem tolerálom (2), átlagos (2), nem túl előnyös (1), összezavaró (1), nem helyes/helytelen (1), tetszik (1), helyes így is (1).

7. Előfordulási gyakoriságot, megszokottságot megnevező válaszok: megszokott (21), mindennapos (14), gyakori (5), ritkán hallom (3), szokásos (2), ismerős (2), néha előfordul ez a nyelvhasználat (1), *zálik*, *rozgyil* mindenki így hívja (1), sokan így használjuk otthon (1), természetes, mert így könnyebben megértik egymás a résztvevők (1), szokatlan (1).

8. Egyéb válaszok: zavarodottság (3), felemás (2), megeskik (2), nem beszél a magyart (1).

Az adatközlők által legtöbbször megemlített válaszok szerint az adott, kódváltást tartalmazó megnyilatkozás érthető, megszokott és ukrán szavakat tartalmaz. Emellett a leggyakoribb válaszok között egyértelműen negatív attitűdre utaló válaszok is megjelentek, például az, hogy a mondat idegesítő, ukrános és zavaró.

8. Összefoglalás

Kutatásomban azt vizsgáltam, hogy a Magyarországon tanuló kárpátaljai magyar egyetemisták szóbeli és internetes kommunikációjában előfordul-e

kódváltás, illetve milyen okokból kifolyólag váltanak kódot. Továbbá azt is ki szerettem volna deríteni, hogy a hallgatók milyen attitűdöket kapcsolnak a kódváltáshoz. A vizsgálatot kérdőíves felméréssel és interjúk beszélgetésekkel végeztem. Az adatok elemzésekor kiderült, hogy ez a két módszer jól kiegészítette egymást. Az interjúk során kapott válaszok, egyrészt megerősítették a kérdőíves felmérés során kapott eredményeket, másrészt fontos információkkal egészítették ki a kérdőíves vizsgálatot.

A kutatás elején felállított hipotézisek beigazolódtak. A Magyarországon tanuló kárpátaljai magyar egyetemisták többségének mind a szóbeli, mind az internetes kommunikációjára jellemző a kódváltás (1. hipotézis). Ez az eredmény összhangban áll a korábbi kutatásokkal, amelyek megállapították, hogy a kárpátaljai magyar fiatalok szóbeli és digitális kommunikációjában is megfigyelhetők a kontaktushatások (vö. Márku, 2013, 2017).

A kárpátaljai magyar egyetemi hallgatók a legtöbb esetben szándékosan, humorból váltanak kódot a szóbeli és az online kommunikáció során azért, hogy a beszélgetést barátságosabbá, közvetlenebbé és viccesebbé tegyék. Ezek az eredmények szintén igazolják a korábbi kutatások megállapításait, miszerint a kontaktusjelenségek a legtöbb esetben nem véletlenül jelennek meg az online üzenetekben, és nem nyelvi hiányból következnek, hanem a kárpátaljai magyar internethasználók tudatosan váltanak kódot nyelvi játékból, valamint a kárpátaljai magyar identitás kifejezése céljából (vö. Márku, 2017). Ezen kívül több adatközlő megszokásból váltogat a nyelvek között, mivel ez számukra annyira természetes, hogy sokszor észre sem veszik, hogy kódot váltottak. Továbbá előfordul, hogy a kárpátaljai magyar hallgatók bizonyos helyzetekben egy szót gyorsabban elő tudnak hívni ukrán nyelven, mint magyarul (3. hipotézis).

A szakirodalom alapján számos nyelvérintkezéssel kapcsolatos mítosz él a köztudatban, amelyek a nyelvtudományban kevésbé jártas, hétköznapi emberek nyelvi attitűdjeit is befolyásolják. A kárpátaljai magyar egyetemisták többsége nem ért egyet azzal a kódváltással kapcsolatos nyelvi mítosszal, miszerint két nyelv keverése érthetetlen, értelmetlen társalgást eredményez, továbbá azzal sem, hogy azért váltanak kódot beszélgetés közben, mert egyik nyelvet sem beszélnek rendesen. Ennek bebizonyítására a hallgatók megindokolták a kárpátaljai magyarok kódváltásának okait, és a válaszaik között egyszer sem szerepelt a magyar nyelv nem megfelelő szintű ismerete (2. hipotézis).

A kárpátaljai magyar egyetemi hallgatók kódváltással kapcsolatos attitűdjeit megvizsgálva megállapítható, hogy a többség nem vélekedik negatívan a kódváltásról. A legtöbben természetes és megszokott jelenségként tekintenek rá, csupán néhány esetben adódott példa ennek az ellenkezőjére, ugyanis egyes adatközlők szerint a kódváltást tartalmazó megnyilatkozások zavarók, idegesítők.

Az itt bemutatott kutatás eredményei azt bizonyítják, hogy nemcsak az Ukrajnában élő kárpátaljai magyarok szóbeli és internetes kommunikációjára jellemző a kódváltás, hanem azokra a kárpátaljai magyar fiatalokra is, akik valamennyire már eltávolodtak a kétnyelvű, kárpátaljai magyar közegtől a tanulmányi célú mobilitásból kifolyólag.

Irodalom

- Backus, A.** (1996) *Two in one. Bilingual speech of Turkish immigrants in The Netherlands*. Tilburg Netherlands: Tilburg University Press.
- Bartha Cs.** (1999) *A kétnyelvűség alapkérdései*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Bentahila, A. & Davies, E. E.** (1995) Patterns of code-switching and patterns of language contact. *Lingua* 96. 75–93.
- Beregszászi A. & Csernicskó I.** (2003) A kétnyelvűség (bilingvizmus) fogalma. In: Csernicskó I. (szerk.) *A mi szavunk járása. Bevezetés a kárpátaljai Magyar nyelvhasználatba*. Ungvár: PoliPrint Kft. 28–31.
- Blom, J. P. & Gumperz J.** (1972) Social meaning in linguistic structure: Code-switching in Norway. In: Gumperz J. & Hymes D. (eds.) *Directions in sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Borbély A.** (2014) *Kétnyelvűség*. Budapest: L'Harmattan.
- Csernicskó I.** (1998) *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. Budapest: Osiris–MTA Kisebbségkutató Műhely.
- Csernicskó I.** (2004) A Magyar nyelv kárpátaljai helyzetéről. *Magyar Tudomány* 4. 473–480. http://real.mtak.hu/25146/1/jav_csernicsko_matud.pdf
- Csernicskó I.** (2010) A nyelvek egymásra hatása a kommunikatív kompetenciában. In: Csernicskó I. (szerk.) *Megtart a szó. Hasznosítható ismeretek a kárpátaljai magyar nyelvhasználatról*. Budapest–Beregszász: MTA Magyar Tudományosság Külföldön Elnöki Bizottság – Hodinka Antal Intézet. 98–103.
- Grosjean, F.** (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kiss J.** (1995) *Társadalom és nyelvhasználat*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lanstyák I.** (2006) A kölcsönzavak rendszerezéséről. In: Lanstyák I. (szerk.) *Nyelvből nyelvbe. Tanulmányok a szókölcönzésről, kódváltásról és fordításról*. Pozsony: Kalligram Könyvkiadó. 15–56.
- Lanstyák I.** (2014) *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Pozsony: Comenius Egyetem.
- Márku A.** (2013) „Po zákárpátszki”. *Kétnyelvűség, kétnyelvűségi hatások és kétnyelvű kommunikációs stratégiák a kárpátaljai Magyar közösségben*. Monográfia. Ungvár: Líra Poligráfcentrum.
- Márku A.** (2017) A kárpátaljai magyarok internetes nyelvhasználata: identitás és digitális identitás. In: Márku A. & Tóth E. (szerk.) *Többsnyelvűség, regionalitás, nyelvoktatás. Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont Kutatásaiból III*. Ungvár: RIK-U. 137–152.
- Myers-Scotton, C.** (1990) *Constructing the Frame in Intrasentential Codeswitching*. Paper Prepared for Annual Meeting. Bern: Societas Linguistica Europaea. 1–20.
- Myers-Scotton, C. & Ury, W.** (1977) Bilingual Strategies: The Social Functions of code-switching. *International Journal of the Sociology of Language* 13. 5–20.
- Poplack, S.** (1988) Contrasting Patterns of Code-Switching in Two Communities. In: Heller, M. (ed.) *Code-Switching: Anthropological and Sociolinguistic Perspectives*. Berlin: Mouton de Gruyter. 215–244.

Készült az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával.

Mellékletek

1. táblázat. A hallgatók tanulmányi célú mobilitásának okai.

A tanulmányi célú mobilitás okai	Indok	Válaszadók aránya
Nyelv	Anyanyelvű tanulás preferálása. Nem megfelelő szintű ukrán nyelvtudás. Ukrán nyelvhez és ukrán anyanyelvű emberekhez való negatív viszonyulás.	52%
Megélhetés	Magyarországon kedvezőbbek a megélhetési körülmények, több a munkalehetőség, magasabb a fizetés, mint Ukrajnában.	42%
Szak	Magyarországon sokszínűbb a képzés kínálat, mint Kárpátalján. A válaszadó nem jelentkezhetett Ukrajna nagyvárosainak egyetemére, mert nem beszél jól az ukrán nyelvet.	35%
Oktatás színvonala	A magyarországi oktatás színvonalasabb, mint az ukránjai. A magyarországi diploma elismertebb, mint az ukránjai.	31%
Család, barátok	A családtagok a magyarországi továbbtanulást javasolták. Barátok ösztönzésére döntött úgy az adatközlő, hogy Magyarországon tanul tovább.	13%
Tanulással járó költségek	Az ukrán egyetemi oktatás költségesebb, mint a magyarországi.	6%
Magyarország szeretete	Elvagyódás Kárpátaljáról. Az anyanyelvű magyarokhoz való pozitív viszonyulás. Érdeklődés Magyarország városai iránt.	6%
Diákmunka-lehetőség	Tanulás melletti pénzkeresési igény, munkatapasztalat szerzése.	2%
Nem tanulhat Ukrajnában	Sikertelen emelt szintű érettségi vizsga ukrán nyelvből és irodalomból, ami akadályozza az ukrán felsőoktatási intézménybe való bekerülést.	2%
Katonakötelesség	Ukrán hadseregbe való behívások miatti félelem.	2%

3. táblázat: Az interjú részt vevő hallgatók szóbeli kommunikációjában előforduló kódváltás okai

A kódváltás okai	Magyarázat	Előfordulási gyakoriság %
Megszokás	A kétnyelvű környezetben megszokták, hogy két nyelvet használnak, illetve váltogatnak.	25
Humor	Viccessé teszi a kommunikációt.	24
Kitöltés	Bizonyos szavakat gyorsabban elő tudnak hívni ukrán nyelven. Hirtelen nem jut eszükbe az adott szó magyarul.	21
Szolidaritás	Ukrán anyanyelvűekkel való kommunikáció során próbálnak alkalmazkodni a többségi nemzet nyelvéhez.	15
Nyelvi hiány	Nem tudja egy szó magyar megfelelőjét.	4
Bizalmasság	Káromkodás esetén váltanak át ukrán nyelvre.	4
Hatáskeltés	Megtetszett neki az adott ukrán szó. Bizonyos szavakat kifejezőbbnek, szimpatikusabbnak tartanak ukrán nyelven.	3
Idézés	Bizonyos ukrán nyelven elhangzott kifejezéseket, poénokat nem lehet magyarra lefordítani, csak ukrán nyelven van értelmük.	3
Többynyelvű család	A vegyes nyelvi családi környezetben élők gyakran váltanak kódot egymással való kommunikáció közben.	1
Kölcsönzőhasználat	Kódváltásként értelmezik a kárpátaljai magyar szókészletbe beépült orosz/ukrán kölcsönzők használatát.	1
Nyelvgyakorlás	Javítani akar az ukrán nyelvtudásán.	1

NAGY MARIANNA

MTA Titkársága, Főtitkári és Főtitkárhelyettesi Titkárság
nagy.marianne20@gmail.com

Nagy Marianna: Félre-értjük egymást? – a sztereotip jelentéstartalom előhívásában szerepet játszó mentális és társas műveletek a megértés folyamatában
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 142–156.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.009>

Félre-értjük egymást? – a sztereotip jelentéstartalom előhívásában szerepet játszó mentális és társas műveletek a megértés folyamatában¹

The aim of this paper is to study the phenomenon of misunderstanding in the Hungarian language within the theoretical framework of functional cognitive linguistics. The broader theoretical framework is provided by the criteria of functional pragmatics and cognitive psychology. I present a case study of a blog post and the misunderstandings identified in the replies to it. I apply the concept of misunderstanding as follows: the message of the sentences created by the speaker in a syntactically correct way is understood differently by recipients in such way that there is a contradiction between the different interpretations, which may not be of a purely logical nature. The main thesis of the paper is that the concept of misunderstandings goes beyond the general interpretation that misunderstanding is a false conclusion based on a logical mistake. The case study finds that stereotypes (closely related to prejudice), subjectivization, memory, and emotions may play a role in the formation of misunderstandings.

Keywords: functional cognitive linguistics, functional pragmatics, cognitive psychology, misunderstanding, Hungarian language, stereotypes, subjectivization, mental and social operations

1. Bevezető

A tanulmány a magyar nyelvben vizsgálja a félreértés jelenségét a funkcionális kognitív nyelvészet elméleti keretének megfelelően. A tágabb elméleti keretet a funkcionális irányú pragmatika és a kognitív pszichológia szempontrendszer adja. A félreértés fogalmát a következőképpen határozom meg: a nyelvi félreértés azt jelenti, hogy a szöveg (diskurzus) lényegi értelmezése sérül: a hallgató a beszélő által létrehozott szövegnek a beszélő (feltételezhető vagy azonosított) szándékától eltérő más, lehetséges jelentést tulajdonít, és a két jelentés között ellentmondás van. A félreértés jelensége a megismerési folyamat része, a megértés és a meg nem értés között helyezhető el egy fiktív skálán. A félreértés fogalma különbözik a félrevezetés és a félremagyarázás fogalmaktól. A tanulmány fő tézise, hogy a félreértések értelmezése túlmutat azon az általános megközelítésen, amely szerint a félreértés logikai hibára épülő téves

¹ Köszönetemet fejezem ki Pléh Csabának, aki ráirányította a figyelmemet a hiba (error) és a tévedés (mistake) különbözőségére a félreértések vonatkozásában, meghatározó támpontot nyújtva ezzel a téma körülhatárolásához.

következtetés. A hazai és a nemzetközi pragmatikai szakirodalom foglalkozik többek között az interkulturális érintkezés körében, valamint a gender témakörében is a félreértés (misunderstanding) vizsgálatával (vö. Boromisza, 2003; Csontos & Dér, 2018: 78–81; Hardi, 2010; Simon, 2018; Szilágyi-Gál, 2018; Bührig & Thije eds., 2006; House et al. eds., 2003; Tannen, 2019). A félreértés koncepcióját nyelvi szempontból két fő irányból közelítik meg: az információátvitelből (pl. nyelvi-kulturális különbségből adódó bizonytalanság, kommunikációs viselkedés) vagy a társalgó felek közötti nyelvhasználati különbségekből (pl. különböző anyanyelvek közötti eltérések, szaknyelvi nehézségek különböző hivatást gyakorlók között, társadalmi nemek közötti kommunikációban való eltérések) adódik-e a félreértés. A vizsgálatok egyik meghatározó szempontja a közölni szándékolt tartalom és ezzel összefüggésben annak megítélése, hogy helyes vagy helytelen az értelmezés.

A jelen tanulmány szerint a megnyilatkozó szándékai csak valószínűsíthetők, teljes mértékben azonban nem megismerhetők, ezért a szöveg kontextusára és a befogadói értelmezésre helyezi a hangsúlyt a félreértések vizsgálatában. Ez a tanulmány a magyar nyelvben vizsgálja a nyelvi félreértés kialakulásában résztvevő komplex kognitív folyamatokat, a szociokulturális és pragmatikai tényezőkkel összefüggésben. Elhatárolja a tisztán logikai természetű hibákat (pl. emlékezeti hiányosság, fáradtság, figyelmetlenség miatt) a különböző fogalmak összekapcsolásából származó félreértésektől. A vizsgálat empirikus tárgyát a szintaktikailag adekvát módon megalkotott mondatok esetén kialakuló fogalmi alapú félreértés alkotja. Egy blogbejegyzésről és az arra reflektáló hozzászólásokban azonosított félreértésről készült esettanulmányt ismertetek. Az esettanulmány megállapítja, hogy a sztereotípiáknak (szoros összefüggésben az előítélettel), a szubjektívizációnak, az emlékezetnek és az érzelmeknek szerepe lehet a félreértések kialakulásában. A félreértés során jelentésvesztés történik a szöveg szintjén. A fogalmi alapú félreértéseknél azonban a megértés során új ismerettel bővülnek a résztvevők, mivel a negatív tapasztalat feldolgozása összekapcsolódhat a közös ismeretszerzés és a kommunikációs felek kölcsönös megértésének a sikerélményével.

A félreértés jelenségével összefüggő elméleti háttérfeltevéseket, valamint a jelenség kognitív szemantikai megközelítését a második fejezet vázolja. Az elemzés tárgyának választott blogbejegyzés és a kapcsolódó hozzászólások alapján készített esettanulmányt a harmadik fejezet mutatja be, amely foglalkozik a perspektivikus értelmezés jelentőségével a közös megértés folyamatában, feltárja a (téves) következtetések során alkalmazott mentális és társas műveleteket a maguk környezetében, végezetül hermeneutikai és metapragmatikai szempontokat von be az elemzésbe. A tanulmányt záró negyedik fejezet rövid összegzést ad a félreértés mint jelenség kognitív szemantikai vizsgálatának az eredményéről.

2. Elméleti háttérfeltevések

A téves következtetéseknek nevezett jelenségek vizsgálata az arisztotelészi logikai hagyományban gyökerezik. Erre a pusztán logikai hibán alapuló téves következtetésre példa, amikor a beteg a naptári nap tévesztése miatt elmulasztja a megjelenést az orvosnál az előjegyzett időpontban.

Az ide vonatkozó jelenlegi szakirodalomban ugyanakkor egyetértés mutatkozik abban, hogy „a téves következtetések nem abszolút módon megítélhető logikai hibák, hanem egy sor szemantikai és pragmatikai tényezőtől függenek” (Kertész & Rákosi, 2007: 112). A szemantikai és a pragmatikai tényezők szerepét szemlélteti a félreértésekben, amikor az orvos azt mondja a páciensnek, hogy „vigyázzon, mert van egy kis cukra” (I. Sopronert, 2005). Ebben az esetben míg a beteg egy pontos diagnózist vár el az orvostól egy kulturálisan áthagyományozott forgatókönyv szerint, addig az orvos megnyilvánulása erősen szubjektív, ami félreértéshez vezethet.

A témakör szempontjából hasonlóan releváns, hogy a mentális és a társas műveletek a nyelvhasználatban lényegileg összefonódnak (vö. Croft, 1994).

Választ adni arra a kérdésre, hogyan épül föl a jelentés a beszédhelyzet dinamikájában, olyan nyelvészeti modellekkel lehetséges, amelyek földerítik a jelentés belső szerkezetét, és alkalmasak a változás folyamatának és eredményeinek a leírására. A funkcionális kognitív nyelvészet használatalapú elvekből, a nyelvtani leírás fő területeinek átfogó megközelítéséből, valamint a prototípuselv szerint szerveződő kategóriákból indul ki, és feltárja a séma (I. Tolcsvai Nagy, 2013: 385) és a megvalósulás egymáshoz való viszonyát a szövegvilágban.

A funkcionális kognitív szemlélet alapján a nyelvi szimbólumok sajátosságai perspektivikusságukból adódnak. A nyelvi szimbólumok rendszere a dolgok és/vagy események különböző perspektívákból történő megfigyelését, megértését teszi lehetővé (Tomasello, 2002: 103–143). A nyelvi szimbólumok juttatják érvényre azt a perspektívát, ahonnan a megnyilatkozó az eseményeket a bennük szereplő dolgokkal a befogadó számára hozzáférhetővé teszi. A megnyilatkozó a nyelvi szimbólumokkal képes elérni azt, hogy a befogadó egy referenciális jelenetet egy bizonyos módon dolgozzon fel, ne pedig másképpen. A beszélő nézőpontja meghatározó egy megnyilatkozásban, ennek következtében a megértés folyamatát egyfelől jelentősen befolyásolja, hogy a szövegvilág résztvevői az előzetes ismereteiket és a hozzájuk kapcsolódó viszonyulásukat nyíltan kifejezve hozzáférhetővé teszik-e egymás számára (objektívizáció), vagy a beszélő nézőpontja bennfoglaltan érvényesül (szubjektívizáció) (vö. Langacker, 2006: 18). A nyelvi szimbolizáció folyamatában alapvető szerepe van a konstruálásnak. Másfelől az előzetes ismeretek előhívásában az emlékezet játszik lényeges szerepet.

Ahhoz, hogy egy érzékleti benyomás később kereshetővé váljon a visszaemlékezés folyamatában, először emléknnyommá kell alakulnia.

A pszichológusok [általánosságban, NM.] kódolásnak nevezik azt a folyamatot, amely révén egy érzékletből emléknym alakul ki. [...] többnyire eseménynek nevezik a feldolgozott információk azon csoportját, amelyet emlékezeti rendszerünk emlékezeti kóddá igyekszik transzformálni. Ez az esemény lehet egy megfigyelt cselekvéssor, szavak vagy hangok sorozata, esetleg arcokat vagy tárgyakat ábrázoló képek. Az esemény mindig valamilyen téri-idői kontextusban lesz elsajátítva (l. Csépe, et al., 2007: 86).

A szerzők nagy hangsúlyt helyeznek az emlékezet tényezői között a kódolás jellegére, melynek alapján adott információt különböző „mélységben” dolgozhatunk fel. A feldolgozás irányulhat az ingerek fonológiai vagy vizuális jellemzői mellett azok szemantikai aspektusaira is (pl. a kategorizáció művelete vagy más hasonló jelentésű szavak felidézése által).

3. A félreértés mint a megismerési folyamat része – esettanulmány

A következőkben bemutatott élőnyelvi példa egy blogbejegyzés, melynek szerzője Hodász András, aki egy filmkritikát írt az olvasóknak a következő címmel: *Mária Magdolna – A nagy félreértés* (l. Mandiner, 2018). A szerző írásához kapcsolódóan több hozzászólást idézek az alábbiakban. A blog olvasói számára tudható, hogy a szerző egy fiatal, római katolikus pap, a szöveg írásakor a Kispesti Nagyboldogasszony Főplébánián szolgált káplánként.

A blog mint szövegtípus a beszélt nyelv és az írott nyelv ismertetőjegyeit vegyíti. A szerző előrelátóan, pontosan megtervezheti az üzenetét, egyúttal a műfaj nagyobb mozgásteret enged a stilisztikai megoldásokban, a kötetlen beszélgetéshez közelít.

(1) Előre leszögezem, hogy szerintem nem lehet jó Jézus-filmet csinálni. [...] Ezzel a kicsit sem burkolt előítélettel ültem be megnézni a legújabb példányt. [...] És ha valaki most arra gondol, hogy az »őskonzervatív pap védelmezi a teológiát a feminista behatástól«, hát nagyon téved! [...] Kritika következik, tele spoilerrel. – Hodász András

A film, így a filmkritika, valamint az alábbi bekezdés témája is alapvetően Mária Magdolna, ettől eltérően a félreértést okozó tagmondat egy olyan többszörösen összetett mondatba ágyazódik be, amely Jézus anyjáról, Szűz Máriáról szól (az aláhúzott rész saját kiemelés, azt a tagmondatot jelöli, amelyben a félreértés megvalósul, NM):

(2) [Mária Magdolna] fontos szereplője az evangéliumnak, tiszteletreméltó, de nem volt apostol, ahogy azt a film ábrázolja. Az apostolok kollégiuma 12 férfiből állt, méghozzá Jézus személyes döntése folytán, és Mária [Magdolna] nem keresztelt, és nem volt ott az utolsó vacsorán, ahogy a film állítja. Nem kell valakit apostollá tennünk azért, hogy megfelelően tiszteljük. Jézus anyját [Szűz Máriát]

különleges tisztelet övezi az Egyházban, hiszen az élő Istent hordozta, mégsem tartjuk apostolnak, sőt: ő maga sem kotyogott bele az egyház életébe, nem akart pápa sem lenni azzal az indokkal, hogy »Énvagyokazannya«. Attól még, hogy különböző hivatásunk van az Egyházban, nem jelenti, hogy bárki is hátrányosan lenne megkülönböztetve. A különbözőség nem feltétlenül igazságtalanság, ahogy a marxizmus próbálta beállítani. – Hodász András

A bejegyzéshez kapcsolódó alábbi hozzászólások helyesírását változatlan formában közlöm:

(3) Szomorúan látom, hogy még egy Hodász András is zsigerileg hordozza az Egyház konzervatív nőképét. Különbözik nem írta olyat, hogy »ő maga sem kotyogott bele az egyház életébe« ... És mindezt Máriáról... Hát, elég gáz! – Gál Magdi hozzászólása

(4) Nem hiszem, hogy ezzel a kotyogással Hodász atya arra szeretett volna rávilágítani, hogy konzervatív elképzelései vannak a női szerepkörökről, avagy sem, hanem inkább arra, hogy Mária nem azért nem lett apostol, vagy pápa vagy miegymás, mert nő, hanem pusztán Jézus akaratából. Ő az Isten anyja lett. Más feladatkör, de ezt is el kell látnia valakinek. Én sem értem miért kéne apostolnak lenni, hogy megkaphassa tőlünk az összes respektpontot. »Ha a test csupa szem volna, hol maradna a hallás? Ha meg csupa hallás, hol volna a szaglás? Isten határozta meg minden egyes tag feladatát a testben, tetszése szerint.« /1Kor 12 17-18/ – Varga Gergő Zoltán hozzászólása

(5) Varga Gergő Zoltán Félreértettél. Nekem egyáltalán nem hiányzik, hogy a nők pápák vagy apostolok lehessenek. Csupán arra az apró elszólásra reagáltam, hogy egy nő pusztán »belekotyogni« tudna az egyház dolgaiba. Ez bizony elég keményen nőellenes kijelentés. – Gál Magdi hozzászólása

(6) Örülök, hogy másnak is szemet szúrt. Már bocsánat a belekotyogásért ☺;) Kis freudi elírás... mi baja a nőkkel vajon a szerzőnek? – Ildikó Kenyeres hozzászólása

(7) Gál Magdi Bocsásson meg kedves Magdi, nem kívánok rugózni a témán, még kevésbé magamra haragítani a női olvasókat, de szeretném még egyszer védelmembe venni az atyát. Én nem szeretem, ha vezetés közben a hátsó ülésről elmesélik, hogyan, hol és miként kéne sávot váltani, vagy a dunántúlról most indult gyalogos zebrán való átengedésének szabályszerűségének okfejtését hallgatni. Azt sem szeretem, ha főzök és a másik szobában már most sötét az étel. Az ilyen helyzetekben - legyen szó öreg papáról, vagy 6 éves unokaöcsről - a kritizáló fél úgy érzem erőteljesen »kotyog«. Más emberek más

feladatokhoz más talentumokat kaptak, és ha valaki ettől eltérő dolgokhoz kívánna alkalomadtán alakító jelleggel hozzászólni, azt én nem nevezném nőellenességnek, meg egyáltalán semmilyen ellenességnek, hanem csak pusztán az adott szituációban kontárkodásnak, belekotyogásnak és egyebeknek. – Varga Gergő Zoltán hozzászólása

(8) Én sem éreztem nőellenes megnyilvánulásnak ezt a megjegyzést. Ellenkezőleg, nem a személyre vonatkozik, hanem az esetleges beleszólás adekvátságára (lásd előttem szóló Varga Gergő Zoltánt). T.i., Mária (Jézus anyja) sosem volt apostol, miért is kellett volna annak lennie? Megjegyzem, Mária nagyon is tisztában lehetett az ő szerepével, nem hiszem, hogy törekedett volna nagyobb befolyásra. Ez a mai kor divatja, de nőismerőseim között is csak azoknál dívik, akik nem járnak Istennel. Félek, hogy ez utolsó mondatom ki fogja verni a biztosítékot, de vállalom... – Bazileos Taelos hozzászólása

(9) Varga Gergő Zoltán Nézze, ha Ön, kedves Gergő, csak a hátsó ülésre képes egy nőt elképzelni, - akkor igazán fölösleges itt érvelnem, meg amúgy is azt igazolja, amit írtam. Az Atya nincs egyedül a férfitársadalomban eme finom és rejtett nőellenességgel... Én a magam részéről számos »kotyogó« férfit is ismerek, - a kávéfőzőn kívül. ☺:) – Gál Magdi hozzászólása

(10) Bazileos Taelos Ajánlom a kánai mennyegző elbeszélését Jánosnál...☺:) – Gál Magdi hozzászólása

(11) Gál Magdi Egyszer kotyogott bele és éppen a kánai menyegzőn, akkor is jól le lett tolva: »Mit akarsz tőlem, asszony! Még nem jött el az én órám.« – Krisztina Sasváriné Bocsi hozzászólása

3.1. Perspektivikus értelmezés

Hodász András (a továbbiakban: szerző) blogbejegyzésében többek között azt a félreértést kívánja eloszlatni, hogy a film Mária Magdolnát mint apostolt ábrázolja. Annak érdekében, hogy az Egyháznak a Mária Magdolna személye iránti tiszteletét is nyomatékosítsa, egy referenciális jelenetet konstruál, amelyben Jézus anyjának, Szűz Máriának és az apostoloknak az egymáshoz való viszonyulását viszi színre („Fontos szereplője az evangéliumnak, tiszteletreméltó, de nem volt apostol, ahogy azt a film ábrázolja”, l. (2)-ben). Ezzel a jelenettel érvel amellet, hogy a tisztelet mértéke független az apostoli státusztól. A szerző olyan megnyilvánulása Jézus anyjáról, mint például „különleges tisztelet övezi”, szintén a Szűz Mária szerepét övező tiszteletre fókuszál a Jézus-történetben. Az „ő maga sem kotyogott bele az egyház életébe” tagmondat értelmezése azonban két különböző eredményre vezet néhány olvasó körében a hozzászólások alapján.

Az egyik befogadói nézőpont szerint (l. Gál Magdi (3, 5, 9)-ben és Kenyeres Ildikó (6)-ban), a női szerepkörre vonatkozik a tagmondat. Arról, hogy a múlt időben konstruált referenciális jelenet hogyan válik jelenérvényűvé, és milyen szerepet tölt be a sztereotip jelentéstartalom ebben az értelmezésben, a 3.2. fejezet számol be. A másik befogadói nézőpont alapján (l. Varga Gergő Zoltán (4, 7)-ben és Bazileos Taelos (8)-ban) a szerző a hozzászólás adekvátságát fejezi ki a tagmondatban. Az olvasók reflexiói alapján két egymásnak ellentmondó megértés körvonalazódik, melyek kapcsolatba hozhatók a tisztelethez mint érték kategóriához való viszonyulással (l. 1. táblázat a függelékben). Gál Magdi expliciten kijelenti a félreértést Varga Gergő Zoltánnal való kommunikációjában (l. (5)-ben), azonban a megértésükben mutatkozó ellentmondást mindketten a szerző kijelentésére – „ő maga sem kotyogott bele az egyház életébe” (l. (2)-ben) – vezetik vissza: „Csupán csak arra az apró elszólásra reagáltam, hogy egy nő pusztán »belekotyogni« tudna az egyház dolgaiba. Ez bizony elég keményen nőellenes kijelentés.” (l. (5)-ben), „szeretném még egyszer védelmembe venni az atyát” (l. (7)-ben). A kétféle értelmezéshez vezető folyamatot a szerzői magyarázat, valamint az olvasói magyarázatok teszik hozzáférhetővé a kognitív szemantikai vizsgálatban. A szerzői magyarázat egy általános, kulturálisan nem tagolt olvasóközönségnek szól, amely kedvező környezet a sztereotip jelentéstartalom előhívásának. A szerző expliciten nem fejt ki, hogy pontosan mire gondol, a női szerepkörre, vagy a hozzászólás adekvátságára. Erre a jelentéstartalomra implicit utalás történik, többek között a *belekotyog* ige szubjektivizált alkalmazásával a megnyilatkozásban. Az olvasói magyarázatok a szerzői perspektívából törekednek leírni a tagmondat értelmezését.

3.2. Kognitív szemantikai elemzés

Ebben az alfejezetben elemzem a blogbejegyzésben a félreértéssel összefüggésbe hozható igét a jelentésszerkezet leírásával, és megvizsgálom, hogy a teljes szerkezetből mely jelentés-összetevők aktiválódnak a kontextus révén a mentális feldolgozás során. Ismertetem a jelentésalkotás dinamikus folyamatában megvalósuló kognitív műveleteket, és bemutatom, hogyan lép működésbe a sztereotip jelentéstartalom az értelmezési folyamatban, melyek közös eredményeként adott jelentés profilálódik az olvasók számára.

Az „ő maga sem kotyogott bele az egyház életébe” tagmondatban szereplő *belekotyog* ige jelentésszerkezetének résztvevői közül (*valaki*: elsődleges figura, a trajektor; *valamibe*: másodlagos figura, a landmark) a figyelem a humán cselekvőre irányul, ez a feltűnőbb.

A *belekotyog* igekötős ige intranzitív, perfektív, cselekvő, E/3. személyben van lehorgonyozva.

Az ige **eseményszerkezete**: „a folyamat tényleges megvalósulási elemeiből, az egymást követő elemi állapotok változási, átalakulási jellemzőiből, a folyamat nagyobb jellegzetes részeiből áll” (Tolcsvai Nagy, 2017: 319).

A *belekotyog* ige eseményszerkezete: 1. 'valaki kéretlenül hozzászól egy témához vagy cselekvéshez; főleg gyermek rá nem tartozó dologba kéretlenül (többször) beleszól' (l. ÉrtSz. *belekotyog* a.); 2. 'a hozzászólás lényegi információátadás nélkül történik'; 3. 'a hozzászólás többnyire rossz időzítéssel történik, zavaró a hatása'.

Az ige pejoratív értelmű szó, beszélt nyelvi stílusú (társalgási), bizalmas stílusárnyalattal (vö. *beleüti az orrát*), a tagmondatban erősen szubjektivizált, a szerző attitűdjét, hiedelmeit fejezi ki anélkül, hogy ő a szövegrészlet nyílt és objektivizált résztvevőjévé válna.

Emellett a szerző bennfoglalt attitűdjének a jelenlétére mutat rá a szövegvilágban a *hiszen* diskurzusjelölő szubjektivizációs alkalmazása is (l. 1. táblázat (1)-ben). A szubjektivizáció itt úgy valósul meg, hogy a szerző nem kifejtett, ugyanakkor jelen van a háttérben, rejtve van a *hiszen* kifejezésben. Mivel a szubjektivizáció általában a beszélők által konstruált jelenet fontos tényezője, melynek több megvalósulási változata van (Tolcsvai Nagy, 2017: 462), ez a szubjektivizált tartalom válik az olvasó számára többféle módon értelmezhetővé.

Az ige temporalitásának a leírásához szükséges az idő alapszintű értelmezése: „az **idő** a folyamatot kifejező nyelvi szerkezetek jelentésében pillanatnyi állapotok (azaz most-pontok) sorozata” (Tolcsvai Nagy, 2017: 311). Az időnek több nyelvi kifejezési módja van, melyek közül itt kiemelek kettőt, egyrészt az idő lehorgonyzó deiktikus jelölését (az igei időjelekkel), ebben az esetben az idő részben szubjektívan konstruálódik, másrészt az inherens temporalitást (az idő jelölését az ige szemantikai szerkezetében): az ige időben történő folyamatot fejez ki (vö. Tolcsvai Nagy, 2013).

Az aspektus a magyar nyelvben részben igei, részben mondatbeli és pragmatikai tényező. [...] Az igeaspektus megkonstruálásában elsősorban az ige időszerkezete és az eseményszerkezet vesz részt (Tolcsvai Nagy, 2017: 334).

Az igeaspektus egy másik irányú megközelítéséhez Langacker (1991) nyelvelméleti modelljét veszem alapul, amennyiben a nyelvi kifejezések jelentése szerkezetes, a teljes szerkezetből csak egy részt hívnak elő (aktív zóna) a szövegvilág résztvevői, akik figyelemáthelyezéssel mozogni tudnak a jelentésszerkezetben. A jelentésalkotás dinamikus folyamatában a főnév kidolgozza az ige eseményszerkezetét, az ige pedig kijelöli a főnév aktív zónáját, utóbbi a jelen példában a szerző perspektíválása (*belekotyog*) és az általa létrehozott kontextus (*egyház élete*) révén lép működésbe az olvasók számára. Az 'ismétlődés' jelentés-összetevőt magában foglaló *belekotyog* ige a szövegben múlt időben van lehorgonyozva („ő maga sem kotyogott bele”). Az ige perfektív jellegét azonban kinyitja „az egyház életébe” igebővítmény a tagmondatban, amihez támogatói környezetet biztosít az ige + igező sorrend, így az ige imperfektív, folyamatossá válik, és annak jelentése kiterjed egy teljes élet, Jézus anyja életének az idejére. A világról alkotott ismereteink alapján az elemzett

tagmondat kiegészíthető: „ő maga sem kotyogott bele az egyház életébe” (*soha*), tehát ismereteink alapján egyszer sem, amíg élt, egy történetként szemlélve ezzel Jézus anyjának az életét. Ez a múlt időben konstruált folyamat kerül kapcsolatba a blogbejegyzés és a hozzászólások jelen idejű feldolgozó idejével mint folyamattal, aminek alapján a bele nem kotyogás ugyan a múltban történt, és Szűz Mária teljes életére vonatkozó folyamat, azonban annak hatása egy mai napig érvényes példája a tiszteletreméltó együttműködésnek. Emellett nemcsak Jézus anyjának, hanem az egyháznak az életét is időben egymást követő események láncolataként, egy történetként szemléljük, és a szerző intenzív erőfeszítést tesz azért, hogy a Jézus anyja életében képviselt narratív minőséget áthelyezze az egyház máig tartó történeti narratívájára, fenntartva eközben az időbeli folyamatosság látszatát a dinamikus kontextuális hozzáigazítás kognitív művelete révén (Az élet mint történet narratíváról l. Kahneman, 2011). A szerző állításai jelen időben valósulnak meg a bekezdésen belül a tagmondatok egymással való viszonyában, melyeket múlt időben reprezentált magyarázattal támaszt alá. Az „ő maga sem kotyogott bele az egyház életébe” tagmondat temporalitását a befejezetlen folyamat jellemzi, ez kerül a figyelem középpontjába. A szerző és az olvasó által megértett szövegvilágban ezáltal reprezentálódik a jelen idő és a múlt idő is, amelyek közül Gál Magdi olvasó számára, a hozzászólásai alapján, a jelen idő profilálódik.

A jelentést árnyalja az igeaspektus dinamikája az igebővítménnyel való kapcsolatában. Az „egyház életébe” nyelvi kifejezés birtokos szerkezet, referenciapont-szerkezet. Az *egyház* referenciapont domíniuma az *egyház* fogalmi szerkezete, ill. jelentésmátrixa. Az *egyház* főnév jelentésmátrixában (‘a keresztény híveket magukban foglaló szervezet’, itt: katolikus papság), a szövegben kisbetűvel írva, a szervezetet jelölné formailag, ugyanakkor élete az egyházat alkotó tagoknak, a papságnak lehet, akik régen felekezeti irányzat nélkül férfiak voltak, így metonimikusan ez a jelentés profilálódik. Gál Magdi értelmezésében, a hozzászólásai alapján, az *Egyház* (megszemélyesítés) tagjainak élete profilálódik, az *Egyház* tagjai férfiak, akiket a megnyilatkozás valós idejében Hodász András katolikus pap képvisel.

A következőkben bemutatom, hogyan lép működésbe a sztereotip jelentéstartalom az értelmezési folyamatban. A *belekotyog* igéhez kapcsolódik egy sztereotípi (továbbiakban: **első sztereotípi**), miszerint az általa kifejezett cselekvés elsősorban nőkre jellemző viselkedés, melynek összetevői: nem tud az érzelmein uralkodni, és ami az eszébe jut, rögtön kimondja, többnyire segítő szándékkal, amit viszont nem igazít hozzá a hallgató elvárásaihoz.

Az elemzés viszonyulását a sztereotípi fogalmához a következőkben röviden vázolólok. A társadalomtudományi és pszichológiai megközelítések egy része lényegileg nem tesz különbséget a sztereotípi és az előítélet meghatározásában. A sztereotípi „egy társas csoportról alkotott mentális reprezentáció vagy benyomás, amely a csoportot meghatározott jellemzőkkel és érzelmekkel társítja”

(l. Smith et al., 2016: 215). Funkcionális kognitív szempontból azonban hasonlóan lényeges a fogalom hermeneutikai megközelítése (vö. 3.3. fejezet, „tökéletesség vélelme”), amelynek keretében a gadameri megértésfogalom (l. Gadamer, 2003) két nézőpontból alkalmazza az előítélet fogalmát: az előítéletek egyrészt a megértés feltételei (az előzetes elvárásokra és ismeretekre vonatkozóan), másrészt a nem tudatosított előítéletek (itt: sztereotip jelentéstartalom) értelmezésben elfedhetik a megértendő szöveg másságát, utóbbi esetben a megértés folyamata nem a szerzői szándék szerint zárul le, ez vezethet többek között félreértéshez. A gadameri előítélet-fogalom elsőként említett megközelítéséhez kapcsolódva a jelen kontextusban a sztereotip jelentéstartalom előhívásában szerepe van Gál Magdi előzetes ismereteinek, amit az olyan kijelentések implikálnak, mint például: „Szomorúan látom, hogy még egy Hodász András is zsigerileg hordozza az Egyház konzervatív nőképét.”, illetve „Én a magam részéről számos »kotyogó« férfit is ismerek, - a kávéfőzőn kívül. ☺:)”. Az előzetes ismeretek behívásánál az emlékezettel összefüggő kognitív műveletek jelentősége megnő a megértés folyamatában. Ezeknek a műveleteknek a láthatóvá tételében a kognitív pszichológia és a kognitív szemantika eredményeire hagyatkozom. Az emlékezetnek alapvető tulajdonsága, hogy mindig valamilyen tér-idő kontextushoz kapcsolja az eseményeket (vö. Csépe et al., 2007: 86, 2. fejezet), így bizonyos szinten mindig jelen van a kommunikációban. Ezt kognitív szemantikai szempontból azzal egészítem ki, hogy amint egy nyelvi kifejezés jelentéséhez kapcsolódó komplex mátrixot, összetett sémát sem mozgósítunk teljességében egy adott beszédhelyzetben (vö. „aktív zóna” – „hozzáférhetőség” fogalompár, Langacker, 1991), feltehetően a korábbi tapasztalatok, emlékek előhívásakor sem mozgósítjuk a hozzájuk kapcsolódó teljes tudáskeretet és forgatókönyvet (vö. Tolcsvai Nagy, 2001) adott beszédhelyzetben. Amíg a begyakorlott tudás, amely tapasztalatokon alapul, könnyen előhívódik a kognitív ingerek által, addig az összetettebb, tágabb ismeret előhívása összetett fogalmi tartományt, sémát és forgatókönyvet aktivál. A jelen esettanulmány utóbbira szolgál példaként.

Azt, hogy az olvasó milyen módon működteti az emlékezetét összetett ismeretek előhívásakor a megértés folyamatában, a kognitív pszichológia területéről ismert „tapasztaló én” – „emlékező én” fogalompár alkalmazásával mutatom be. Kahneman (2011) a szisztematikus tévedések mögött húzódó gondolkodásunk bemutatása kapcsán fejti ki, hogy magunkról és másokról is csak „én”-ek keretei között vagyunk képesek gondolkodni. Eszerint két különböző entitás van. Az egyik, a „tapasztaló én” a tárgyilagos megfigyelő, aki az esemény valós idejében az egyes időpillanatokban észlelt jelenségeket megfigyeli és összegezi. Megfigyelései rövidtávon elérhetőek a tudatos elme számára. A másik az „emlékező én”, aki megjegyzi a dolgokat, és megőrzi az életünk történetét. Utóbbi folyamat a memóriánk alapvető reakciójával azonnal elkezdődik, így valójában nemcsak akkor mesélünk történeteket, amikor szándékunk szerint

tesszük azt, hanem a memóriánk meséli nekünk a történeteket, illetve amit megtartottunk a tapasztalatainkból, az a történet. A Gál Magdi számára feltűnő megnyilatkozásra („ő maga sem kotyogott bele az egyház életébe”) elsőként a „tapasztaló én” reflektál, miközben újraalkotja a jelentést saját reprezentációjában, míg az ítéletet, amelyet a megnyilatkozás értékelésekor hoz, mindenekelőtt az „emlékező én” magyarázza. Ugyanakkor csak a hangsúly eltérő, mindkét „én” részt vesz az értelmezési folyamatban, bár ez az összetett kognitív munka közel sem mindig tudatosan megy végbe. Gál Magdi reprezentációjában, valós időben a „tapasztaló én” tárgyilagos megfigyelőként észleli a sztereotip jelentéstartalmat, az „emlékező én” pedig összeveti (tehát tér-idői kontextusban rögzült eseményhez mint emléknyomhoz köti) a sztereotip jelentéstartalmat a saját tapasztalatokkal, ez pedig egy nagyobb mentális erőfeszítéssel jár együtt a tárgyilagos megfigyelésnél, és a hozzászólásában nyilvánul meg.

Gál Magdi a *belekotyog* igében profilált és szubjektivizált sztereotípián (vö. első sztereotípiá) keresztül jut el *az egyház életébe* birtokos szerkezetben szubjektivizációval megvalósult sztereotípiáig (továbbiakban: **második sztereotípiá**), amely „az Egyház konzervatív nőképe”. A szerző bennfoglaltan a konceptualizáció részévé válik a *sőt* kifejezésben. A második sztereotípiá kidolgozásában lényeges szerepet tölt be egyfelől az a már említett jelenség, hogy a Gál Magdi olvasó által megértett szövegvilágban (vö. 1. táblázat (3,5,9)-ben) a jelen idő profilálódik. Másfelől Gál Magdi hozzászólásában a *zsigerileg hordozza* kifejezés visszautal „az emlékező én” kognitív munkájára: régen az egyház volt a tudás birtokosa (írás, olvasás művelése), ebben a kiváltságban a nők nem részesültek. Gál Magdi reprezentációjában a „tapasztaló én” (l. az első sztereotípiára való reflexió) és az „emlékező én” (l. a második sztereotípiá megkonstruálása) összhangban vannak egymással, erősítik egymást. Szövegvilágában szubjektivizált jelentéstartalommal épül be a szerző által valós időben projektált (előrevetített) valóság (vö. dinamikus evolúciós modell, Langacker, 1991: 277).

A szerző az iróniát alkalmazta a kritikai attitűdje érvényesítéséhez a blogbejegyzésben (l. Mandiner, 2018), például: „a film szerint tulajdonképpen az összes tanítvány félreértette Jézust, de persze Mária nem, mert ők minden este együtt nézték a naplementét”, melyben többek között a *persze* kifejezés szubjektivizált ironikus jelölés. Ugyanakkor nem működik sikeresen az értelmezésbeli távolságnak a tudatosítása a szerző perspektívája és az adott reprezentációban érvényesülő perspektíva között a fentiekben kifejtett okok miatt. A *belekotyog* ige jelentéséről indított egyezkedés – Gál Magdi és Kenyeres Ildikó, valamint Varga Gergő Zoltán és Bazileos Taelos között – nem vezet eredményre, nem történik meg a sztereotip jelentéstartalmaknak a helyreigazítása, amiről egy olvasó is beszámol (l. (11)-ben). Az „ő maga sem kotyogott bele az egyház életébe” tagmondat értelmezése nem tisztázódott. Hodász András és Gál Magdi nem alkottak közös jelentést a valós időben létrehozott beszédesemény

szövegvilágban, mivel több referenciális jelenet is megvalósult a szövegvilágban (vö. Tátrai, 2017: 913, triadikus figyelemirányítás).

3.3. További szempontok az elemzésben

A fenti kognitív szemantikai elemzéshez kapcsolódik két további fontos szempont. Hermeneutikai megközelítésben újabb perspektívát nyújt a blogbejegyzés és a kapcsolódó hozzászólások értelmezéséhez a „tökéletesség vélelme”:

Ha a megértendő szövegben valami nem illeszkedik az elvárásainkhoz, akkor azt kell feltételeznünk, hogy koherens, értelmes véleménnyel van dolgunk, nem pedig értelmetlen idegenséggel. Ezt az előfeltevést csak akkor szabad feladnunk, ha a szöveg megértése minden nyitott erőfeszítésünk ellenére nem jár sikerrel (Olay, 2017: 36).

Ezt az elvet szem előtt tartva valószínűsíthető, hogy a szerző a *belekotyog* ige sematikus szerkezetében kódolt megvalósulási valószínűségek közül úgy választott, hogy megkísérelte a kulturális közegünkben korábban már rögzült, sztereotip jelentéstartalmat egy másik szintre helyezni, vagyis amikor sztereotípiát hívott elő, és azon ironizált (vö. metapragmatikai jelzések, Tátrai, 2017), stiláris regisztert nyitott a sztereotípia megdöntéséhez, amit azonban néhány olvasó a bloghoz fűzött hozzászólásában visszahelyezett az eredeti szintre. Stiliztikai szempontból ez jelentéstartalommal bír, nevezetesen a megértési folyamatban a stílushatás (itt: irónia) megvalósulása összhangot feltételez a stílusértelemmel, amiből az következik, hogy az olvasóban nem vált ki fölháborodást, hanem éppen ellenkezőleg, az olvasó megmarad a szerző által kijelölt mentális ösvényen a reprezentáció során, ezzel együtt lényegileg bizalommal van a szerző irányában.

A „tökéletesség vélelme” metapragmatikai szempontból is tovább árnyalja a jelen esettanulmány értelmezési körét, ugyanis megengedi annak valószínűségét, hogy mint hatalmi egyezkedésre tekintünk Hodász András katolikus pap blogbejegyzésére és az arra érkezett hozzászólásokra (a metapragmatikai tudatosság itt követett fogalomértelmezéséhez lásd még Verschueren, 1999; valamint Tátrai, 2006). Az egyezkedés ilyen alapon arról zajlik, hogy mit lehet és mit nem lehet mondani Szűz Máriáról, az egyházzal és e kettő egymáshoz való viszonyulásáról. Ez esetben a félreértést mint stratégiát működtetik a kommunikáció résztvevői az egyezkedés folyamatában, ezen a területen azonban még további kutatások szükségesek.

4. Összegzés

A tanulmány felvetette azt a kérdést, hogy milyen tényezők indokolhatják a félreértés kialakulását (specifikusan a magyar nyelvben). A kérdés megválaszolásához egy hétköznapi diskurzusrészlet kognitív szemantikai

elemzését ismertettem, amely alkalmasnak bizonyult a félreértés jelenségének komplex kognitív megközelítésére.

Bemutattam, hogy a megnyilatkozó és a befogadó részéről a referenciális jelenet(ek) létrehozására és megértésére hatással van, hogy a valós időben létrehozandó referenciális jelenetek milyen viszonyba kerülnek a befogadó mentális világában már korábban feldolgozott, hasonló világbeli jelenettel. A kognitív szemantikai vizsgálat feltárta, hogy a félreértésben érintett kifejezések jelentésének a szövegkörnyezethez történő dinamikus kontextuális hozzáigazítása nem történt meg, ezen kívül több tényezőnek is szerepe volt a félreértés kialakulásában. Az elemzés alapján a sztereotípiáknak (szoros összefüggésben az előítélettel), a szubjektívizációnak, az emlékezetnek és az érzelmeknek egyaránt szerepük lehet a félreértések kialakulásában.

A félreértés jelenségének a megismerési folyamatban betöltött szerepe egyebek mellett az, hogy ráirányítsa a figyelmet a világról alkotott adott reprezentáció azon szegmensére, amely valószínűsíti, hogy a megnyilatkozásban résztvevők mely területen tudják hatékonyabbá tenni az együttműködésüket az interakcióban, amennyiben szándékukban áll, hogy közös referenciális jelenetek létrehozásával, együtt megértsenek valamit nemcsak a világból, hanem egymásról is.

Irodalom

- Boromisza D.** (2003) Az interkulturális félreértés kutatásának fő irányzatai. *Szociológiai Szemle* 4. 76–87.
- Bührig, K. & Thijs, J. D. ten** (eds. 2006) *Beyond Misunderstanding: Linguistic Analyses of Intercultural Communication*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Croft, W.** (1994) Speech act classification, language typology and cognition. In: Tsohatsidis & Savas L. (eds.) *Foundations of speech act theory. Philosophical and linguistic perspectives*. London: Routledge. 460–478.
- Csépe V., Győri M. & Ragó A.** (2007) *Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Csontos N. – Dér Cs.** (2018) *Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- Gadamer, H-G.** (2003) *Igazság és módszer*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Hardi J.** (2010) A félreértés pragmatikai vizsgálata. Társadalmi-nemek közti párbeszéd elemzése alapján. *Magyar Nyelvőr* 134. 78–87.
- House, J., Kasper, G. & Ross, S.** (eds. 2003) *Misunderstanding in Social Life: Discourse Approaches to Problematic Talk*. London, New York: Routledge.
- Kahneman, D.** (2011) *Thinking, fast and slow*. New York: Farrar, Starus and Giroux. pt. 5.
- Kertész A. & Rákosi Cs.** (2007) Adatok és körben forgó érvelés a fogalmi metaforaelméletben. In: Csatár Péter & Pethő Gergely (szerk.) *Szemantikai intuíciók mint nyelvészeti adatok*. Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó. 95–128.
- Langacker, R. W.** (1987) *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W.** (1991) *Foundations of cognitive grammar. Volume II. Descriptive Application*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Langacker, R. W.** (2006) Subjectification, grammaticalization, and conceptual archetypes. In: Athanasiadou, Angeliki, Canakis, Costas & Cornillie, Bert (eds.) *Subjectification. Various path to subjectivity*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 17–40.

- Simon G.** (2018) Gendernyelvészet a kulturális antropológia és a lingvisztikai szintek tükrében. In: Dobák Imre & Hautzinger Zoltán (szerk.) *Szakmaiság, szerénység, szorgalom: Ünnepi kötet a 65 éves Boda József tiszteletére*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó. 637–645.
- Smith, E. R., Mackie, D. M. & Claypool, H. M.** (2016) *Szociálpszichológia*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Szilágyi-Gál M.** (2018) *A félreértés esélyei. Filozófiai, politikaelméleti és retorikai írások*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Tannen, D.** (2019) *Miért értjük félre egymást?* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai Sz.** (2006) „Várj csak, hogy is kezdjem, hogy magyarázzam?” – Néhány megjegyzés a metapragmatikai tudatosság jelöléséről. In: Mártonfi A., Papp K. & Slíz M. (szerk.): *101 írás Pusztai Ferenc tiszteletére*. Budapest: Argumentum. 617–621.
- Tátrai Sz.** (2017) Pragmatika. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.): *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 899–1058.
- Tolcsvai Nagy G.** (2001) *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy G.** (2013) *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tolcsvai Nagy G.** (2017) Jelentéstan. In: Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.) *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó. 207–502.
- Tolcsvai Nagy G.** (szerk., 2017) *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Tomasello, M.** (2002) *Gondolkodás és kultúra*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Olay Cs.** (2017) Előítélet, előfeltevés és tradíció hermeneutikai nézőpontból. *Magyar Filozófiai Szemle* 2017/1. 29–49.
- Verschueren, J.** (1999) *Understanding pragmatics*. London, New York, Sydney, Auckland: Arnold.

Források

- ÉrtSz. = Bárczi G. & Országh L. (főszerk., 1979) [1959] *A magyar nyelv értelmező szótára*. I. kötet. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Mandiner (2018) http://mandiner.hu/cikk/20180403_hodasz_andras_maria_magdolna_a_nagy_felreertes
A filmkritika a *Mária Magdolna* (2018) című brit–amerikai–ausztrál filmdrámáról készült, az eredeti angol címe: *Mary Magdalene*.
- Sopronert (2005) <http://www.sopronert2005.hu/cukorbetegseg-cikkek/741-felreertes>

Melléklet

1. táblázat. A tisztelet mint érték kategória konstruálása.

szerzői közlés	olvasói értelmezések
<p>Jézus anyját különleges tisztelet övezi az Egyházban, hiszen az élő Istent hordozta, (2)-ben</p> <p>/mégsem tartjuk apostolnak, sőt: ő maga sem kotyogott bele az egyház életébe, nem akart pápa sem lenni azzal az indokkal, hogy »Énvagyokazannya«. (2)-ben</p>	<p>a szerző zsigerileg hordozza az Egyház konzervatív nőképét (Gál Magdi, (3)-ban)</p>
	<p>↑</p> <p>nem hiszem, hogy ezzel a kotyogással Hodász atya arra szeretett volna rávilágítani, hogy konzervatív elképzelései vannak a női szerepkörökről (Varga Gergő Zoltán, (4)-ben)</p>
	<p>keményen nőellenes kijelentés (Gál Magdi, (5)-ben)</p>
	<p>mi baja a nőkkel vajon a szerzőnek? (Kenyeres Ildikó, (6)-ban)</p>
	<p>↑</p> <p>szeretném még egyszer védelmembe venni az atyát (Varga Gergő Zoltán, (7)-ben)</p>
<p>én sem éreztem nőellenes megnyilvánulásnak ezt a megjegyzést. Ellenkezőleg, nem a személyre vonatkozik, hanem az esetleges beleszólás adekvátságára (Bazileos Taelos, (8)-ban)</p>	
<p>az Atya nincs egyedül a férfitársadalomban eme finom és rejtett nőellenességgel (Gál Magdi, (9)-ben)</p> <p>»Mit akarsz tőlem, asszony! Még nem jött el az én óráim.« (Krisztina Sasváriné Bocsi, (11)-ben)</p>	

P. MÁRKUS KATALIN¹ – FAJT BALÁZS² – DRINGÓ-HORVÁTH IDA³

¹Károli Gáspár Református Egyetem Angol Nyelvészeti Tanszék, ²Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék, ³Károli Gáspár Református Egyetem Oktatásinformatikai Továbbképző Központ
p.markus.kata@kre.hu
fajt.balazs@uni-bge.hu
dringo.horvath.ida@kre.hu

P. Márkus Katalin–Fajt Balázs–Dringó-Horváth Ida: A célnyelv hatása a szótárhasználati szokásokra

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 157–172.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.010>

A célnyelv hatása a szótárhasználati szokásokra

This study investigates the dictionary use of graduate students of English as a Foreign Language (EFL) and German as a Foreign Language (GFL), as well as their attitudes towards dictionaries in printed and electronic forms. The first section of the paper offers a historical overview of research on dictionary use and online dictionaries in particular. This is followed by a detailed description of this quantitative research, which aims to investigate the preferences and attitudes of the participants (N=197) with regard to dictionary use, their dictionary consultation behaviour, and the role of dictionaries as an aid in language learning. The results of the research partly confirm the trends revealed in previous studies (e.g. increased use of online tools, reluctance to pay for dictionaries); they also reveal some intriguing differences between the dictionary consultation behaviour and attitudes of EFL and GFL majors.

Keywords: lexicography, quantitative research, methodology, dictionary use, electronic dictionary

1. Bevezetés

1.1. A szótárhasználót érintő kutatások jelentősége

A szótár és szótárhasználó kapcsolatának vizsgálata, elemzése és az így szerzett ismeretek beépítése a szótárírásba, a szótár fejlesztési folyamatába alapvető fontosságú, mint ahogyan azt már Hartmann (1989: 102) is megfogalmazta a „Sociology of the Dictionary User: Hypotheses and Empirical Studies” című művének két hipotézisében: a szótárírók mindig is megpróbáltak képet alkotni arról, kinek írják a szótárakat (H1); a szótár tervezése előtt szükséges a szótárhasználók igényeinek felmérése (H5).

A fentieket már a 20. század második felében felismerték (Barnhart, 1962; Quirk, 1973), így a szótárírás tudományos megközelítése – sok más, egyéb aspektus mellett – egyre inkább a szótárhasználókra is kiterjedt, a szótárhasználati kutatások pedig ezen új irány kialakításában, formálásában játszottak és játszanak ma is döntő szerepet. Cél a minél inkább felhasználóbarát szótárak létrehozása, ehhez pedig alapvető fontosságú a szótárhasználók, pontosabban a célcsoport megismerése, a szótárhasználói szokások és igények feltérképezése, elemzése. Jelen írás nem kíván foglalkozni a szótárírás diakrón aspektusaival. A nemzetközi és hazai szótárhasználati kutatások történeti

áttekintését Dringó-Horváth, P. Márkus és Fajt (2020) végezte el, a témához kapcsolódóan számos fontos szakirodalom található Vázquez, Balsa és Pérez (2013) munkájában is. A jelen tanulmány fókuszában álló szótárhasználati kutatás során az adatgyűjtést olyan szempontok és módszerek alapján végeztük, amelyek az alábbi területekhez kapcsolódnak:

1. szótárak tipologizálása a szótárhasználat és a tartalom alapján (pl. Engelberg & Lemnitzer, 2009; Kühn, 1989; P. Márkus, 2019a; Wiegand, 2010);

2. kutatások és elemzések, amelyek a szótárhasználók által érzékelt szótárhasználati nehézségeket, problémákat és esetleges megoldási javaslatokat fogalmazzák meg részben szótárkritika formájában (pl. Kemmer, 2010; Márkus & Szöllösy, 2006), vagy a szótárhasználó orientálását célozzák a szótárválasztás terén (pl. Dringó-Horváth, 2011; Gaál, 2016; P. Márkus, 2018), de megemlíthetjük az online szótárak használatából adódó kihívások feltérképezését (Dziemianko, 2019) és a korpuszok nyelvtanulásban betöltött szerepét is (Mueller–Jacobsen, 2016);

3. a szótárakkal kapcsolatos szokások, attitűdök vizsgálata (pl. szótárhasználati preferenciák, fizetési hajlandóság: Dringó-Horváth, 2017; Dringó-Horváth & P. Márkus–Fajt, 2020; Gaál, 2016, 2017a, 2017b); a papíralapú és az online szótárak használatának különbségei (Dringó-Horváth, 2011; Dziemianko, 2017);

4. a szótárhasználat tanításához, illetve tanulásához kapcsolódó elemzések (Dringó-Horváth, 2017; Dringó-Horváth & P. Márkus–Fajt, 2020; Gonda, 2009; P. Márkus, 2019b; P. Márkus, 2020a; Vázquez, 2013; Zöfgen, 1994; Zöfgen 2010);

5. a szótárhasználat kontextusát, célját vizsgáló munkák, mint például szövegrecepció, szövegprodukción, nyelvtanulás, fordítás (Dringó-Horváth, 2017; Meliss, 2011; P. Márkus, 2019b; Reder, 2016; Tarp, 2008); ezek részeként a felhasznált szótár nyelve (passzív vagy aktív szótár), valamint a szótárhasználók anya- és célnyelvének vizsgálata is szerepel.

Tanulmányunkban a fentiek közül leginkább az utolsó szempontot érintjük. Írásunk egy 2020-as felmérés eredményeit adja közre, amelyben nyelv-, illetve nyelvtanár szakon végzettek szótárakkal, valamint szótárhasználattal kapcsolatos szokásait és attitűdjeit mértük, különös tekintettel a szótárhasználók célnyelvére. Célunk az angol és a német szakos válaszadók szótárhasználati szokásainak összevetése. A téma a fenti tipológiát tekintve is a legkevésbé kutatott szótárhasználati területek közé tartozik, amely kellőképpen mutatja a téma kutatásának jelentőségét.

A „lexikográfiai háromszög” egyik végében a szerkesztők és a kiadók, a másikon a (nyelv)tanárok, a harmadikon pedig a (nyelv)tanulók állnak. A szótárak és használók közti távolság csökkentésének alapvető feltétele, hogy a használók felkészüljenek a szótárhasználatra, elsajátítsák az ehhez szükséges készségeket, ismereteket. A pedagógusok szerepe a szótárhasználatra való nevelésben óriási, hiszen az általános iskolás kortól kezdve, a középiskolán át

egészen az egyetemi kurzusokig jelen kell lennie a direkt szótárhasználatnak. A tanároknak fel kell(ene) készíteniük a diákokat a szótárhasználatra, mivel csak így válhatnak eredményes, jól tájékozott felhasználóvá. Erre vonatkozó lépések sajnos csak elenyésző számban történtek. A direkt szótárhasználat tervezett és rendszeres oktatása háttérbe szorul a közoktatásban (vö. P. Márkus, 2020b), valamint a felsőoktatás nyelvszakos képzéseiben. Jóllehet az oktatási dokumentumokban megjelenik a szótárhasználat oktatása – pl. a 2020-as NAT és a hozzá kiadott kerettantervekben a magyar nyelv és irodalom és az idegen nyelv tantárgynál is, általános és középiskolai szinten, illetve hagyományos és elektronikus szótárak vonatkozásában egyaránt –, a gyakorlati megvalósítás csak marginálisan érhető tetten (vö. a NAT-ra, a kerettantervekre és a tanmenetekre vonatkozóan: P. Márkus, 2020b; a felsőoktatás viszonylatában: Tóth, P. Márkus & Pődör, megjelenés alatt). Pozitív azonban, hogy a szótárhasználat gyakorlati kérdései, illetve a lexikográfia elméleti felvetései megjelennek egyes hazai (pl. DE, ELTE, KRE), illetve ausztriai és németországi egyetemek (pl. Universität Erlangen-Nürnberg, Uni Graz, Uni Wien) germanisztikai alap- és mesterképzésének programjában.

Kutatásunk a felmérésben szereplő két idegen nyelv (angol és német) sajátosságaiból adódó szótárhasználati szokásokat igyekszik bemutatni a fentiekben tárgyalt szempontokból. Mivel a felmérés során különös hangsúlyt fektettünk a digitális, ezen belül pedig az online szótárak használatához kapcsolódó témakörökre, az alábbiakban röviden bemutatjuk a digitális szótárak megjelenésének legfontosabb, a szótárakra és azok használóira kifejtett hatásait.

1.2. A digitális szótárak megjelenésének hatása a szótárhasználóra

A 20. század végétől kezdődően folyamatosan és egyre gyorsuló ütemben lehetünk tanúi a lexikográfia papíralapú formájától a digitális média irányába történő elmozdulásának, aminek következtében lehetőség adódik minden eddigi szerkesztési elvet és lexikográfiai hagyományt újragondolni. A digitális szótárak formájának kialakulása és a standardizálás jelenleg is zajlik, a változás folyamatába pedig minden eddiginél jobban bevonható a felhasználó. Gondoljunk például a digitális szótárhasználat monitorozására, az automatikus üzenetküldés vagy egyéb (közvetett és közvetlen) kommunikációs lehetőségre, amelyek mind a felhasználó és a szótárak szerkesztői között teremtenek állandó kapcsolatot. A digitális szótárak mára már személyre szabhatók, mely által még pontosabb és gazdagabb információhoz juthat a felhasználó, de adott esetben a szótárak szerkesztői, illetve a kiadói is. A digitális szótárhasználatról szerzett ismeretek, információk nagyban befolyásolják a szótárak fejlesztésének folyamatát.

Az eddig elvégzett online szótárhasználati kutatások igen változatos képet mutatnak. A kutatók saját szakterületük szerint mind más-más oldalról közelítik meg a témát. Alapvető kutatási terület a szótárhasználat irányultságának

felmérése: melyek a leginkább preferált digitális szótártípusok. Az erre irányuló kutatások a mobil eszközök fokozottabb használatát és ezáltal az online, illetve mobil applikáció formájú szótárak rohamos elterjedését mutatják. Érdeemes figyelmet szentelni a ténynek, hogy az alacsony fizetési hajlandóság miatt az ingyenes változatok váltak leginkább népszerűvé (Gaál, 2017a, 2017b; Dringó-Horváth, 2017). Népszerűségüket növeli, hogy az oktatási intézmények technológiai fejlesztése és a tanulók mobil eszközeinek bevonása által a digitális szótárhasználat felhasználása intézményi körülmények között is egyre jobban megoldható (vö. Fóris, 2018). Hasonlóan alapvető kérdés, hogy mitől jó egy online szótár, mit várnak el a használók egy digitális szótártól. Dringó-Horváth (2011) a digitális szótárak kiválasztásának alapvető szempontjait határozza meg a nyelvtanulói szótárhasználat szemszögéből, míg Gaál (2016) az online szótárak elemzési szempontrendszerét állítja össze, segítve ezzel a felhasználót a megnövekvő kínálatban való eligazodásban. Müller-Spitzer, Koplenig és Töpel (2011) felméréséből pedig megtudhatjuk, hogy a használók mindenekelőtt megbízhatóságot, tisztán átlátható adatokat és naprakész információkat várnak el egy jó online szótártól (éppen úgy, mint a papíralapú testvérétől). Az eredmény sokakat meglepett, hiszen a digitális szótárakra jellemző multimédiás tartalmat vagy a testre szabás lehetőségét a felmérésben résztvevők nem tartották kiemelkedően fontosnak.

Az online, ingyenesen elérhető szótáraknak „ára van”, hiszen a legnevesebb kiadók (például Oxford, Longman) ingyenesen elérhető online szótárai is csak úgy képesek működni, ha különböző reklámokból bevételhez jutnak, így az ingyenesen használható szótárak „margóján” reklámok futnak. Azonban a hirdetések nagymértékben befolyásolhatják, zavarhatják a használatot. Erre irányul Dziemianko 2019-es felmérése, aki az *Oxford Advanced Learner's Dictionary* ingyenes (reklámokkal) és prémium (reklámok nélküli) változatának használatát hasonlítja össze. A felmérésből kiderül, hogy az ingyenes szótárak oldalain futó reklámok egyértelműen negatív hatással vannak a szótárhasználatra, mivel hátráltatják, valamint nagymértékben lassítják mind a kódoló, mind a dekódoló szótárhasználati folyamatot (Dziemianko, 2019). Dziemianko (2017) egy korábbi kutatása pedig azt vizsgálja, milyen szerepe van a szótár formájának (papír és elektronikus) a nyelvtanulásban, vajon melyik megjelenési forma segíti hatékonyabban a használót. Eredményei alapján elmondható, hogy a nyelvtanulók szövegértési és szövegalkotási képességeit is jobban támogatja a digitális forma.

A helykorlátok felszabadulásával az online szótárak egyre több információt szeretnének nyújtani, azonban a szerkesztők tudatában vannak az esetleges veszélyeknek is: a túl sok adat félrevezetheti, zavarhatja és lassíthatja a szótárhasználatot. Ezt figyelembe véve az adatattípusokat az online szótárak rendszerezik, illetve külön oldalon teszik elérhetővé (például tezauruszok, nyelvtani adatok elérése), de megemlíthetjük a korpuszok által nyújtott

példamondatok használatát is. Mueller és Jacobsen (2016) a korpuszok nyelvtanulásban és nyelvhasználatban történő alkalmazhatóságát és hatékonyságát vizsgálja, illetve veti össze az online szótárak használatával. A kutatásból kiderül, hogy az online korpuszok használatát a diákok bonyolultnak vélik. Meg kell jegyeznünk, hogy a kollokációk szempontjából azonban a használók hasznosabbnak vélik a korpuszokat, mint a szótárakat, hiszen a korpuszokból többet tudnak meg a szavak mondatban betöltött szerepéről és kombinálhatóságáról, mint egy általános egynyelvű vagy kétnyelvű szótárból (ezért is alakultak ki a kollokációs szótárak). A szerzők javasolják a korpuszok használatának beépítését az oktatásba, hiszen bár bonyolult a használatuk, a nyelvtanulásban betöltött szerepük mégis rendkívül fontos (lenne) (Mueller & Jacobsen, 2016). A digitális szótárak szerepe kétségtelenül létfontosságú lesz a jövő generációi életében, és elképzelhető, hogy a hozzáférhető nyelvi adatmennyiség folyamatos növekedése révén a korpuszok is egyre nagyobb jelentőséggel bírnak majd.

A digitális szótárak térnyerése következtében a szótárhasználati kutatások egyre inkább a digitális szótárhasználatra irányulnak, ennél fogva az alábbiakban bemutatott felmérésünk több eleme is külön erre a területre fókuszál – itt is ügyelve a munka fő fókuszára: a nyelvszakspecifikus jelenségek feltárására.

2. A nyelvszak kihatásainak vizsgálata: kutatási módszerek

Jelen tanulmány egy korábban publikált kutatáshoz kapcsolódó kiegészítő elemzéseket tárgyal, így a kutatási módszerek és a minta ismertetésénél a korábban leírtakra támaszkodunk (Dringó-Horváth, P. Márkus & Fajt, 2020). Kutatásunkban angol és német nyelv-, illetve nyelvtanár szakosokat vizsgáltunk, akik a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karának hallgatóiként végeztek a 2014/15 és a 2019/20 akadémiai év között (2019/20-ban a végzés évében lévő hallgatókat is beleszámítva). Vizsgálatunkhoz a kvantitatív kutatási paradigmát választottuk, azon belül is kérdőíves módszert alkalmaztunk, mivel úgy gondoltuk, hogy így a lehető legtöbb résztvevőt tudjuk bevonni a kutatásba. Jelen elemzés során a korábbi eredményekhez kapcsolódóan azt kívánjuk feltárni, hogy milyen összefüggések fedezhetők fel a tanult idegen nyelv és a szótárhasználat között. Ennek során részletesen az alábbiakra térünk ki: 1. Milyen összefüggések mutathatók ki a válaszadók szakja és szótárhasználatuk, valamint a szótárhasználat elsajátításához kapcsolódó tapasztalatuk között? 2. Milyen tendenciák mutatkoznak a szótárpiacon megtalálható jelentősebb angol, illetve német (hazai és külföldi fejlesztésű, egy-, illetve többnyelvű) szótárak használatánál – különös tekintettel a nyelvszakok közötti különbségekre?

2.1. A minta bemutatása

Kutatásunkban angol és német nyelv-, illetve nyelvtanár szakon végzetteket vizsgálatunk (n=197). A vizsgálatban résztvevők 14,7%-a férfi (n=29), 85,3%-a nő (n=168) volt. A legfiatalabb résztvevő 21, a legidősebb 63 éves volt; a kitöltők átlagéletkora 34,52 év (SD=10,76). A résztvevők 64,5%-a (n=127) angol, 26,4%-a (n=52) német, 9,1%-a (n=18) pedig angol és német szakos volt. A nyelvszakokon belül a válaszadók által végzett képzések közel azonos eloszlást mutatnak – több különböző nyelvszak esetén az adott szakhoz kapcsolódó legmagasabb képzésszintet figyelembe véve (1. táblázat).

1. táblázat. A résztvevők képzések szerinti eloszlása nyelvenként.

	angol szak		német szak	
	százalék	kitöltők száma	százalék	kitöltők száma
BA-képzés	32%	63	12,2%	24
MA-képzés (diszciplináris)	11,7%	23	8,1%	16
osztatlan tanárképzés	5,6%	11	5,6%	11
meglévő főiskolai vagy egyetemi diplomával kiegészítő képzés	25,4%	50	10,7%	21
összesen	74,6%	147	36,5%	72

2.2. A kutatási eszköz, az adatgyűjtés menete és az adatelemzés módszerei

A felméréshez egy saját készítésű online kérdőívet használtunk, a begyűjtött adatokat az SPSS 21.0 statisztikai elemző szoftver segítségével elemeztük, statisztikai vizsgálatokat, valamint t-próbát és varianciaanalízist használva. A kutatás során kinyert adatokat a GDPR-szabályozásnak megfelelően tároljuk és használtuk fel, azokba a kutatócsoport tagjain kívül harmadik fél számára nem engedünk betekintést. Kérdőívünk, amely épített korábbi kutatásokban használt eszközökre is (vö. Dringó-Horváth, 2017; Gaál, 2016) összesen 21 kérdésből és 14 konstruktumból állt. A kutatási eszköz részletes leírása egy korábbi tanulmányunkban olvasható (Dringó-Horváth, P. Márkus & Fajt, 2020).

A tanulmányban bemutatott vizsgálatban az említett 14 konstruktum közül kettőt elemeztünk (a fizetési hajlandóságot és a szótárakban található járulékos információk tudatos használatát). A résztvevőink válaszait minden esetben ötfokú Likert-skálán (1 = Egyáltalán nem értek egyet; 5 = Teljes mértékben egyetértek) tettük mérhetővé.

3. A nyelvszak hatásának vizsgálata – kutatási eredmények és diszkusszió

Empirikus kutatásunk eredményeit a leírt konstruktumoknak megfelelően tagolva adjuk közre.

3.1. A válaszadók szótárai és szótárhasználatuk

Elsőként arra kérdeztünk rá, milyen szótártípusokkal rendelkeznek a végzős egyetemisták.

2. táblázat. A különböző szótártípusok birtoklása.

	angol	német	angol-német
papíralapú, nyomtatott szótár	93,6%	98%	100%
offline (letölthető) szótáralkalmazás / applikáció mobiltelefonon	54,4	54%	4,5%
offline (letölthető) digitális szótárprogram számítógépen	20,8	38%	36%
egyéb fordítási segédeszköz (fordítógép, fordítótoll, tolmácsgép)	12%	4%	4,5%
online szótár-előfizetés	10,4%	8%	0%

A 2. táblázat jól szemlélteti, hogy Magyarországon szinte minden végzős nyelvszakos egyetemista polcain megtalálhatók még a papíralapú szótárak, valamint a mobiltelefonon elérhető alkalmazások is igen népszerűek, jóllehet ez az arány nincs feltétlenül összefüggésben az alábbiakban kifejtett konkrét szótárhasználati szokásokkal és tevékenységekkel. A diákok legkevésbé az online szótár-előfizetés lehetőségével élnek, ami alátámasztja „A szótárhasználat érintő kutatások jelentősége” című alfejezetben említett kutatások eredményeit.

A tanulmány szempontjából kiemelt válaszadói csoportok szótárhasználatának vizsgálatakor az egy- és kétnyelvű szótárak használatát is külön elemeztük (3. táblázat).

3. táblázat. Egy- és kétnyelvű szótárhasználat gyakorisága.

	szak	n	Átlag	Szórás	df	F	Sig.
egynyelvű szótár	a	125	4,21	1,12	2	6,825	0,001**
	n	50	1,25	1,25			
	a-n	22	0,91	0,91			
	Σ	197	4,03	1,16			
kétnyelvű szótár	a	125	4,13	1,05	2	3,391	0,036*
	n	50	4,34	0,87			
	a-n	22	4,68	0,57			
	Σ	197	4,24	0,98			

a statisztikai szignifikancia szintje *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Mind az egynyelvű, mind pedig a kétnyelvű szótárhasználat között statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk az angol, valamint a német és az angol–német szakosok között. Az egynyelvű szótárak esetében az angolos kitöltők átlaga (M=4,21) lényegesen magasabb, mint a német (M=1,25) és az

angol–német ($M=0,91$) szakosoké. Ebből arra következtetünk, hogy az angol szakosok gyakrabban fordulnak egynyelvű szótárhoz, tanulmányaik során az egynyelvűszótár-használat rendkívül hangsúlyos volt. Ezzel szemben a kétnyelvűszótár-használat esetében az egynyelvűével ellentétes tendencia fedezhető fel, azaz a német ($M=4,34$) és angol–német szakosok ($M=4,68$) átlagai magasabbak az angol szakosok ($M=4,13$) átlagainál, vagyis a német szakosok vélhetőleg jobban igénylik a kétnyelvű szótár által nyújtott információkat, illetve kevesebb lehetőségük volt egynyelvű szótárt használni.

Ezt követően a különböző szótártípusokhoz kapcsolódó szokásokat kutattuk (4. táblázat).

4. táblázat: A különböző szótártípusokkal kapcsolatos használati szokások.

	szak	n	Átlag	Szórás	df	F	Sig.
Szótárként online szótárt (valamilyen weboldalon) használók	a	125	4,66	0,76	2	0,731	0,483
	n	50	4,52	0,79			
	a-n	22	4,73	0,88			
	Σ	197	4,63	0,78			
Szótárként keresőprogramot használók (pl. rákeresek a szóra vagy kifejezésre az interneten)	a	125	3,91	1,20	2	1,016	0,364
	n	50	3,70	1,23			
	a-n	22	3,59	1,10			
	Σ	197	3,82	1,20			
Szótárként nyomtatott, papíralapú szótárt használók.	a	125	2,42	1,26	2	6,971	0,001**
	n	50	3,22	1,40			
	a-n	22	2,91	1,38			
	Σ	197	2,68	1,35			
Szótárként fordítóprogramot használók (pl. Google Translate)	a	125	2,88	1,63	2	10,947	<0,001***
	n	50	2,08	1,12			
	a-n	22	1,54	1,01			
	Σ	197	2,53	1,53			
Szótárként offline (letölthető) telefonos szótáralkalmazást / mobilapplikációt használók.	a	125	2,46	1,58	2	0,059	0,942
	n	50	2,38	1,31			
	a-n	22	2,41	1,50			
	Σ	197	2,44	1,50			
Szótárként offline (letölthető) digitális szótárprogramot használók számítógépen	a	125	1,65	1,17	2	1,777	0,172
	n	50	2,04	1,40			
	a-n	22	1,73	1,32			
	Σ	197	1,76	1,25			

a statisztikai szignifikancia szintje * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

Összességében megfigyelhető, hogy legtöbbször online szótárt, illetve keresőprogramot használnak a kívánt információ megtalálásra. A keresőprogramok népszerűsége a nyelvszakosokkal folytatott beszélgetések alapján abból adódik, hogy a szó, illetve kifejezés beírása után azonnal megjelenik azon szótárak listája, amelyek tartalmazzák a keresett tételt. Ezek után a használó saját korábbi tapasztalatai alapján szabadon válogathat a kínálatból. Egy másik lehetőség, hogy a megjelenő nagyszámú szövegkontextust elemezve jut el a felhasználó az adott elem értelmezéséhez, megfelelő használatához.

A nyelvszakok közötti különbségeket keresve a papíralapú szótárhasználathoz kapcsolódóan megállapítható, hogy a német szakosok (M=3,22) szignifikánsan gyakrabban használnak nyomtatott szótárt, mint az angol (M=2,42) szakosok. Ennek hátterében az állhat, hogy az angol szakosok rendkívül színes, többségében megbízható és ingyenesen elérhető online szótárkínálatból választhatnak. Ehhez hasonlóan a fordítóprogram szótárként történő felhasználása esetében is úgy tűnik, hogy az angol (M=2,88) szakosok szignifikánsan gyakrabban élnek ezzel a lehetőséggel, mint a német (M=2,08) és az angol–német szakosok (M=1,54). Ez vélhetően arra vezethető vissza, hogy az angol nyelvre (vagy az angol nyelvről más nyelvre történő) fordítóprogramoknak sokkal nagyobb a piaci lefedettsége, már csak a beszélők számából, valamint az angol közvetítő és világnyelvi státuszából adódóan is. Mindez az angol nyelvi fordító programok erősebb ütemű fejlődését és egyre kiemelkedőbb minőségét eredményezte, ezzel is növelve népszerűségüket.

Következő lépésként konkrét, az adott nyelvekhez kapcsolódó hazai és külföldi fejlesztésű szótárak használatát vizsgáltuk, hogy részletesebb képet kapjunk a különböző nyelvszakosok szótárhasználati szokásairól. Ennek során a résztvevők korábbi felmérések gyakorisági listái alapján (pl. Dringó-Horváth, 2017; Gaál, 2020) összeállított szótárlistákhoz kapcsolódóan adhatták meg szótárhasználati preferenciáikat. A hazai fejlesztésű online szótárak használatának gyakorisága meglehetősen változó képet mutat (5. táblázat).

5. táblázat. A hazai fejlesztésű online internetes kétnyelvű szótárak használatának gyakorisága.

	szak	n	Átlag	Szórás	df	F	Sig.
SZTAKI (www.szotar.sztaki.hu)	a	125	3,06	1,35	2	0,032	0,969
	n	50	3,08	1,44			
	a-n	22	3,14	1,61			
	Σ	197	3,07	1,40			
DictZone (www.dictzone.com)	a	125	2,30	1,65	2	1,160	0,316
	n	50	2,68	1,57			
	a-n	22	3,27	1,61			
	Σ	197	2,94	1,63			
Akadémiai Kiadó (www.szotar.net)	a	125	1,89	1,39	2	7,621	0,001**
	n	50	2,72	1,59			
	a-n	22	1,59	1,05			
	Σ	197	2,07	1,46			
Grimm-szótárak (www.grimmonlineszotar.hu)	a	125	1,45	1,07	2	4,139	0,017*
	n	50	2,02	1,49			
	a-n	22	1,77	1,31			
	Σ	197	1,63	1,23			
MorphoLogic (www.morphologic.hu)	a	125	1,20	0,65	2	2,404	0,093
	n	50	1,46	0,97			
	a-n	22	1,41	0,80			
	Σ	197	1,29	0,76			

a statisztikai szignifikancia szintje *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

A legnépszerűbb internetes kétnyelvű szótár a SZTAKI, amely egy közösség által szerkesztett, ún. közösségi szótár (*crowd-sourced dictionary*). Mind a német, mind az angol szakos résztvevők körében relatíve gyakran használt szótár, az eredmények e tekintetben egybevágóak más kutatásokkal is (Dringó-Horváth, 2017; Gaál, 2020). Viszonylag szorosan követi ezt a DictZone használata, jóllehet Gaál középiskolások körében végzett mérése alapján más, jelen felsorolásban nem szereplő online szótárak valamelyest népszerűbbek ennél (pl. Topszótár, Wikiszótár, Magyar-nemet.hu; vö. Gaál, 2020). A felhasználást tekintve a többi szótár 2, vagy ez alatti átlagértékkel rendelkezik. Szomorú mérleg ez annak tekintetében, hogy éppen ez utóbbi szótárak rendelkeznek komolyabb lexikográfiai, kiadói háttérrel, jóllehet az ingyenesen elérhető változatok csupán a töredékét nyújtják a fizetős szótáraknak tartalom és funkcionalitás tekintetében is, nyilvánvalóan ez okozza gyengébb szereplésüket. Mind az Akadémiai Kiadó online szótára, mind pedig a Grimm-szótárak tekintetében a német szakos kitöltők válaszáinak átlagai statisztikailag szignifikánsan magasabbak, ők tehát (az angol szakosokhoz képest) gyakrabban használják ezt a két szótártípust. Magyarazatul szolgálhat erre az online angol egynyelvű szótárak rendkívül gazdag választéka, melyek többsége ingyenesen is elérhető (pl. Oxford, Longman, Cambridge, Collins, Macmillan). A német nyelv valamelyest háttérbe szorul ebből a szempontból, ami valószínűsíti a magyar fejlesztésű szótárak fokozott használatát.

A külföldi fejlesztésű online szótárak használatának gyakoriságára vonatkozó adatokat nyelvszakonként mutatjuk be (6., illetve 7. táblázat).

6. táblázat. A német (n=50) és német–angol szakos (n=22) résztvevők külföldi fejlesztésű szótárak használatának gyakorisága.

	Átlag	Szórás
Duden (https://www.duden.de/)	4,24	1,02
Langenscheidt (https://de.langenscheidt.com/)	2,26	1,45
Pons (http://de.pons.com/)	1,68	1,07

A 6. táblázatban látható, hogy a német szakosok körében a Duden a legnépszerűbb szótár, míg a Langenscheidt és a Pons szótárak jóval kevésbé használatosak. A Duden népszerűsége abból adódhat, hogy a felsorolás egyetlen egynyelvű szótára és egyben a német egynyelvű szótárak legismertebb képviselője. Ráadásul igen komplex információforrás: a szócikkekhez a jelentés megadásán túl részletes helyesírási és nyelvtani adatokat is közöl, kiegészítve a használatot szemléltető korpusz-alapú nyelvhasználói példákkal, szinonimákkal és kiejtési információval hangfájl formájában. Ennek ellenére különös az ilyen mértékű felhasználói különbség, hiszen a másik két szótár is nagy nevű, ismert

kiadó munkája, a nyelvtanuláshoz kifejezetten hasznos funkciókkal, melyek talán kevésbé ismertek a felhasználók előtt (pl. a Pons-szótár lehetővé teszi saját szavak kiválasztását és gyakorlását különféle interaktív feladatokkal). A külföldi fejlesztésű angol, többnyire egynyelvű szótárak felhasználásához kapcsolódó eredmények valamivel egyöntetűbb képet mutatnak (7. táblázat).

7. táblázat. Az angol (n=125) és angol–német (n=22) szakos résztvevők külföldi fejlesztésű szótárak használatának gyakorisága.

	Átlag	Szórás
Cambridge (https://dictionary.cambridge.org/dictionary/learner-english/)	3,64	1,44
Oxford (https://www.oxfordlearnersdictionaries.com)	3,62	1,40
Urban Dictionary (https://www.urbandictionary.com)	2,80	1,34
Macmillan (https://www.macmillandictionary.com)	2,41	1,50
The Free Dictionary (https://www.thefreedictionary.com)	2,31	1,20
Longman (https://www.ldoceonline.com)	2,16	1,46

A Cambridge és Oxford szótárak érték el a legmagasabb átlagot (M=3,64 és 3,62), ami nem véletlen, hiszen mindkettő híres, nagy hagyományokkal rendelkező és megbízható szótár. Az Urban Dictionary is népszerű a résztvevőink körében (M=2,80), mely a SZTAKI szótárhoz hasonlóan a közösségi szótárak csoportjába tartozik (*crowd-sourced dictionary*). Ebből adódóan sok olyan köznyelvi, informális kifejezést és szlengszót is tartalmaz, amelyeket más szótárakban csak elvétve vagy egyáltalán nem lehet megtalálni. Népszerűségéhez minden bizonnyal hozzájárul naprakészsége, a közösségi aktualizálási folyamat gyorsaságával egy „hagyományos”, lexikográfusok által szerkesztett szótár nem tudja felvenni a versenyt.

A digitális szótárakhoz kapcsolódóan két további területet vizsgáltunk: az erre a szótári környezetre jellemző kiegészítő funkciók (pl. multimédiás tartalmak, testreszabás vagy rendszeres aktualizálás) kihasználtságát, valamint a különböző keresési módok ismeretét és használatát. Sajnos nyelvszaktól függetlenül rendkívül alacsony átlagokat kaptunk mindkét területhez kapcsolódóan, mely jelzi az új környezet nyújtotta lehetőségek nem megfelelő kihasználtságát. A vizsgálat nem fedett fel nyelvszakokhoz kapcsolódó szignifikáns különbségeket, a konkrét konstrukumokról és a nyelvszaktól független, összefoglaló eredményekről korábbi tanulmányunk ad részletes tájékoztatást (Dringó-Horváth, P. Márkus & Fajt, 2020).

A szótárakhoz kapcsolódó fizetési hajlandóságot is megvizsgáltuk, és varianciaanalízis segítségével több helyen is kimutattunk nyelvszakokkal összefüggő szignifikáns különbségeket (8. táblázat).

8. táblázat: A résztvevők szótárakkal kapcsolatos fizetési hajlandósága.

	szak	n	Átlag	Szórás	df	F	Sig.
Úgy gondolom, hogy a szótárra költött pénz csak pénzkidobás.	a	125	3,86	1,15	2	7,919	<0,001***
	n	50	4,56	0,84			
	a-n	22	4,14	0,94			
	Σ	197	4,07	1,10			
Szótárvásárlás előtt megkérdezem a témában jártas ismerősöm (pl. nyelvtanár) véleményét, hogy milyen szótárt érdemes venni.	a	125	2,59	1,52	2	5,620	0,004**
	n	50	3,40	1,31			
	a-n	22	3,04	1,49			
	Σ	197	2,85	1,50			
Szívesen vásárolok szótárt akár nyomtatott, akár elektronikus formában.	a	125	2,58	1,31	2	8,043	<0,001***
	n	50	3,42	1,18			
	a-n	22	3,00	1,23			
	Σ	197	2,84	1,32			
Hajlandó vagyok online szótárra előfizetni, ha úgy érzem, hogy ezáltal megbízhatóbb szótárt kapok.	a	125	2,70	1,34	2	6,297	0,002*
	n	50	3,44	1,30			
	a-n	22	2,54	1,37			
	Σ	197	2,87	1,37			

a statisztikai szignifikancia szintje *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Ugyan az első állítás esetén az látható, hogy az angol szakosok (M=3,86; SD=1,15) kevésbé érzik pénzkidobásnak a szótárvásárlást, mint német szakos társaik (M=4,56; SD=0,84), a harmadik állításra kapott átlagok mégis azt mutatják, hogy a német szakosok (M=3,42; SD=1,18) sokkal szívesebben vásárolnak akár nyomtatott, akár elektronikus szótárt, mint az angol szakosok (M=2,58; SD=1,31). A különbség mindkét esetben statisztikailag szignifikáns. További, érdekesnek mondható szignifikáns különbség, hogy a német szakosok (M=3,40; SD=1,31) nagyobb valószínűséggel kéri ki nyelvtanáruk véleményét arról, hogy milyen szótárt érdemes vásárolniuk, mint angol szakos társaik (M=2,59; SD=1,52). Ez esetlegesen azzal magyarázható, hogy a német szótárak esetében a diákoknak a nyelv morfoszintaktikai adottságaiból adódóan sokkal több nyelvtani adatra van szükségük egy szótárban, így a vásárlásnál is körültekintőbbek, mint angolos szaktársaik, bár a jelenségnek lehet más, pl. a célnyelvi kultúrához kötődő magyarázata is (pl. a német precizitás, szabálykövető magatartás megjelenése). A korábbi állításokhoz hasonlóan az utolsó állításnál is a német szakosok átlaga magasabb (M=3,44; SD=1,30), mint a másik két csoporté, tehát a német szakosok szívesebben előfizetnének olyan online szótárra, amely minőségileg megbízhatóbb. Indokolhatja ezt az online német szótárak kisebb választéka.

Érdekes kérdés volt számunkra, hogy válaszadóink milyen gyakran olvassák el vagy nézik meg a szótárakhoz kapcsolódó járulékos információkat, valamint hogy magatartásuk összefüggésben áll-e nyelvi szakjukkal (9. táblázat).

9. táblázat. A szótárakhoz kapcsolódó járulékos információk.

	szak	n	Átlag	Szórás	df	F	Sig.
A szótárakban át szoktam nézni a rövidítésjegyzéket.	a	125	2,98	1,29	2	3,234	0,042*
	n	50	3,44	1,37			
	a-n	22	3,54	1,26			
	Σ	197	3,16	1,32			
A szótárakban megnézem a szótárt bemutató oldalt vagy a mintaoldalt.	a	125	2,54	1,43	2	1,893	0,153
	n	50	2,96	1,40			
	a-n	22	2,95	1,56			
	Σ	197	2,69	1,45			
A szótárakban át szoktam nézni a szótárhasználati útmutatót.	a	125	2,20	1,19	2	4,149	0,017*
	n	50	2,74	1,40			
	a-n	22	2,77	1,57			
	Σ	197	2,40	1,31			
A szótárakban mindig elolvasom a szótár bevezetését, előszavát.	a	125	1,94	1,17	2	4,282	0,015*
	n	50	2,52	1,43			
	a-n	22	2,41	1,37			
	Σ	197	2,14	1,283			

a statisztikai szignifikancia szintje *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Minden állítás esetében igen alacsonyak a válaszok átlagai, így megállapítható, hogy a résztvevők csak nagyon ritkán olvassák el a szótárhasználati útmutatót, esetleg nézik meg a szótárban található bemutató vagy mintaoldalt, illetve az előszót. Ez összecseng több korábbi kutatásokkal, amelyek rámutattak arra, hogy jóllehet a szótárak szerkesztői a használatot szemléltető leírásokat, segédleteket egyre látványosabb, illusztratívabb, a befogadást mindinkább segítő formában készítik el, az adatok alapján mégsem történt igazi áttörés ezen a területen (vö. Atkins & Varantola, 1997; Márkus & Szöllősy, 2006; Svensén, 2009). A varianciaanalízis felfedte, hogy az első három állítás esetében a nyelvszakok által indukált, statisztikailag szignifikáns különbség található, minden esetben a német szakosok erőteljesebb aktivitását mutatva ezen a területen: a német szakosok nagyobb arányban olvassák el a szótár bevezetését, előszavát, mint az angol szakosok (M=2,52; SD=1,43 és M=1,94; SD=1,17), nagyobb valószínűséggel nézik át a szótárhasználati útmutatókat (M=2,74; SD=1,40 és M=2,20; SD=1,19), valamint a rövidítésjegyzéket is (M=3,44; SD=1,37 és M=2,98; SD=1,29).

4. Összegzés

A tanulmányban felvázolt eredmények több ponton alátámasztják azokat az eddig már feltárt tényeket, mely szerint a szótárhasználók nem tájékozódnak a szótárak helyes használatáról; polcaikon megtalálhatók a papíralapú szótárak, mégis egyre inkább az online alkalmazásokat, illetve keresőmotorokat veszik igénybe; bár magas szinten beszélnek a nyelvet, gyakran használnak kétnyelvű szótárt (miközben az egynyelvű szótárak részletesebb információkat nyújtanak); az online szótárak közül leginkább az ingyenes változatokat részesítik előnyben.

Végezetül, nyitottak a legújabb típusú szótárak, például közösségi szótárak használatára.

A német szakosok jellemzően nagyobb mértékben tanulmányozzák a szótárakhoz kapcsolódó járulékos információkat, igyekeznek minél több adatot kinyerni szótárukból; ennek fényében tudatosabban választanak szótárt; hajlandóbbak a minőség érdekében többet áldozni egy megbízható online szótárra; gyakrabban használnak nyomtatott szótárt és jobban igénylik a kétnyelvű szótár által nyújtott információkat.

Ezzel szemben az angol szakosok gyakrabban használnak egynyelvű szótárt, illetve fordítóprogramot szótárként; a papíralapú változatokkal szemben gyakrabban használnak online szótárakat; a szótárvásárlást nem érzik pénzkidobásnak és szívesebben vásárolnak szótárakat; azonban a szótár helyes használatáról, az adatok kinyerhetőségéről sokkal kevesebbet tájékozódnak.

A tanulmányban bemutatott eredmények a célnyelv szótárhasználatra gyakorolt hatásairól tanúskodnak, fontos lenne tehát a szótárfejlesztés során ezt az aspektust is erősebben figyelembe venni. A kérdéskört érdemes lenne a továbbiakban más nyelvek esetében, illetve akár más kiindulási/anyanyelvi környezetben is megvizsgálni. Ezek, valamint egyéb, a munka során felvetődött szótárhasználati kérdések tisztázására a jövőben további kutatásokat tervezünk mind kvantitatív, mind pedig kvalitatív eszközökkel.

Irodalom

- Atkins, B. T. S. & Varantola, K.** (1997) Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography* 10/1. pp. 1–45.
- Atkins, B. T. S. & Varantola, K.** (1998) Language learners using dictionaries: The final report on the EURALEX/AILA Research Project on Dictionary Use. In: Atkins, B. T. S. (ed.) *Using dictionaries: Studies of dictionary use by language learners and translators (Lexicographica Series Maior 88)*. Tübingen: Max Niemeyer. 21–81.
- Barnhart, C.** (1962) Problems in editing commercial monolingual dictionaries. In: Householder, F. W. & Saporta, S. (szerk.) *Problems in Lexicography*. Bloomington: Indiana Research Centre for Language and Semiotic Studies. Reprinted in Hartmann, R. R. K. (ed.) (2003) *Lexicography: Critical Concepts. Volume 1: Dictionaries, compilers, critics, and users*. London: Routledge. 285–301.
- Mueller, C. M. & Jacobsen, D. N.** (2016) A comparison of the effectiveness of EFL students' use of dictionaries and an online corpus for the enhancement of revision skills. *ReCALL* 28/1. pp. 3–21.
- Dörnyei, Z.** (2010) *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing (2nd ed.)*. London: Routledge.
- Dringó-Horváth I., P. Márkus K. & Fajt B.** (2020) Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében. *Modern Nyelvoktatás* 26/4. 16–38.
- Dringó-Horváth I.** (2017) Digitális szótárak – szótáridaktika és szótárhasználati szokások. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 17/5. 1–27.
- Dringó-Horváth I.** (2011) Hogyan válasszunk elektronikus szótárat a nyelvtanuláshoz? *Iskolakultúra* 21/6-7. 141–156.
- Dziemianko, A.** (2017) Dictionary form in decoding, encoding and retention: Further insights. *ReCALL* 29/3. pp. 335–356.
- Dziemianko, A.** (2019) The role of online dictionary advertisements in language reception, production, and retention. *ReCALL* 31/1. pp. 5–22.

- Engelberg, S. & Lemnitzer, L.** (2009) *Lexikographie und Wörterbuchbenutzung*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Fóris Á.** (2018) *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Gaál P.** (2016) *Online szótárak és használók: Onlineszótár-használati kutatások, online szótárak értékelési és minősítési szempontjai*. Doktori disszertáció: Pécs.
- Gaál P.** (2017a) Onlineszótár-használat Magyarországon (OHM): Egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei II. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 17/1. 5–19.
- Gaál P.** (2017b) Online-szótár-használati szokások vizsgálata Magyarországon. In: Ludányi Zs. (szerk.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2017: XI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 65–75.
- Gaál P.** (2020) Középiskolás tanulók szótárhasználati szokásai – egy vas megyei kérdőíves felmérés eredményei. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 20/2. 1–19.
- Gonda Zs.** (2009) A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=160>
- Hartmann, R. R. K.** (1989) Sociology of the Dictionary User: Hypotheses and Empirical Studies. In: Hausmann, F. J. et al. (eds.) *An International Encyclopedia of Lexicography*. Berlin: de Gruyter. 102–111.
- Kemmer, K.** (2010) Onlinewörterbücher in der Wörterbuchkritik. Ein Evaluationsraster mit 39 Beurteilungskriterien, *OPAL* 2010/2. 1–30. <http://pub.ids-mannheim.de/laufend/opal/pdf/opal2010-2.pdf>
- Kühn, P.** (1989) Typologie der Wörterbücher nach Benutzungsmöglichkeiten. In: Hausmann, F. J. et al. (eds.) *Wörterbücher: ein Internationales Handbuch zur Lexikographie*. New York: de Gruyter. 111–127.
- Lew, R.** (2007) Can dictionary skills be taught? The effectiveness of lexicographic training for primary-school-level Polish learners of English. *Proceedings of the XIII Euralex International Congress*. pp. 1273–1289.
- Vázquez, M. J. D., Balsa, M. M. & Pérez, V. V.** (2013) Wörterbuchbenutzung: Erwartungen und Bedürfnisse. Ergebnisse einer Umfrage bei Deutschlernenden Hispanophonen. In: Vázquez, M. J. D. (eds.) *Trends in der deutsch-sprachigen Lexikographie*. Bern: Peter Lang. 135–172.
- Márkus K. & Szöllösy É.** (2006) Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay T. (szerk.), *Szótárak és használók. Lexikográfiai füzetek 2*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 95–116.
- Meliss, M.** (2011) Wörterbücher von heute und morgen: Überlegungen zu lexikographischen Benutzersituationen im zweisprachigen Kontext: Spanisch-Deutsch. In: Domínguez Vázquez, M. J. et al. (eds.) *La palabra en el texto. Festschrift für Carlos Buján*. Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións. 267–300.
- Müller-Spitzer, C., Koplenig, A. & Töpel, A.** (2011) What makes a good online dictionary? Empirical insights from an interdisciplinary research project. In: Kosem, I. & Kosem, K. (eds.) *Electronic lexicography in the 21st century: New applications for new users*. Proceedings of eLEX2011. Trojina: Institute for Applied Slovene Studies. 203–208.
- P. Márkus K.** (2018) Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – Gyerekszótárak. *Gyermeknevelés* 6/3. 123–134.
- P. Márkus K.** (2019a) Szótárak – Kezdetektől napjainkig. In: Furkó P. & Szathmári É. (szerk.) *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés*. Budapest: L'Harmattan Kiadó. 146–155.
- P. Márkus K.** (2019b) Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulószótárak. *Modern Nyelvoktatás* 25/2. 42–62.
- P. Márkus K.** (2020a) A lexikográfia oktatásának lehetőségei a felsőoktatásban. In: M. Pintér T. & P. Márkus K. (szerk.) *Az ige vonzásában: Lexikográfiai, fordítástudományi tanulmányok és köszöntők Magay Tamás 90. születésnapjára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 53–63.
- P. Márkus K.** (2020b) A szótárhasználat jelene és jövője a közoktatásban – a nyelvoktatást szabályozó dokumentumok és segédanyagok tükrében. *Modern Nyelvoktatás* 26/1–2. 59–79.
- Quirk, R.** (1973) The social impact of dictionaries in the UK. In: McDavid, R. & Ducket A. (eds.) *Lexicography in English*. New York: Annals of the New York Academy of Sciences 211. 76–88.

- Reder, A.** (2016) Wörterbücher und digitale Tools als Ratgeber bei der Kollokatorsuche. *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 58. pp. 18–30. http://www.vep-landau.de/fileadmin/user_upload/bzf/Hefte/bzf_2016_58.pdf
- Svensén, B.** (2009) *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge: University Press.
- Tarp, S.** (2008) *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge. General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Tóth Á., P. Márkus K. & Pődör D.** (megjelenés alatt) *Lexikográfia és szótárdidaktika az angoltanárképzésben – helyzetkép*.
- Wiegand, H. E. et al.** (eds., 2010) *Wörterbuch zur Lexikographie und Wörterbuchforschung*. Band 1. Berlin: de Gruyter.
- Zöfgen, E.** (1994) *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis*. Lexicographica Series Maior 59. Tübingen: Niemeyer.
- Zöfgen, E.** (2010) Wörterbuchdidaktik. In: Königs, F. G. & Hallet, W. (eds.) *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer. 107–110.

A szerzők a tanulmány alapjául szolgáló kutatást az *Oktatásinformatika a felsőoktatásban* kutatócsoport 20629B800 témaszámú, a Károli Gáspár Református Egyetem által finanszírozott pályázat keretében végezték.

SZENTGYÖRGYI SZILÁRD

Pannon Egyetem
szentsz@almos.uni-pannon.hu

Szentgyörgyi Szilárd: Akcentusokkal kapcsolatos sztereotípiák a valós és a virtuális térben
(A művelt angol köznyelvi kiejtés szerepe az amerikai filmiparban)
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 173–189.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.011>

**Akcentusokkal kapcsolatos sztereotípiák a valós és a virtuális térben
(A művelt angol köznyelvi kiejtés szerepe az amerikai filmiparban)**

The main objective of this paper is to analyze the role that the Received Pronunciation (RP) accent plays in the American movie industry. The paper sheds light on two significant observations concerning the RP accent and its impact on movies. The first observation highlights that RP appears to be just as placeless as a non-regional accent on the movie screens as it is in real life. The only regional connection RP has is that it is non-American. The second observation examines the children of movie characters that speak with an RP accent and demonstrate that as a result of its non-Americanness, an RP accent always acts as an icon or metaphor of some physical or abstract distance between the movie-goer and the RP speaking character.

The abovementioned conclusions will be drawn after examining the most critical phonetic and phonological differences between Received Pronunciation and General American (GA) and demonstrating their presence in the speech of stereotypical movie characters. The phonological phenomena examined include rhoticity, /l/-allophones, /t/-flapping, stressed syllabic r's as well as the /ɑː/-/æ/ and /ɒ/-/ɑ/ vowel correspondences between the two major accents.

Keywords: Received Pronunciation, General American, accent, movie characters, stereotypes

1. Bevezetés

Jelen cikkben bemutatjuk a művelt angol köznyelvi kiejtésnek – a Received Pronunciation (RP) akcentusnak, más szavakkal a BBC-angolnak vagy királynői angolnak – azt az igen érdekes karrierjét, amelyet az elmúlt években, évtizedekben az amerikai, azon belül a hollywoodi filmekben futott be. Történt mindez annak ellenére, hogy a jelenleg világszerte elérhető filmes tartalmak jelentős része az amerikai angolt használja, mivel az amerikai filmipar egymaga teszi ki az éves globális filmipari bevételek közel 30%-át (Richeri, 2016: 313). A továbbiakban két állítást igyekszünk bizonyítani és példákkal alátámasztani:

- (1) Az RP-akcentus nemcsak a való életben, de a filmvászon virtuális világában is egyfajta nem-regionális változatként jelenik meg.
- (2) Az RP-akcentus egyetlen univerzálisan jellemző funkciója a fizikai vagy átvitt értelemben vett távolság jelölése a főleg amerikai moziközönség számára.

Egyrészt mellett érvelünk, hogy az RP azon tulajdonsága, hogy nem köthető egyetlen konkrét földrajzi tájegységhez vagy régióhoz sem – azaz mára sokkal inkább szociolektusnak tekinthető, mint regionális dialektusnak – átmentődött a filmvászonra, a digitális eszközök képernyőin létrejött virtuális világokba is. Ennek oka néhány olyan tudatosan vagy öntudatlanul alkalmazott nyelvi sztereotípiára – és emellett nyilván kisebb részben véletlen – volt, amelyek eredményeképp mára az RP nehezen megkerülhető tényezővé vált a filmiparban annak amerikai dominanciája ellenére.

Másik érvelésünkkel azt igyekszünk bizonyítani, hogy a hollywoodi filmek RP-t beszélő karakterei abban hasonlítanak egymásra, hogy valamilyen módon az amerikai beszélő számára távolinak tűnnek. Ez a távolság lehet fizikai értelemben vett távolság, lehet szociális, társadalmi osztályok, csoportok közötti távolság, lehet a valóság és képzeletbeli világok közötti elvont távolság, vagy ezek bármilyen kombinációja.

A fentiek bemutatására és bizonyítására először áttekintjük az RP jellemző tulajdonságait, szembe állítva a CNN-angolként is ismert művelt amerikai köznyelvi kiejtéssel – General American (GA) –, majd sorra vesszük az RP-vel kapcsolatos legelterjedtebb filmes sztereotípiákat, és konkrét példákkal támasztjuk alá a fenti téziseket.

2. Az RP mint nem regionális akcentus

Az RP-akcentusról elmondható, hogy regionális dialektális eredete ellenére mára szociolektussá vált, azaz mára nem egy földrajzi régió, hanem egy társadalmi csoport – általában a felső középosztálynak nevezett, jelentős gazdasági, műveltségi, kulturális hatalommal rendelkező, általában magániskolákban nevelkedő, és ezt a nyelvi normát ott elsajátító vagy megerősítő társadalmi csoport – nyelvváltozataként azonosítható. Trudgill szerint az RP-akcentussal beszélő anyanyelvűek származási helyét a nyelvi közösség többi tagja semmilyen formában nem képes azonosítani pusztán a kiejtési jegyeik alapján (2011). Az egyetlen földrajzi jegy, amely az RP-kiejtéshez kapcsolható, az az, hogy az így beszélő anyanyelvűek minden bizonnyal britek, azon belül pedig legvalószínűbb, hogy angolok, és nem pedig írek, velsziek vagy skótok, de legfontosabb, hogy biztosan nem amerikaiak. Ahogy be fogjuk mutatni, ez az igen kevés földrajzi kapcsolódás éppen elég az akcentus nemzetközi filmes karrierjéhez, sőt sok tekintetben éppen ez segíti azt leginkább.

Az alábbiakban áttekintjük az RP-kiejtés legjellemzőbb jellemzőit kontrasztba állítva a GA jellemzőivel. Kutatásunkat a kiejtésre korlátozzuk, és nem vesszük figyelembe az érintett nyelvváltozatok közötti lexikai, morfológiai, szintaktikai különbségeket. Ennek egyik magyarázata az, hogy még a nyelvészetileg képzetlen angol anyanyelvű laikusok is felismerik a fent említett nyelvváltozatokat pusztán a kiejtési jegyeik alapján, és a filmekben egyértelműen ezek a kiejtési jegyek segítik leginkább ezek azonosítását. Holmes (2013) és az

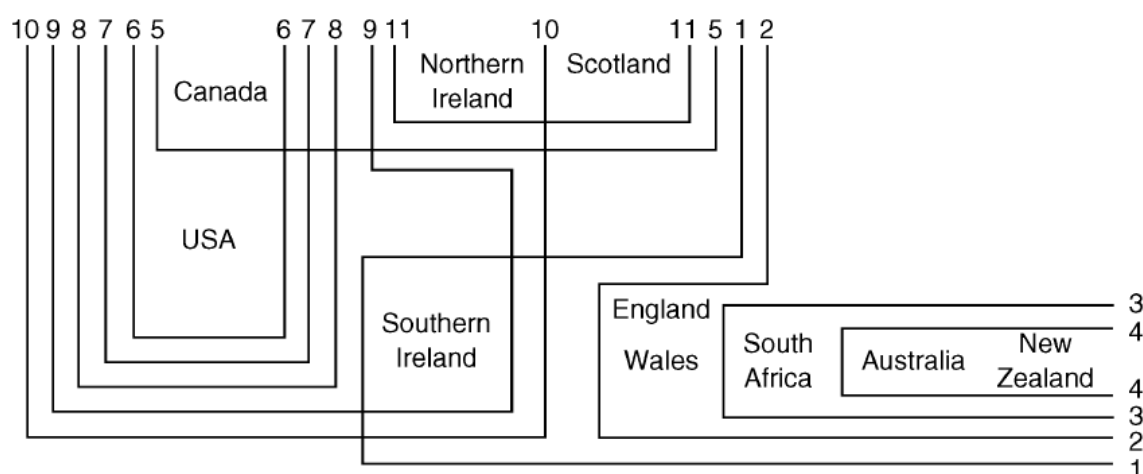
általa idézett források alapján tehát leszögezhetjük, hogy csakis az akcentusokat vizsgáljuk – azaz kizárólag a nyelvváltozat kiejtési komponensére koncentrálunk –, nem pedig a dialektusokat, azaz a többi nyelvi szint nem képezi a vizsgálat tárgyát.

3. Az RP jellemzői

Az alábbiakban sorra vesszük a legfontosabb kiejtési különbségeket a két említett változat, az RP és a GA között. Megjegyezzük, hogy e kiejtési jegyek különböző kombinációban természetesen az angol nyelv számos más változatában is előfordulnak, az alább ismertetett konkrét kombinációik azonban egyértelműen azonosítják és megkülönböztetik egymástól a két fenti akcentust.

E kiejtési jelenségek jól ismertek, és a fonológiai szakirodalomban széles körben tárgyaltak: ld. Balogné Bérces & Szentgyörgyi (2006), Carr (1999), Giegerich (1992), Gimson (1980), Kreidler (1989), Nádasy (2006), Roach (2000) and Wells (1982) munkáit.¹

Trudgill és Hannah (2013) az alábbi ábrán mutatják be a leggyakoribb angol akcentusok közötti jelentősebb különbségeket:



1. ábra. Az angol akcentusok közötti legfontosabb különbségek (Trudgill és Hannah, 2013: 10).

Ahogy a fenti ábrán látható, az 'England' felirattal jelölt RP-nyelvváltozatot az 'USA' felirattal jelölt GA-tól az 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10 számokkal jelölt jelenségek különböztetik meg.

(3) Az RP és a GA legfontosabb különbségei (Trudgill & Hannah, 2013):

1. az /ɑ:/ magánhangzó használata az RP-ban, az /æ/ használata a GA-ban a *path*, *class*, *staff* típusú szavakban, zöngétlen réshangok előtt;

¹ A tárgyalt jelenségeket a szegmentális jellemzőkre korlátozzuk. Bár a szuprasegmentális jegyek – hangsúly, beszédritmus, intonáció – szintén jelentős különbségeket mutatnak az angol nyelvváltozataiban, ezek kívül esnek jelen cikk hatáskörén.

2. az /r/ törlése nem prevokalikus helyzetben az RP-ban, az /r/ ejtése minden környezetben a GA-ban, pl. *cart, card, north*;
6. az /ɑ:/ magánhangzó használata az RP-ban, az /æ/ használata a GA-ban a *can't, dance, stance* típusú szavakban, nazális + zöngétlen mássalhangzó torlódásaiban;
7. az /ɒ/ és /ɑ:/ magánhangzók közötti különbség fenntartása az RP-ban, a különbség /ɑ:/ magánhangzóba történő neutralizációja a GA-ban a *bother* és *father* típusú szavakban;
8. az intervokalikus /t/ szabályszerű zöngésítése a GA-ban a jelenség opcionális és sporadikus RP-beli jelenlétével szemben a *better, latter, twenty* típusú szavakban²;
9. hátulsó, alsó nyelvállású kerek magánhangzó /ɒ/ az RP-ban, kerekítetlen /ɑ/ a GA-ban a *pot, hot, dog* típusú szavakban;
10. a *bird, word, firm* típusú szavakban az RP-ban centrális középső nyelvállású kerekítetlen /ɜ:/ magánhangzó ejtése és az /r/ törlése – azaz [bɜ:d] –, a GA-ban a magánhangzó törlése és szótagértékű /r/ ejtése – azaz [bɪd] ejtése.

A fenti különbségeket kiegészítjük még néhány további mássalhangzót és magánhangzót érintő eltéréssel, így ezek együttes előfordulása garantálja, hogy az akcentus egyértelműen azonosítható RP- vagy GA-változatként.

3.1. Mássalhangzók

Az RP-kiejtés jelentős mértékben eltér a többi nyelvváltozattól mind a hangkészletében, mind pedig az ezeken végbemenő hangtörvényekben. Ezek közül először a mássalhangzókkal, majd a magánhangzókkal foglalkozunk.

A mássalhangzók közül a közelítőhangokat /l, r, j/ és a zöngétlen alveoláris zárhang /t/ allofónjait vizsgáljuk meg tüzetesebben. A tárgyalt jelenségek, szabályszerűségek között találjuk a *roticitást* – azaz az alveopalatális likvida /r/ fonéma ejtését vagy törlését különböző helyzetekben, ld. az 1. ábra 2. pontját –, az L-sötétedést – azaz az alveoláris laterális likvida /l/ *velarizációját* –, valamint a /t/ és /d/ alveoláris zárhang fonémák *legyintőhang* [r] allofónjának előfordulását szembeállítva az enyhén aspirált – hehezetes – [t^h] ejtésével (ld. 1. ábra 8.).

² A Trudgill és Hannah (2013) által leírt jelenség nem kizárólag intervokalikus helyzetben meg végbe, hanem általában szonoráns hangok – nazálisok, likvidák, siklóhangok és magánhangzók után, azaz a környezet ezen része bővebb az általuk megadottnál –, viszont csakis hangsúlytalan magánhangzó előtt – azaz e tekintetben szűkebb e szabályalkalmazás környezete. Szintén fontos kiegészítés, hogy nem egyszerűen a /t/ zöngésedéséről van szó, hanem a /t/ és /d/ fonémák zöngés, gyors artikulációjú legyintőhang, /t/, allofónjáról, ami gyakorlatilag artikulációs és akusztikus tulajdonságai tekintetében teljesen megegyezik a rövid magyar 'r' mássalhangzóval. Erre alább legyintőhangként fogunk hivatkozni (Balogné Bérces & Szentgyörgyi, 2006).

3.1.1. Roticitás, R-törlés

A két tárgyalt akcentus alapjaiban különbözik az /r/ fonéma ejtését illetően. Ezen jelenség alapján alapvetően két nyelvváltozat-típust különböztethetünk meg az angolban: az úgynevezett *rotikus* nyelvváltozatokat – ilyen például a GA- és a legtöbb észak-amerikai változat –, amelyekben minden /r/ fonémát kiejtünk, és a *nem-rotikus* változatokat – ilyen például az RP- és a legtöbb dél-angliai nyelvváltozat, de a déli féltekén beszélt ausztrál, új-zélandi és dél-afrikai változat is. Az alábbi táblázatban az RP-ban előforduló R-törlés hatását mutatjuk be:

1. táblázat. R-törlés az RP-ban.

/r/ kiejtve	/r/ törölve	
magánhangzó előtt	mássalhangzó előtt	szünet előtt
<i>red</i> 'piros'	<i>hurt</i> 'bánt'	<i>her##</i> 'öt' (nőnem)
<i>car+ing</i> 'vigyáz+ó'	<i>care+d</i> 'aggód+ott'	<i>care##</i> 'vigyáz'
<i>the car##is fast</i> ³ 'az autó#gyors'	<i>the car#was fast</i> 'az autó#gyors volt'	<i>car##</i> 'autó'

Az 1. táblázat adataiból látható, hogy az RP-akcentusban az /r/ fonémát csakis az első oszlop példáiban, azaz magánhangzó előtt ejtik. Ezt a pozíciót úgyis jellemezhetjük, hogy az /r/ a szótagkezdetbe szótagolódik⁴. Jól látható, hogy az /r/ ejtése szempontjából mindegy, hogy az /r/-t követő magánhangzó az /r/-rel azonos morfémaába tartozik (pl. *red*), az /r/-t követő morféma kezdőhangja (ld. *car+ing*) vagy pedig az /r/ után kezdődő szó kezdőhangja (ld. *the car##is fast*). Hasonló módon a második oszlopban látható, hogy ugyanígy nem számít az /r/-t követő mássalhangzó morfológiai hovatartozása, előtte ugyanis mindig törlődik a likvida. Ugyanez a helyzet megnyilatkozás végi helyzetben is, ahogyan azt a harmadik oszlop példái mutatják.

A különbség tehát a az RP és a GA között az /r/ ejtésének vagy nem ejtésének vonatkozásában ott rejlik, hogy míg az RP-t beszélők csakis magánhangzó előtt, azaz szótagkezdetben vagy szótagátfedés helyzetében ejtik ki az /r/-t; addig a GA-t beszélők minden környezetben kiejtik azt, azaz a GA-ban soha nem törlődik az /r/. A fentiek miatt a továbbiakban az /r/ ejtése vagy kiesése jó indikátora lesz a beszélt nyelvváltozatnak.

3.1.2. Az /l/ kiejtési változatai

A következőként bemutatott mássalhangzószabály logikusan az /l/ kiejtési változatait szabályozó L-sötétedés lesz: logikus, hogy ezt a szabályt tekintsük át másodikként, mivel egyrészt az /l/ az /r/-hez hasonlóan a likvidák osztályába

³ A fonológiai hagyományoknak megfelelően a '+' szimbólummal a morfémahatárokat, a '#' szimbólummal a szóhatárokat, a '##' szimbólummal pedig a megnyilatkozás-határokat, azaz hosszabb szünet jelenlétét jelöljük.

⁴ Pontosabban vagy szótagkezdetbe szótagolódik az /r/, mint a *red* szóban, vagy pedig szótagátfedés helyzetben van, azaz az anyanyelvűek közül sokan mindkét szótaghoz tartozónak érzik, illetve bizonytalanok a szótagolás tekintetében (ld. *ca.r.ing* Balogné Bérces & Szentgyörgyi, 2006).

tartozik, másrészt pedig szinte pontosan ugyanazokban a pozíciókban lép működésbe ez a szabály, mint a fent látott R-törlés.

A roticitás jelenségéhez hasonlóan a GA-akcentus ebben az esetben is teljes következetességgel minden helyzetben az alveoláris laterális likvida velarizált, ún. „sötét” [ɫ] változatát használja. Ezzel szemben az RP-változatban egy egyszerű szabály határozza meg a „világos”, nem velarizált [l] és a „sötét” velarizált [ɫ] disztribúcióját.

2. táblázat. L-velarizáció az RP-ban.

világos [l]	sötét [ɫ]	
magánhangzók vagy /j/ előtt	más mássalhangzók előtt	szünet előtt
<i>value</i> 'érték'	<i>cold</i> 'hideg'	<i>call##</i> 'hív'
<i>fall+ing</i> 'zuhan+ás'	<i>roll+ed</i> 'gördül+t'	<i>tell##</i> 'mond'
<i>fall#out</i> 'zuhan#ki'	<i>roll#back</i> 'gördül#vissza'	<i>roll##</i> 'gördül'

A 2. táblázatban jól látható, hogy magánhangzók vagy /j/ előtt (ld. *value* /'væljʊ:/) az /l/ mindig világos marad függetlenül attól, hogy a magánhangzó vagy /j/ vele egy morfémaiban (ld. *value*), a következő morféma elején (ld. *fall+ing*) vagy a következő szó elején (ld. *fall#out*) található. Hasonló módon, ha az /l/ fonémát /j/-től különböző mássalhangzó követi morfémaiban belül (ld. *cold*), a következő morféma (ld. *roll+ed* [rəʊld]) vagy a következő szó elején (ld. *roll#back*), úgy az /l/ mindig sötét, velarizált [ɫ]-ként jelenik meg. Azonos a helyzet akkor is, ha az /l/ megnyilatkozás végén, szünet előtt fordul elő⁵.

A fentiek alapján elmondható tehát, hogy /j/-től eltérő mássalhangzó vagy szünet előtt mind az RP, mind a GA-akcentussal beszélők egyaránt sötét, velarizált [ɫ]-t ejtenek, magánhangzók és /j/ előtt viszont az RP-ban világos [l], a GA-ban viszont sötét [ɫ] fordul elő. Ezek alapján ez a jelenség is alkalmas a két akcentus azonosítására.

3.1.3. A /t/ fonéma legyintőhang allofónja

A likvidák sajátosságai után most forduljunk a zöngétlen zárhangok viselkedéséhez, amelyek szintén hosszú ideje állnak a fonológiai szakirodalom középpontjában (ld. Lombardi 1994, 1999 és Petrova, Plapp et al, 2006). Ezek közül a zöngétlen alveoláris zárhang, a /t/ viselkedését vesszük górcső alá.

Bár a fentiekben idézett Trudgill és Hannah (2013: 10) egyértelműen a /t/ konzekvens zöngésítését és legyintőhangként való ejtését említi a GA-ban, sőt általában az észak-amerikai nyelvváltozatokban; Bermúdez-Otero (2004), Braver (2011), valamint de Jong (1998, 2011) egyértelműen rámutattak arra, hogy a GA-ban sem mindig következik be a legyintőhangként való ejtés. A jelenség

⁵ Jelen munkában eltekintünk a szótagértékű /l/ viselkedésétől, mivel az minden nyelvváltozatban azonos módon viselkedik, így az akcentusok közti különbségek szempontjából nincs jelentősége. A részletekért ld. Balogné Bérces & Szentgyörgyi (2006).

megtörténte nagyban függ a beszédtempótól, a beszédhelyzettől, az adott szó gyakoriságától, de a beszélő nemétől is. A férfiak például sokkal inkább hajlamosak legyintőhangnak ejteni a /t/-t a releváns környezetekben, mint a nők, illetve minél nagyobb az érintett szó gyakorisága, annál valószínűbb a legyintőhangként való ejtés. Az mindenesetre bizonyos, hogy a GA-ban sokkal valószínűbb a /t/ legyintőhangként való megjelenése, mint az RP-ban.

3. táblázat. A legyintőhang-allofón jellemző hiánya az RP-ban.

szó belsejében szonoráns után	szonoráns után szó végén	
hangsúlytalan mássalhangzó előtt	szó eleji hangsúlytalan magánhangzó előtt	szó eleji hangsúlyos magánhangzó előtt
<i>matter</i> 'ügy' <i>twenty</i> 'húsz' <i>otter</i> 'vidra'	<i>let alone</i> 'eltekintve vmtől' <i>get a lot</i> 'sokat szerez' <i>shoot a lot</i> 'sokat lő'	<i>get up</i> 'felkel' <i>write out</i> 'kiír' <i>sort out</i> 'rendbe tesz'

A 3. táblázat első oszlopában előforduló /t/ fonémák ejtésekor a /t/ az RP-ban gyakran változó aspirációjú (Balogné Bérces & Szentgyörgyi, 2006; Carr, 1999; Giegerich, 1992; Kreidler, 1989; Nádasy, 2006), azaz gyengén aspirált vagy teljesen aspirálatlan kiejtéssel jelenik meg, ritkán legyintőhangként is ejtődik az RP-ban. A második és harmadik oszlopokban előforduló szó végi /t/ hasonlóan viselkedik, ám legyintőhangként való ejtése az RP-ban nagyobb valószínűséggel következik be, mint a szó belsejében előforduló zárhangoké.

A GA-ban ugyanezen /t/ fonémák mindegyik helyzetben nagyobb valószínűséggel jelennek meg legyintőhangként [ɾ] a kiejtésben. Bár találunk különbséget a két nyelvváltozat között, önmagában ez jelenség nem alkalmas a két akcentus megbízható megkülönböztetésére. A többi kritériummal együtt azonban tovább erősítheti az adott akcentus RP-ként vagy GA-ként való azonosítását.

3.1.4. Szótagértékű /r/ hangúlyos helyzetben

Az angol számos változatában jellemző a szótagértékű szonoráns mássalhangzók jelenléte, azaz az a jelenség, amelynek során egy teljesen hangsúlytalan magánhangzó, általában /ə/, törlődik, majd az utána következő szonoráns mássalhangzó – jellemzően a nazálisok közül a /m, n/, a likvidák közül pedig a /l/ mássalhangzó – átveszi a szótagmag szerepét a kieső magánhangzótól, és így szótagértékűvé válik⁶. Ahogy az 1. táblázat adatainak bemutatásakor említettük, az RP-ban az /r/ törlődik akkor, ha nem a szótagkezdet része. Mivel a szótagmag nem tartozik a szótagkezdetbe, értelemszerűen az RP-ban az /r/ törlődni fog minden ilyen helyzetben, míg a GA-ban megmarad, és szótagértékűvé válik.

⁶ A jelenség részleteiről ld. Balogné Bérces & Szentgyörgyi (2006); Carr (1999); Giegerich (1992); Kreidler (1989); Nádasy (2006).

4. táblázat. A szótagértékű hangsúlyos [ɹ] hiánya az RP-ban.

nem szótagkezdetben előforduló /r/ ejtése		
az RP akcentusban		a GA akcentusban
[bɜ:d]	<i>bird</i> 'madár'	[bɪd]
[wɜ:d]	<i>word</i> 'szó'	[wɪd]
[fɜ:m]	<i>firm</i> 'cég'	[fɪm]

3.2. Magánhangzók

Ahogy az 1. ábra magyarázatából jól látható, alapvetően két alsó nyelvállású magánhangzópár okozza a legjellemzőbb és legkönnyebben felismerhető különbségeket az RP- és a GA-akcentusok között. Ezek egyike alapvetően az /ɑː/-/æ/, a másik pedig az /ɒ/-/ɑː/ magánhangzópárral kapcsolatos.

3.2.1. Az /ɑː/-/æ/ magánhangzópár

Az első magánhangzópár, amelynek viselkedésében különbség mutatkozik a két nyelvváltozat között, az alsó nyelvállású kerekítetlen magánhangzóké: az elülső képzési helyű /æ/ és a hátulsó képzési helyű /ɑː/.⁷

5. táblázat. Az /ɑː/-/æ/ különbség zöngétlen frikatíva + mássalhangzó kapcsolatok vagy szóvégi zöngétlen frikatíva előtt.

RP - /ɑː/		GA - /æ/
[pɑːθ]	<i>path</i> 'ösvény'	[pæθ]
[kɑːst]	<i>cast</i> 'szereposztás'	[kæst]
[lɑːst]	<i>last</i> 'utolsó'	[læst]
[lɑːf]	<i>laugh</i> 'nevet'	[læf]

Ahogy az 5. táblázatból kiolvasható, ezekben a példákban az RP hangsúlyos, hátul képzett, alsó nyelvállású, kerekítetlen /ɑː/ magánhangzójának a GA-ban hangsúlyos, elől képzett, alsó nyelvállású, kerekítetlen /æ/ magánhangzó felel meg. Látszólag van különbség a hosszúságukban, ám meg kell jegyeznünk, hogy az /æ/ magánhangzó hossza gyakorlatilag minden környezetben megegyezik az /ɑː/ magánhangzó hosszával. Azért nem jelöljük az ilyenkor szokásos diakritikus jellel, /ɑː/, mert fonológiailag, viselkedése alapján az /æ/ a rövid magánhangzókkal mutat azonos mintázatot, pl. nem fordul elő szó végén, szemben a valódi, fonológiailag hosszú magánhangzókkal, amelyek igen. A két magánhangzó

⁷ A szavak egy részében mindkét nyelvváltozatban /ɑː/ magánhangzót ejtenek a beszélők: így például az /r/ előtti helyzetben mindkét akcentusban /ɑː/ szerepel a *car* 'autó', *far* 'távol', *card* 'kártya', *starry* 'csillagos' típusú szavakban, amelyekben végbemegy a laza magánhangzók úgynevezett Pre-R Broadening szabálya. Ugyanígy azonosan /ɑː/-t ejtenek mindkét nyelvváltozatban a CALM-típusú szavak egy részében, melyekben az /ɑː/-t egy néma 'l' betű és egy labiális mássalhangzó követi, pl. a *calm* 'nyugodt', *palm* 'tenyér', *psalm* 'zsolttár' szavakban. Hasonlóan mindkét nyelvváltozat /æ/ magánhangzót ejt az olyan szavakban ahol az 'a' betű ún. fedett grafikai helyzetben van, pl. *cat* 'macska', *lap* 'kör', *sand* 'homok' (a részleteket ld. Balogné Bérces & Szentgyörgyi, 2006; és Nádasy, 2006).

között tehát csakis minőségbeli különbség van, hosszbeli nincs. Ennek ellenére a fenti példák alkalmasak az RP és a GA megkülönböztetésére.

6. táblázat. Az /ɑː/–/æ/ különbség nazális + zöngétlen mássalhangzó kapcsolatok előtt.

RP - /ɑː/		GA - /æ/
[dɑːns]	<i>dance</i> 'ösvény'	[dæns]
[ɪg'zɑːmpl]	<i>example</i> 'szereposztás'	[ɪg'zæmpl]
[kɑːnt]	<i>can't</i> 'nem tud'	[kænt]
[stɑːns]	<i>stance</i> 'póz'	[stæns]

A 6. táblázat pontosan ugyanazt mutatja, mint az 5. táblázat, azzal a különbséggel, hogy a magánhangzó után ezúttal nazális + zöngétlen mássalhangzó következik. A környezetbeli eltéréstől eltekintve azonban a magánhangzók viselkedése azonos a fentivel: az RP-ban konzekvensen /ɑː/, a GA-ban konzekvensen /æ/ magánhangzót találunk, így ezek a szavak is alkalmasak a két nyelvváltozat megkülönböztetésére.

3.2.2. Az /ɒ/–/ɑ/ magánhangzópár

A másik, különbségeket okozó magánhangzópár a hátul képzett alsó nyelvállású magánhangzóké: a kerekített /ɒ/ és a kerekítetlen /ɑ/ között.

7. táblázat. Az /ɒ/–/ɑ/ különbség nazális + zöngétlen mássalhangzó-kapcsolatok előtt.

RP - /ɑː/		GA - /æ/
[ˈbɒðə(r)]	<i>bother</i> 'háborgat'	[ˈbɑðɪ]
[ˈfɑːðə(r)]	<i>father</i> 'apa'	[ˈfɑðɪ]

A 7. táblázat szerint a *bother-father* szópár másképp viselkedik a két nyelvváltozatban: míg hangsúlyos magánhangzójuk az RP-ben ajakkerekítés szempontjából eltér – kerek [ɒ] vs. kerekítetlen [ɑ] –, addig a GA-ban e különbség neutralizálódik, azaz mindkét szót azonos, kerekítetlen [ɑ]-val ejtik.

8. táblázat. Az /ɒ/–/ɑ/ különbség nazális + zöngétlen mássalhangzó-kapcsolatok előtt.

RP - /ɑː/		GA - /æ/
[bɒnd]	<i>bond</i> 'kötvény'	[band]
[dɒg]	<i>dog</i> 'kutya'	[dag]
[hɒt]	<i>hot</i> 'forró'	[hat]
[ʃɒt]	<i>shot</i> 'lövés'	[ʃat]

A 8. táblázatból világosan látható, hogy tökéletes a megfeleltetés az RP /ɒ/ és a GA /ɑ/ magánhangzói között ebben a példatípusban. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy ez a szótípus is alkalmas a két nyelvváltozat megkülönböztetésére.

A fentiekből nyilvánvaló, hogy a Trudgill & Hannah (2013) által jelzett jelenségek külön-külön is jó indikátorai az RP-GA különbségeknek, együttesen

pedig gyakorlatilag biztosan jelzik azt. A biztonság kedvéért hozzáadott L-sötétéddel együtt gyakorlatilag jól megkülönböztethetővé teszik a két akcentust. Ezek alkalmazásával tehát kimutatható az RP-akcentus jelenléte bizonyos típusú hollywoodi filmkarakterek körében – ezt tárgyalja dolgozatunk következő része.

4. Sztereotipikus hollywoodi filmkarakterek RP-akcentussal

Ahogy azt Bleichenbacher (2008) kimutatta, egy film szereplőjének akcentusa befolyásolni képes a néző attitűdjét a szereplő iránt. Bleichenbacher szerint a filmkészítők által alkalmazott különféle stratégiák, melyek a filmben a nyelvi kontaktus és a kódváltás eseteit jelenítik meg, képesek a nyelvi sztereotípiák táplálására, és képesek kiváltani bizonyos filmbeli karaktereknek a néző általi stigmatizálását, ezáltal megerősítve a jó és a rossz dichotómiáját.

Nemcsak idegen nyelvi akcentusok, hanem akár anyanyelvi akcentusok – legyenek azok regionális változatok vagy szociolektusok – is képesek lehetnek a néző attitűdjét befolyásolni. Az alábbi karaktertípusokkal azt kívánjuk bizonyítani, hogy amellet, hogy az RP-akcentus nem-regionális volta áttevődik a valóságból a filmek világába is, épp az RP regionális jegyeitől való mentessége teszi lehetővé, hogy az amerikai mozinézők számára egyfajta jelzőbójaként működjön, és a többi szereplőhöz képest a konkrét fizikai vagy átvitt – társadalmi vagy a valóság és a képzelet közti elvont – távolságot jelezze.

Az alábbiakban bemutatjuk azokat a filmbeli karaktertípusokat, amelyeket Hollywood előszeretettel jelöl RP-akcentussal, és amelyek valamiféle távolságot jelenítenek meg akár az amerikai akcentusú szereplőkhöz, akár az amerikai akcentusú amerikai mozilátogatókhoz képest. Ezek között találjuk majd a gonosz zsenit, a tanárt/mestert, fantasyfilmek kitalált világainak szereplőit, valamint a régmúltban – pl. az ókori Görögországban vagy Rómában, de akár a II. világháborús Németországban – játszódó filmek szereplőit.

4.1. A gonosz zseni

A filmes szakmában valószínűleg az egyik legjobban ismert RP-akcentusú karaktertípus a gonosz zseni, amellyel számos online blog és rajongói fórum foglalkozik (Berglund, 2017; Szentgyörgyi, 2015, 2019). E sztereotípa gyökerei az amerikai telepeseikig nyúlnak vissza, alapját pedig az úriember bűnözőkről szóló legendák képezték. Ezek kombinálódtak azzal, ahogy az amerikai Vadnyugat az RP-akcentusra és az erre sokban hasonlító – a New England területén előforduló akcentusok jelentős része nem rotikus, és az /ɑː/-/æ/, illetve /ɒ/-/ɑ/ magánhangzó párok szempontjából is az RP-re hasonlítanak a GA helyett –, a legnevesebb amerikai oktatási intézményeknek otthont adó New England akcentusaira tekintett (h2g2: The Hitchhiker's Guide to the Galaxy: Earth Edition, 2011).

A Brit Birodalomhoz társított attitűdök és előítéletek egyaránt elősegítették az ezzel az akcentussal kapcsolatos attitűdök létrejöttét és megszilárdulását: a Brit

Birodalom az Óvilágot jelképezte, míg az Egyesült Államok az Újvilágot; előbbi a nemességet, az osztálytársadalmat, a nagyhírű kiváló iskolákat, míg az utóbbiban nem volt és nem alakult ki nemesség, és éppen elkezdődött csak az iskolák alapítása. A Brit Birodalom a nemrégiben létrejött Amerikai Egyesült Államok régi gazdájaként megtesítette azokat a korlátokat, amelyektől az új nemzet szabadulni akart.

A fenti okok miatt az amerikaiak számára viszonylag könnyen érthető, ám a fent bemutatott különbségek miatt egyúttal könnyen „más”-ként azonosítható RP-akcentus megtesítette mindezen negatív sztereotípiákat. Az Amerikai Egyesült Államok önállóvá válásával és megerősödésével csökkent a britek iránti ellenszenv, ám az RP-akcentushoz továbbra is kötődtek a fenti előítéletek. Már nem a személy, hanem a beszélt nyelvváltozat tűnt gonosznak, fennhéjazónak. Ezáltal az RP-akcentus ugyanazt a jelölő szerepet töltötte be, amelyet a korai filmekben a fekete ruházat vagy a fekete cowboykalapok – a negatív szereplőt jelölték meg a nézők számára a könnyebb azonosíthatóság végett (h2g2: The Hitchhiker's Guide to the Galaxy: Earth Edition, 2011).

A fentieket demonstrálandó alább példákat mutatunk be az eredeti Star Wars-trilógiából (Lucas, Star Wars, 1977; The Empire strikes back, 1980; The return of the Jedi, 1983). Ebben a főgonosz, az Ian McDiarmid által alakított Palpatine császár mindvégig RP-akcentussal beszél, ahogyan azt az alábbi példák jól mutatják. A pozitív hősök jelentős része – például Luke Skywalker (Mark Hamill) és Han Solo (Harrison Ford) karakterei –, egyfajta modern cowboyként GA-akcentust használnak⁸.

9. táblázat. Palpatine császár kiejtése (Lucas, 1983; Szentgyörgyi, 2015).

	szöveg	kiejtés	az idézet pontos helye
(a)	<i>I can feel your anger.</i> 'Érzem a haragod'	['aɪ kn 'fi:l jɔ:r 'æŋgə]	(Lucas 1983) 1:39:56
(b)	<i>your journey towards the dark side.</i> 'utadat a sötét oldal felé'.	[ænd jɔ: 'dʒɜ:ni tə 'wɔ:dz ðə 'dɑ:k 'saɪd]	(Lucas 1983) 1:40:06
(c)	<i>Your fleet is lost.</i> 'A flottátok elveszett.'	[jɔ: 'fli:t ɪz 'lɒst]	(Lucas 1983) 1:39:26
(d)	<i>...young Skywalker...</i> 'ifjú Skywalker'	['jʌŋ 'skaɪwɔ:kə]	(Lucas 1983) 1:50:48

A fenti példákból látható, hogy a 3. részben tárgyalt kiejtési különbségek alapján egyértelműen RP-t beszél a császár karaktere. Erre utal a négy idézetben előforduló R-törlés – az /r/ fonémát nem ejti a karakter az *anger*, *your*, *journey*, *towards*, *dark*, *Skywalker* szavakban, mivel az vagy mássalhangzó, vagy szünet előtt fordul elő. Szintén RP-akcentusra utal a világos [l] ejtése az (a) *feel your*

⁸ A nem amerikai akcentussal beszélő pozitív szereplők a később bemutatott sztereotípiákat tesztelik meg, és emiatt használják a karakterek az RP-angolt.

kifejezésben, hisz a GA-ban mindenhol sötét [ɫ]-t várnánk, itt viszont világos, nem velarizált [l] szerepel. A *fleet is* kifejezésben a szóvégi /t/ aspirált allofónja hangzik el, nem pedig a legyintőhang-változat, ami az RP-akcentust valószínűsíti. Szintén RP-akcentusra utal a (d) példában a *lost* szó kerekített [ɒ]-val való ejtése.

Más filmekben hasonló módon kimutatható a főgonosz Alan Rickman által alakított karakterének RP-akcentusa. Ilyen például a nottinghami sheriff Reynolds (1991) „Robin Hood, a tolvajok fejedelme” c. filmjében – aki a fent említett úrcowboyokhoz hasonlóan amerikai GA-t beszélő, Kevin Costner által megjelenített Robin Hood ellen harcol. Az X-Men filmekben (Singer, 2000) szereplő Magneto főgonosz karaktere szintén RP-t beszél⁹.

4.2. A bölcs/tanár/mentor

A fentiekben már említettük, hogy az RP-akcentus és a Brit Birodalom, pontosabban Anglia, a kiváló oktatási intézményeket – köztük a mai napig a legjobb intézmények között számon tartott Oxfordot és Cambridge-et (QS Top Universities, 2015/16) – is jelképezte az amerikaiak számára. E sztereotípa az RP-akcentussal párosítva kiválóan alkalmas a bölcs tanácsadó, a tanítómester karakterének jelzésére.

Ismét a Star Wars-trilógia harmadik részéhez, „A Jedi visszatér”-hez fordulunk példaként, amelyben a Luke Skywalker főszereplő mentoraként és mestereként megismert, Alec Guinness alakította Obi-Wan Kenobi használja az RP-akcentust.

10. táblázat. Obi-Wan Kenobi kiejtése (Lucas, 1983).

	szöveg	kiejtés	az idézet pontos helye
(a)	<i>Your father's light sabre</i> 'Apád fénykardja'	[jɔ: 'fɑ:ðɜz laɪtseɪbə]	(Lucas 1983) 0:33:39
(b)	<i>I have something here for you</i> 'Van itt valami a számodra'	[aɪ hæv 'sʌmθɪŋ hɪə fə 'ju:]	(Lucas 1983) 0:33:15
(c)	<i>before the dark times</i> 'még a sötét idők előtt'	[bɪ'fɔ: 'dɑ:k 'taɪmz]	(Lucas 1983) 0:34:04
(d)	<i>Vader was seduced by the dark side of the force</i> 'Vadert elcsábította az erő sötét oldala'	['veɪdə wɒz sɪ'dju:st baɪ ðə 'dɑ:k 'saɪd əv ðə 'fɔ:s]	(Lucas 1983) 0:34:34

A szereplő tehát nem-rotikus nyelvváltozatot beszél, hiszen törli az /r/-eket a *your, father, light sabre, for, before, dark, Vader, force* szavakban mássalhangzó vagy szünet előtt. A *light sabre* szóban világos, nem velarizált [l] hangzik el a sötét [ɫ] helyett, ami szintén az RP-ra utal. A *side of* kifejezésben a /d/ nem legyintőhangként jelenik meg, hanem marad zárhang. Végül a *was* szóban

⁹ Az RP-t beszélő főgonoszt felvonultató filmek (nem kimerítő) listáját az olvasó a h2g2: The Hitchhiker's Guide to the Galaxy: Earth Edition (2011) oldalán találja.

ajakkerekítéses [p]-t ejt a szereplő, ami szintén RP-ként azonosítja a beszélt nyelvváltozatot.

4.3. A fantasyfilmek karakterei

A fentiek mellett további érdekes fejlemény az RP – és általában a brit – akcentusok elsöprő fölénye a fantasyfilmek műfajában. Ezt a laikus közönség (Wheeler, 2012) is azzal magyarázza, hogy a fantasyirodalom és -filmek alavetően középkori környezetben játszódnak, amelyben az amerikai akcentus komikusan hatna, hisz az amerikai kontinensen a kora-középkorban még aligha beszélhettek angolul. Erre a célra sokkal alkalmasabb az RP-angol – illetve általában a brit nyelvváltozatok – az ország jóval hosszabb ismert történelme miatt. Így hát, ahogy bármilyen, a távoli múltba tehető történetben – ahogyan azt a következő részben is látni fogjuk –, úgy az ezekhez hasonló, kitalált korokban és helyeken játszódó fantasyfilmekben is autentikusabbnak hat az RP-akcentus.

Az előbb említett mellett további fontos tényező a J. R. R. Tolkien Gyűrűk Ura regényeinek, illetve ezek filmváltozatainak (Jackson, 2001) hatása. Mivel Tolkien nyelvtörténészként karaktereinek beszédét az angol modern és korábbi változataira alapozta, a filmek készítői is hasonló utat követtek. A filmek sikere után szinte minden fantasyfilmben a siker kötelező kellékének tekintették az RP-t és a többi brit akcentust – holott korábban az amerikai televíziócsatornákon nagy sikerrel futó fantasysorozatokban, például a *Hercules: The Legendary Journeys* (Williams, 1995-1999) és *Xena: The Warrior Princess* (Tapert és Schulian, 1995-2001) filmekben az amerikai színészek az anyanyelvi akcentusukat használták.

Valószínűleg a *Gyűrűk Ura* egyik főszereplőjének, Gandalfnak, a varázslónak az akcentusa mutatja a legjobban a fantasyszereplők által használt RP-jellegzetességeket, így az alábbi táblázatban ezekből mutatunk be néhányat.

11. táblázat. Gandalf kiejtése (Jackson, 2001).

	szöveg	kiejtés	az idézet pontos helye
(a)	<i>So am I dear boy.</i> 'Én is az vagyok, kedves fiam.'	['səʊ æm aɪ diə bɔɪ]	(Jackson 2001) 0:15:02
(b)	<i>What about very old friends?</i> 'Mi a helyzet a régi barátokkal?'	['wɒt ə 'baʊt 'veri 'əʊld 'frendz]	(Jackson 2001) 0:15:48
(c)	<i>He's very fond of you.</i> 'Nagyon nagyra tart téged.'	[hɪz 'veri 'fɒnd əv juː]	(Jackson 2001) 0:18:30
(d)	<i>the spirit of Sauron endured</i> 'Sauron szelleme fennmaradt'	[ðə 'spɪrɪt əv 'sɔːrən ɪn 'dʒʊəd]	(Jackson 2001) 0:38:56

Gandalf nyilvánvalóan RP angol akcentussal beszél, amely kikövetkeztethető a fentiekben tárgyalt kiejtési jegyekből: egyrészt az akcentus nem rotikus, az /r/ törlődik a *dear*, *endured* szavakban mássalhangzó és szünet előtt. A *What* szó végén a /t/ aspiráltan jelenik meg és nem legyintőhangként, ami szintén az RP-t valószínűsíti a GA helyett.

A fantasyműfajjal kapcsolatban érdemes még megjegyeznünk, hogy a Gyűrűk Ura nyelvi mintáit igen hűen követi a közelmúlt talán legismertebb fantasysorozata, a *Game of Thrones* – 'Trónok harca' (Van Patten et al., 2011-2019), amelyben az egymással harcban álló csoportok a brit angol különböző változatait – köztük például az RP-t – beszélik.

4.4. A királynői latin

Utolsóként az a filmművészeti hagyomány kerül sorra, amelyet már évtizedek óta alkalmaz az amerikai filmipar, és amely a *királynői latin* becenevet kapta filmes berkekben, a *királynői angol* (RP) mintájára. E hagyomány szerint az olyan amerikai filmekben, amelyek a középkorban vagy annál régebben játszódnak – amikor a mai Amerikai Egyesült Államok területén még nem beszélhettek angolul – a szereplők brit angolt, ezen belül pedig leginkább RP-akcentust használnak. Érdekes módon olyan kiterjesztése is van a fenti hagyománynak, hogy a nem annyira régmúlt történelmi filmjeinek nem angol anyanyelvű karakterei – például egy második világháború idején játszódó film német katona szereplői – is RP-, nem pedig német akcentussal szólalnak meg.

Az e hagyományt illusztráló filmnek a Julius Caesart (Burge, 1970) választottuk, amelyben John Gielgud játssza Julius Caesart, Charlton Heston pedig Marcus Antoniuszt.

12. táblázat. Caesar és Marcus Aurelius kiejtése (Burge, 1970).

	szöveg	kiejtés	az idézet pontos helye
(a)	<i>Nor heaven, nor earth</i> 'Sem az ég, sem a föld'	['nɔ: 'hevn 'nɔ:r 'ɜ:θ]	(Burge 1970) 0:36:17
(b)	<i>your swords made rich</i> 'gazdaggá tett a kardod'	[jɔ 'sɔ:dz 'meɪd 'rɪʃ]	(Burge 1970) 0:54:02
(c)	<i>I love you all</i> 'Szeretlek mindannyiótokat'	[aɪ 'lʌv ju: 'ɔ:l]	(Burge 1970) 0:56:26
(d)	<i>I'm moreover suited</i> 'én mindenben megfelelek'	[aɪm 'mɔ:rəʊvə 'sju:tɪd]	(Burge 1970) 0:56:50

A fentiekben ismét kizárólag az RP-re jellemző kiejtési jegyeket találunk, ami igazolja a fenti állítást a történelmi filmek RP-akcentusait illetően. Egyrészt az /r/ törlődik a *nor*, *earth*, *your*, *swords*, *moreover* szavakban mássalhangzó vagy szünet előtt – ugyanakkor a morféma végi /r/ megjelenik a kiejtésben, ha magánhangzóval kezdődő morféma követi – a *nor earth*, *moreover* első /r/ fonémája ilyen –, ami szintén az RP-akcentus jellemzője. A *suited* szóban a /t/ fonéma enyhén aspirált allofónja fordul elő, nem pedig a legyintőhang-változat, ami tovább erősíti az RP-akcentus felismerhetőségét.

A fentiekben tehát két fontos felismerést sikerült igazolnunk, amelyeket fentebb hipotézisként megfogalmaztunk, és amelyeket itt megismétlünk:

(1) Az RP-akcentus nemcsak a való életben, de a filmvászon virtuális világában *is egyfajta nem-regionális változatként jelenik meg.*

A filmvászonon az RP csak annyiban regionális nyelvváltozat, hogy – jól felismerhetően – nem amerikai, ezzel könnyen felhívja a filmnézők figyelmét arra, hogy az adott filmbeli szereplő különbözik a többiektől. Az akcentus viszont nem rendelkezik olyan további nehezítő tulajdonságokkal, amelyek behatárolnák, hogy pontosan melyik régióban vagy városban beszélnek. Ilyen szempontból ideális az amerikai angoltól való eltérés jelzésére a nézők túlterhelése nélkül.

(2) Az RP-akcentus egyetlen univerzálisan jellemző funkciója a – fizikai vagy átvitt értelemben vett – távolság jelölése a főleg amerikai moziközönség számára.

A második hipotézis bizonyítására elővezetett filmbeli példákban az idézett szereplők mindannyian valamilyen szempontból távoliak az amerikai néző számára: társadalmi szempontból távoli a gonosz zseni – a Star Wars-filmek császára nem hétköznapi ember, egészen más osztályba tartozik, mint a film legtöbb szereplője –; a bölcs mentor, tanár figurája is távoli a hétköznapi moziba járók számára, elvégre olyan iskolák elvégzését sugallja az akcentusa, amelyek a legtöbbször számára elérhetetlenek; a fantasyfilmek egyértelműen a valóságtól távoli, képzelt világokban történt eseményeket mesélnek el, míg a történelmi filmek a távoli múltba kalauzolják el a filmek közönségét. A fentiek szerint tehát mindegyik esetben valamilyen konkrét vagy elvont távolságot jelöl az RP-akcentus az amerikai közönség által megszokott GA-akcentushoz képest.

5. Konklúzió

Jelen cikkünkben bemutattuk, hogy az RP-angol akcentus a mai napig igen jelentős szerepet játszik a hollywoodi filmekben, mivel a gonosz zseni, a bölcs mester, a fantasyfilmek és a régmúlt korokban játszódó történelmi filmek szereplői egyaránt RP-angolt beszélnek, és ezzel észrevétlenül felhívják a nézők figyelmét az ezt az akcentust használó szereplőkre. Ezt az elmúlt évtizedekben olyan sikerrel alkalmazták a filmkészítők, hogy már nem egy generáció felnőtt úgy, hogy hozzászokott az akcentusok ilyen alkalmazásához a filmekben, és mostanra olyannyira hozzászoktak, hogy el is várják, hogy bizonyos típusú szereplők RP-akcentussal beszéljenek.

A fentieket az RP-akcentussal beszélő szereplők szövegeinek elemzésével bizonyítottuk, amelyhez felhasználtuk az RP- és a GA-akcentusok legfontosabb fonológiai különbségeit – az /r/ törlés jelenlétét vagy hiányát, az /l/ fonéma allofónjait, a /t/ fonéma legyintőhang allofónját, a szótagértékű hangsúlyos /r/ megjelenését vagy hiányát, valamint az /ɑː/-/æ/, illetve az /ɒ/-/ɑ/ magánhangzó-megfeleltetéseket a két akcentus között.

A fenti módszerekkel mindkét hipotézis helytállónak bizonyult: egyrészt bemutattuk, hogy az RP a filmek virtuális világában sem regionális akcentus, mindössze annyit jelöl, hogy az illető karakter nem vagy nem szokványos amerikai; másrészt megmutattuk, hogy az RP-akcentussal beszélő szereplők valamiféle távolságot jelenítenek meg a mozinézőkhöz képest. Így az RP-akcentus szerepe e fizikai vagy absztrakt távolság jelzésére szolgál.

Irodalom

- Balogné Bérces, K. és Szentgyörgyi, Sz.** (2006) *The Pronunciation of English*. Budapest: ELTE – HEFOP Bölcsész Konzorcium.
- Van Patten, T., Kirk, B., Minahan, D. & Taylor, A.** (2011–2019) *Game of Thrones*. Filmsorozat. HBO.
- Berglund, H.** (2017) *A Speech Analysis of Character Types in Movies with British Accents*. B. A. Thesis. Halmstad: Halmstad University.
- Bermúdez-Otero, R.** (2004) Raising and Flapping in Canadian English: grammar and acquisition. Handout of paper presented at the CASTL Colloquium. University of Tromsø, 2 November 2004.
- Bleichenbacher, L.** (2008) *Multilingualism in the Movies: Hollywood Characters and their Language Choices*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH.
- Braver, A.** (2011) Incomplete Neutralization in American English Flapping. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 17/1.
- Burge, S.** (director) (1970) *Julius Caesar* [Film].
- Carr, P.** (1999) *English Phonetics and Phonology: An Introduction*. Oxford: Blackwell.
- de Jong, K. J.** (1998) Stress-related variation in the articulation of coda alveolar stops: Flapping revisited. *Journal of Phonetics* 26/3. pp. 283–310.
- de Jong, K. J.** (2011) Flapping in American English. In: van Oostendorp, M., Ewen, C. J., Hume E. & Rice, K. (eds.) *The Blackwell Companion to Phonology*. Oxford: John Wiley & Sons, Ltd. 2711–2729.
- Giegerich, H. J.** (1992) *English Phonology: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gimson, A. C.** (1980) *An Introduction to the Pronunciation of English*. 3rd ed. London: Edward Arnold.
- h2g2: The Hitchhiker's Guide to the Galaxy: Earth Edition.** (September 12, 2011). Accessed: May 31, 2015. http://h2g2.com/edited_entry/A891155
- Holmes, J.** (2013) *An Introduction to Sociolinguistics*. 4th ed. New York: Routledge.
- Jackson, P.** (rendező) (2001) *Lord of the Rings: The Fellowship of the Ring* [Film].
- Kreidler, C. W.** (1989) *The Pronunciation of English: A Coursebook in Phonology*. Oxford: Blackwell.
- Lombardi, L.** (1994) *Laryngeal Features and Laryngeal Neutralization*. New York: Garland.
- Lombardi, L.** (1999) Positional Faithfulness and Voicing Assimilation in Optimality Theory. *Natural Language and Linguistic Theory* 17. pp. 276–302.
- Lucas, G.** (1977) *Star Wars* [Film].
- Lucas, G.** (1980) *The Empire strikes back* [Film].
- Lucas, G.** (1983) *The Return of the Jedi* [Film].
- Mather, P. A.** (2012) The Social Stratification of /r/ in New York City: Labov's Department Store Study Revisited. *Journal of English Linguistics* 40/4. 338–356.
- Nádasdy, Á.** (2006) *Background to English Pronunciation*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Reynolds, K.** (rendező) (1991) *Robin Hood: Prince of Thieves* [Film].
- Richeri, G.** (2016) Global film market, regional problems. *Global Media and China* 1/4. 312–330.
- Roach, P.** (2000) *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singer, B.** (2000) *X-Men* [Film].
- Szentgyörgyi, Sz.** (2019) „British English as an Icon?” In: Antal É., Czeglédi Cs. & Krakkó E. (szerk.) *Contemporary Perspectives on Language, Culture and Identity in Anglo-American Contexts*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 307–325.

- Szentgyörgyi, Sz.** (2015) „Evil Brits against the World – RP as an Evil Accent.” *TOPOS – Journal of Space and Humanities*. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó.
- Szentgyörgyi, Sz., Petrova O., Ringen C. & Plapp R.** (2006) Voice and Aspiration: Evidence from Hungarian, German, Swedish and Turkish. *Linguistic Review* 23. 1–35.
- Tapert, R. G. & Schulian J.** (1999) *Xena Warrior Princess*. TV-sorozat. USA Network.
- Tolkien, J. R. R.** (1994) *The Lord of the Rings*. London: Harper and Collins.
- Trudgill, P.** (2001) *Sociolinguistic Variation and Change*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Trudgill, P. & Hannah J.** (2013) *International English: A Guide to the Varieties of Standard English 5th ed.* New York: Routledge.
- Wells, J. C.** (1982) *Accents of English*. Volume 1. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wheeler, B.** (2012) *Why are fantasy world accents British?* Washington: BBC News. 2012. március 30. <https://www.bbc.com/news/magazine-17554816>
- Williams, C.** (1995–1999) *Hercules: The Legendary Journeys*. Tv-sorozat. Universal Television.

VÁRNAI ZSUZSA

Nyelvtudományi Intézet
varnai.zsuzsa@nytud.hu

Várnai Zsuzsa: „Ki vagyok én?” Óslakos identitás sarkvidéki városi közösségekben.
Szociolingvisztikai interjúk Dugyinkában I.
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/1. szám, 190–206.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.1.012>

„Ki vagyok én?” Óslakos identitás sarkvidéki városi közösségekben. Szociolingvisztikai interjúk Dugyinkában I.

In this study, I explore the identity concepts of indigenous minorities living in Arctic urban environments. The choice of topic is justified by the fact that this type of research on indigenous minorities living in the Arctic urban environment is largely focused on cities outside the Russian Arctic, with the focus primarily on Canada, Greenland, Scandinavia and Alaska. The aim of the paper is to give an up-to-date overview of native minorities in an arctic city from the point of view of their identity and language use. The starting point of the research is to identify these organizations and to explore the current multifaceted linguistic situation, patterns of language use and language attitudes characteristic to these urban minorities. In this paper the current situation of native peoples in Dudinka has been analysed, in the light of the research questions. The materials and results are based on the freshest literature and fieldwork in 2008, 2016 and 2019. In conclusion, it is argued that the “traditional” ethnic labels exist, but are transformed in urban circumstances. Similar processes to other parts of the Arctic can be established: based on traditional values there are new forms of ethnic and cultural identities.

Keywords: indigenous minorities, urban minorities, Arctic, identity and language, Dudinka

Írásom egy nagyobb kutatás része, melynek célja a nyelvi és kulturális identitás, a kisebbségek városi környezetbe történő beilleszkedésének vizsgálata az északi óslakos többnyelvű közösségek arktikus orosz és finn urbánus településeken (Dugyinka, Hanti-Manszijszk és Enontekiö) élő képviselői körében. Kutatásunkban azt vizsgáljuk, milyen szerepe van a nyelvnek az etnikus identításban, és hogyan ragadható meg az általunk vizsgált arktikus népeknél? Hogyan épül fel az óslakos identitás, milyen összetevői vannak s azok közt hol és milyen helyet foglal el a nyelv? A három, vizsgálat alá vett város kisebbségi közösségei nagyon különbözőek, jelentősen eltérnek maguk a települések is, valamint a többségi államok nyelvi és kulturális revitalizációs törekvései és lehetőségei. A közösségek között vannak maroknyiak és több ezres lélekszámmal rendelkezők, de kivétel nélkül mind veszélyeztetett nyelvi közösségek. Az a kérdés áll kutatásunk középpontjában, hogy mennyire kiemelkedő a nyelv szerepe a vizsgált kisebbségek identitáskonstrukciójában, és hogy milyen más nem nyelvi alkotóelemekből épül fel az etnikus identitás ezekben a közösségekben. A szakirodalom gazdagon tárgyalja ezt a kérdéskört, azonban gyakran elmulasztanak beszámolni a közösség tagjainak személyes megítéléséről, vagyis

arról, hogy az egyének személyesen hogyan viszonyulnak örökségük nyelvéhez és kultúrájukhoz. Az interjúkon keresztül erre keressük a választ. Vizsgálatunk során feltárjuk az északi-sarkvidéki városi környezetben élő őshonos kisebbségek identitási koncepcióit. A témaválasztást az indokolja, hogy az északi-sarkvidéki városi környezetben élő őshonos kisebbségekre vonatkozó ilyen típusú kutatások nagyrészt az Orosz-sarkvidéken kívüli városokra összpontosulnak, elsősorban Kanada, Grönland, Skandinávia és Alaszka került a figyelem középpontjába. A vizsgált városi településeken az etnikai csoportok megkísérlik saját kisebbségi csoportjaik létrehozását, amelyek célja a kisebbségi kultúra, nyelv és identitás megőrzése. A kutatás kiindulópontja a jelenlegi sokoldalú nyelvi helyzet, a nyelvhasználati minták és a városi kisebbségekre jellemző nyelvi attitűd feltárása volt. A projekt résztvevői a helyszíneken végzett terepmunkáik során olyan hagyományos módszereket alkalmaztak, mint résztvevő megfigyelés, strukturált vezetett interjúk, fókuszcsoportos interjúk, skype-interjúk. A projekt keretében egy új módszert fejlesztettek ki és alkalmaztak, az úgynevezett „identitásjátékot”, mely módszertani keret illeszkedhet más etnikai kisebbségek identitáskonstrukcióinak vizsgálatához is, valamint a kisebbségi identitáskonstrukciók összehasonlító tanulmányozásához. A terepmunkák során megvizsgálták a nyelvhasználatot, a nyelvi attitűdöt, a nyelvi és kulturális identitás változását, a város etnikai csoportjait; kisebbségek kulturális tevékenységeit; oktatási intézményeket és a nyelvi revitalizációban részt vevő közösségeket; a revitalizációs programokat; a média- és internetes tevékenységeket; valamint a nyelvi tájképet. (Duray, 2018; Duray–Horváth–Várnai 2017; Várnai 2016; Hámori–Várnai 2020). Jelen tanulmány az oroszországi Dugyinkában élő őslakos közösségek körében végzett kutatások eredményeit mutatja be.

1. Elméleti háttér

1.1. Az identitás

Az identitástudat a közösségekhez való viszony egymás mellett élő különböző színtereit (a csoport-hovatartozás értelmi-érzelmi megélését, a csoport-önképet, kulturális és vallási identitástudatot stb.) foglalja magában, mely során az egyén elhelyezi magát a hierarchikus társadalmi erőterben, tisztázza, hogy milyen kapcsolatokat, milyen kötődéseket épít ki (fogad el) a társadalmi közösségek különböző szintjeivel, a családtól a lokális és szakmai csoportokon, a felekezeti és nemzeti közösségen át (Erikson, 1991). Az etnikai öntudat egyrészt kifelé az etnikum különállását szimbolizálja, másrészt pedig tagjai felé, azaz befelé erkölcsi, viselkedési és szokásbeli normarendszer egyben. Az újabb keletű konstruktivista megközelítés alapján az identitás nem statikus és tartós csoporttagságot feltételez és nem izolált kulturális tartalmak határozzák meg, hanem adott interakciók során képződő, dinamikus szerveződési forma és folyamat, ahol az egymással kapcsolatba kerülő csoportok a mindennapi

interakció gyakorlatában közösen hozzák létre határaikat a kultúrának olyan szimbólumai és jelvényei mentén, amelyeket a csoport tagjai maguk választanak ki (Eriksen, 1993: 47; Horowitz, 1975: 120). Így az egyén egyszerre több csoportnak is tagja lehet, melyek nem feltétlenül zárják ki egymást, határaik pedig nem egyszer s mindenkorra adottak, hanem átléphetők (Barth, 1969: 19; Horowitz, 1975: 118). A szituacionalista elmélet szerint szituációkhoz kötött, azaz az adott szituációban a helyzet alakulásának és követelményeinek megfelelően változhat (Gibson-Bell, 2012: 141).

A csoporttagság, azaz a névvel való azonosulás, illetve névhasználat alatt az önbesorolást értjük, amikor az egyén a csoport nevét elfogadja, csoporttagságot vállal, egy csoporttal azonosul, mely az egyén szubjektív döntése. Azzal, hogy valaki kijelenti: „xy nemzetiségű vagyok”, kijelöli etnikai identitásának határait (Csepeli, 1992: 60). Így a csoporttagság ténylegesen maga az identitás (Barth, 1996).

Az identitástudat egyik nagyon fontos sajátossága, amelyre esetünkben a kis létszámú népek, a veszélyeztetettségben és kisebbségben élő közösségek különösen érzékenyek: a fennmaradásra való törekvés, a vágy a tulajdonságok megőrzésére, ami lehetővé teszi, hogy a közösségek tartósan azonosak maradhassanak önmagukkal. A globalizáció társadalmában a nemzeti és etnikus identitás jelentős átalakuláson megy át: nemzetállamok fölötti szerveződések (unió, föderáció) jelennek meg, és ezek mellett létrejönnek olyan regionális szerveződések, melynek keretén belül kialakul a lokális és regionális identitás is, mely egyre nagyobb szerepet kap. Így gyökeresen megváltozik az identitás kialakulásának és fennmaradásának feltétele (Csepeli, 2002: 11).

Önmeghatározásunk fontos része a területi hovatartozásunk, amelynek meghatározásával az egyik legerősebb társadalmi igényünket eelégítjük ki, a valahová tartozás igényét (Raagmaa, 2002). Nyilvánvalóan a települési hovatartozásunk és a helyi identitásunk különösen meghatározó, amelyet a nemzetközi szakirodalom egységesen regionális identitásnak nevez (Paasi, 2000, 2002, 2003; van Houtum-Legendijk, 2001; Raagmaa, 2002; Landaboso, 2003). A közös identitás társadalmi, területi, történelmi és kulturális gyökerekig nyúlik vissza (Paasi, 2003), megjelenhet kulturális elemekben, nyelvben vagy sajátos dialektusban, hagyományokban, természeti tájon vagy épített környezetben, de akár gazdasági sikerekben is. A regionális identitás egyszerre tudatos és érzelmi azonosulás, kapcsolódás egy régióhoz, amely a történelmi és területi szocializáció folyamatának eredménye (Raagmaa, 2002). Az érzelmi kötődés nagymértékben függ például attól kezdve, hogy valaki mióta él azon a helyen, milyen formában és mennyire kötődik az ott élőkhez. Az északi identitás mélyen kötődik ehhez a régióhoz. Etnikai hovatartozásuktól függetlenül az ugyanabban a régióban élő emberek, a helyi közösségek állampolgárai hasonló problémákkal küzdenek. Kutatásunk során látni fogjuk, mennyire fontos szerepe van a lokális identitásnak a tajmiri régióban is.

1.2. Identításelemek

Egy adott etnikummal való azonosulás egyszerre több gondolatmenet mentén történhet (Horváth, 2014: 108; Schmidt, 2008). Ezek az identításkomponensek vagy identításképző faktorok meghatározott társadalmi-kulturális jelentéseket hordozó kategóriák, melyek közösségenként, korosztályonként, sőt egyénenként is eltérőek lehetnek (Horváth, 2014: 109).

A kisebbségek leginkább származásuk alapján tartják magukat kisebbségnek. A csoportnorma felől közelítve az etnikai csoporttagság beleszületéssel jön létre, tehát nem választható. A származás biológiailag öröklődő, az etnikai besorolás legalapvetőbb ismérve. Vállalása, a csoporttal való azonosulás és csoportlojalitás azonban az egyén szubjektív döntése. A vérszerintiség a folytonosságot és az összetartozást hordozó tradíció jelképe, az ősök vállalásának elfogadása. További fontos elemei lehetnek az etnicitás meghatározásának:

- az anyanyelv;
- a külső, a láthatóság (fenotipikus vagy kulturális): a külső fizikai jegyek, mint a bőrszín, termet, arcberendezés, szemtípus stb.; valamint a kulturális láthatóság, mint az adott népcsoportra jellemző megjelenés, népviselet, hajviselet, tetoválás és más testen végzett átalakítások;
- a vallás;
- a kulturális gyakorlatok;
- a jogi gyakorlat (be- vagy áttelepülés, névjegyzékben szereplés, állampolgárság);
- az élőhely, melyen nem pusztán csak a fizikai ottlét értendő, hanem egyfajta azonosulási keretként is szolgálhat. Így jönnek létre a lokális közösségek egy-egy megye, tájegység, város stb. kapcsán esetünkben pl.: „az északi ember”, „kis lélekszámú északi őslakos népek” „mi tajmiriak” stb.

1.3. Nyelv és identitás kapcsolata

A szakirodalomban különösen kiemelt szerepet kap az etnikai hovatartozás kérdéskörében az anyanyelv, mint a legfontosabb megtartó erő a csoportkohézió megőrzésében (Barth, 1969; Fishman, 1991; Horowitz, 1975; Schmidt, 2008; Skutnabb-Kangas és Dunbar, 2010). Sokáig úgy gondolták, hogy nyelv és identitás elválaszthatatlan tényezők, mivel „az az identitás, amit az egyén próbál megőrizni, elsősorban nyelvi megjelenítésre kényszerül” (Krappman, 1980: 19). Fishman (1975, 1977) elmélete szerint a nyelv nem tudatos tényező, amely alatt azt érti, hogy a nyelv kommunikációs eszközként szerepel a hétköznapi beszédaktusokban. Az európai, különösen a közép-kelet-európai régió nemzeteszményei szerint azonban a nyelv nem pusztán a kommunikáció és a hétköznapi beszédaktusok eszköze, hanem anyanyelvként és hivatalos nyelvként egyaránt funkcionáló, megalkotott irodalmi nyelv, a nemzeti identitás központi kategóriájává nőtte ki magát (Kis, 1996). A szakirodalomban nincs egyetértés a nyelv fontosságát illetően. Sallabank (2013) például rámutat, hogy bár az

irodalom hajlamos hangsúlyozni a nyelv és identitás szoros kapcsolatát, de az őslakos kisebbségi közösségek nyelvváltása nem történne meg, ha a beszélők nagyon erősen kötődnének nyelvükhöz, ha a kisebbségi nyelv identitásuk legfőbb összetevője lenne.

A nyelv fontosságának csökkenése vagy elvesztése azonban nem jelenti egyúttal az etnikai identitás elvesztését is, csupán a nyelv gyengülő szerepét mutatja (Bindorffer, 1996, 1997, 2001; Schmidt, 2008). Dorian (1999) szerint a nyelvvésztes folyamán a származásnyelv más identitásjelzőkkel helyettesíthető, amelyek ugyanolyan működőképeseek, mint az ősnyelv. Például Searles (2010) azt figyelte meg, hogy bár az inuktit ut nyelvtudás az inuit identitás jelentős eleme, a hagyományos halász-vadász életmód ugyanúgy az inuit identitás fontos eleme.

Összességében tehát elmondható, hogy a nyelv és az identitás közötti kapcsolat az őslakos közösségekben jelentősen eltérhet, de a nyelv elvesztése nem jelenti a kultúra elvesztését is egyben. Nem törvényszerű egy etnikai csoport felbomlása (Bindorffer, 1997). Az etnikai kisebbség tovább élhet szokásaiban, zenéjében, táncaiban, ételeiben, folklorisztikus elemeiben, vallásában, értékeiben és normáiban, történelmi tudatában. A nyelvükben megszűnni látszó közösségek megtartó erejét egyre inkább a kulturális gyökerek jelentik.

2. A kutatás helyszíne: Dugyinka

Dugyinka Oroszországi kikötőváros a Jenyiszej partján, Szibéria legészakibb, sarkkörön túli részén, a Tajmir félszigeten. A Krasznojarszki határterülethez tartozó Tajmiri (Dolgan-Nyenyec) járás székhelye. Dugyinka majdnem 100 km-re fekszik Norilszktól, az egyik legnagyobb oroszországi nehézipari várostól, melynek kikötője és szállítási központja. A két települést vasútvonal és országút is összeköti. Dugyinka kikötővárosként vált elsősorban fontossá.

A várost téli szálláshelyként 1667-ben alapították, és egészen a 20. századig néhány házas faluként működött. 1930-ban hozták létre a Tajmiri Autonóm Körzetet, melynek a település a székhelye, közigazgatási és kulturális központja lett, mintegy 1300 lakossal. Akkoriban még a Tajmir félsziget populációjának mintegy a felét őslakosok tették ki. Az 1930-as években épült meg a kikötő és a Dugyinka–Norilszk vasútvonal is. Ettől kezdve az északi Gulag-vidéken politikai foglyok tízezrei dolgoztak. Az 1930-as évek második felében a populáció robbanásszerűen nőtt a deportálások következtében. 1951-ben Dugyinka városi jogot kapott. Ez alatt a két évtized alatt multinacionális várossá nőtt. A lágerek megszűnése után sokan itt maradtak. 2007-ben az újabb közigazgatási átrendeződéseknek köszönhetően a járás székhelye lett. Fontos stratégiai helyzetéből adódóan a várost újra zárt területté nyilvánították, ami azt jelenti, hogy a városba beutazni csak speciális engedéllyel lehet. Ezért a hasonló méretű városokhoz képest itt a turizmus, a globalizáció lassabban fejti ki a hatását.

Dugyinkában (a város hivatalos internetes oldala szerint a 2018. január elsejei adatok alapján) 22 602 fő, a 2010-es oroszországi népszámlálási adatok szerint 22

175 fő él (2002-ben 25 132, 1989-ben 32 325 főt számláltak). A várost a többségi orosz nemzetiségen kívül öt őslakos kisebbség lakja: legnagyobb számban nyenyecék és dolgánok, ezen kívül nganaszanok, evenkik és enyecék.

Pontos adatokat ritkán tesznek közzé a terület és a város etnikai összetételéről. A 2010-es népszámlálási adatok szerint a krasznojarszki határterületen élő őslakosok a lakosság 0,54 %-át tették ki (2 727 566 főből 14 843). 2008-as adatok szerint a Tajmir-félszigeten élő őslakosok száma 10 190 volt. A várost illetően még kevesebb információ jelenik meg a lélekszámokról. 2005-ös adatok szerint a dugyinkai 25 000 lakosból 1328 őslakost számláltak, amely csupán a városi populáció 5,3%-a (Siegl, 2013). A legfrissebb adatok (2019, a városi adminisztráció személyes közlése a terepmunka során) azt mutatják, hogy a dugyinkai őslakosok népessége viszonylag magas a korábbihoz képest, a teljes lakosság 14,6%-a. Mivel azonban közigazgatásilag öt tajmiri falu is a városhoz tartozik: Potapovo, Hantajszkoje Ozero, Uszty-Avam, Volocsanka és Levinszkije Peszki – melyek 90 km-től 340 km-ig terjedő távolságra találhatók Dugyinkától, és az őslakosok majdnem fele (48,8 %-a) ezekben a falvakban él – a városban lakó őslakosok valós aránya 8,9%. Az alábbi táblázat mutatja be a Dugyinkában (és a közigazgatásilag hozzá csatolt öt faluban) élő lakosság nemzetiségi megoszlását. Az első oszlopban a Dugyinkában a hozzá tartozó falvakkal együtt élők számát, a / jel után pedig a csak a városban élő lakosok számát jelöltem. A városban élők számát minden nemzetiség esetében félkövérrel kiemeltem.

1. táblázat. A Dugyinkában (és a közigazgatásilag hozzá csatolt 5 faluban) élő lakosság nemzetiségi megoszlása 2019-ben.

	Dugyinka	Potapovo	Volocsanka	Hantajszkoje Ozero	Levinszkije Peszki	Uszty Avam
dolgán	1715 / 786	26	295	184	97	327
nyenyec	550 / 390	149	3	0	7	1
nganaszan	654 / 111	10	266	0	7	260
evenki	260 / 71	40	0	148	0	1
enyec	37 / 24	11	0	2	0	0
őslakosok összesen	3216 / 1971	236	564	334	111	589
teljes lakosság	21 978	402	604	364	170	628

A város hivatalos nyelve az orosz. Az őslakos népesség tagjai egyénenként és etnikai közösségenként nyelvtudásukat tekintve igen eltérőek és sokfélék. Ennek megfelelően nyelvhasználati szokásaik is igen változóak. Nagyon szűk, elsősorban az idősebb generációkhoz tartoznak azok, akik anyanyelvi szinten beszélnek és használják is származási nyelvüket. Ők dolgoznak többnyire azokban az oktatási és kulturális központokban, médiában, ahol az őslakos kisebbségi kultúra, nyelv és identitás megőrződhet. A közösségek nagyobb hányada azonban egyáltalán nem vagy csak alig ismeri ősei nyelvét.

Nagyon finom mértékű revitalizációs törekvések is megfigyelhetők az utóbbi években a városban: családi klubok létesítése (nyenyec, dolgán, nganaszan), rendezvények, foglalkozások, nyelvtanfolyamok szervezése, „nyelvi fészek”, nyári iskolák, szabadegyetemek. Ezek azonban elsősorban ad hoc jellegű, projektekhez köthető kezdeményezések. A kisebbségi nyelvek oktatása néhány iskola kiváltsága csak, ezekben anyanyelvi tanárok és tananyagok hiányában is csak egy-egy nyelvet (nyenyec, nganaszan, dolgán) oktatnak. A tanulók heti 2-4 órában idegen nyelvként tanulhatják ezeket a nyelveket.

A Tajmir félszigeten 19 oktatási intézmény foglalkozik anyanyelvi oktatással, ahol 51 kisebbségi nyelvtanár tanít (16 nyenyec, 25 dolgán, 5 nganaszan, 1 enyec és 1 evenki) (Bataeva, 2017). Egy középfokú intézményben oktatják az őslakos nyelveket, a Tajmir Főiskolán. Az anyanyelvi oktatás leghiányosabb területe a tankönyvkiadás. Nincsenek megfelelően képzett szerzők, mind a nyelvtudás, mind módszertan tekintetében hiányosságok tapasztalhatók. Mindezzel együtt 5920 tankönyvi segédeszköz jelent meg az elmúlt évtizedben (Bataeva, 2017). Számos nagy nemzeti és nemzetközi oktatási projekt indult az ezredforduló óta az utóbbi két évtizedben. Az egyik legnagyobb az óvodai Nyelvi fészek projekt, amelyet 2008-ban indítottak finn vezetéssel további finnugor népekkel együttműködésben. Vannak általános iskolai projektek is, amelyek célja a kisebbségi közösségek hagyományos kulturájának megőrzése és továbbadása (pl. a dugyinkai 1-es iskola pedagógiai programja a nomád kultúrával foglalkozott egy egész tanéven át: „Ethnograd – a nomád kultúra városa” címmel). Emellett több művészeti együttes, családi klub is alakult a városban: *Tajmir* gyerek tánccsoport, *Maj'ma* nyenyec családi klub, *N'a tansa* nganaszan és *Biirge* dolgán családi klub. Két kulturális és folklórközpont is működik: a dugyinkai Városi Népművészeti Központ és a Tajmir – Csum Népművészeti Ház, amelyek az őshonos művészek otthona, melyek a hagyományos kultúra, hagyományok és nyelv megőrzésében és közvetítésében alapvető fontosságú szerepet játszanak. Mindkettő a város szívében található, beltéri múzeumok és szabadtéri közösségi területek veszik körül őket.

3. Módszertani és kutatási kérdések

Az adatgyűjtés terepen végzett kutatáson alapul, melynek során résztvevő megfigyelést végeztem és strukturált interjúkat vettem fel 2015 és 2019 között Dugyinka városában. 19 résztvevővel készítettem interjút, akik mind őslakosként azonosítják magukat a helyi közösségben. Az interjúk orosz nyelven folytak kivétel nélkül, néhány interjúalany azonban fontosnak tartott származási nyelvén is elmondani egy-egy mesét vagy elénekelni egy dalt, illetve néhány közbeékelte mondatot mondani.

Az interjú témáit és kérdéseit a Duray Zsuzsa által az enontekiői számi közösség kisebbségi nyelvhasználatáról és nyelvi attitűdjéről készített longitudinális tanulmányban felhasznált kérdőív alapján (Duray, 2015) állítottuk

össze, kiegészítve a Dugyinkában 2008-ban és 2010-ben folytatott terepmunka tapasztalataival. A mintavétel akkor pusztán kísérleti jellegű volt (5 interjú és 22 kérdőíves felmérés).

Az interjúk során a következőket térképeztük fel: (1) a személyes nyelvhasználat területeit és mintáit, (2) a nyelvi attitűdöket, (3) az örökség nyelvének és kultúrájának fenntartásában részt vevő közösségek jelenlétét, az egyes interjúalanyok részvételi tevékenységét, (4) a személyes etnikai identitás felépítését. Az interjú egy „identitásjátékkal” zárul, amelyben arra kértem a résztvevőket, hogy az őslakos kultúra alkotóelemeit rendezzék fontossági sorrendbe saját etnikai identitásuk szempontjából. Az elemzés a résztvevők személyes múltbeli és jelenlegi tapasztalatait tárja fel a nyelvhasználattal kapcsolatban. Hangsúlyt fektetek a nyelv iránti egyéni nyelvi attitűdök felderítésére. Az elemzés során a személyes interjúkat átírva részleteket mutatok be beszélgetésekből.

Az interjúkban résztvevők toborzását hólabda módszerrel végeztem. Az interjúk az interjúalanyok munkahelyén és otthonában zajlottak. Meg kell említenem egy kulcsfontosságú kapcsolattartót, aki segített a résztvevők toborzásában, akinek fontos szerepe volt a körülmények jobb megértésében. Ő maga is a helyi őshonos kisebbségek kutatója, és szintén egy dugyinkai kisebbségi közösség (nem őshonos) tagja.

Fontos kiemelni, hogy a mintavétel nem reprezentatív, így nem teszi lehetővé az általánosításokat, és célzottan az egyéni tapasztalatokra és felfogásokra helyezük a hangsúlyt annak érdekében, hogy jobb betekintést nyerjünk abba, hogy mit jelent a származási nyelv fenntartása az egyéni etnikai identitás kialakításakor a dugyinkai helyi közösségben. Hasonlóképpen, nem szeretnék általánosítani a nyelvhasználat normáiról vagy a nyelvi attitűdökről sem, hanem inkább a személyes nyelvi profilokat és a nyelvi attitűdöket veszem figyelembe, hogy megismerjük a nyelvhasználat, a nyelvi attitűd változóinak hasonlóságait és különbségeit, mivel ezek kapcsolódnak ahhoz, ahogyan az egyes résztvevők elgondolják saját identitásuk felépítését.

Egy fontos megjegyzést kell megtennünk még a nyelvi attitűdökkel, valamint az identitás nyelvi és nem nyelvi vonatkozásaival kapcsolatos kutatás módszeréről. A kutatást óhatatlanul befolyásolja a nyelvész jelenléte, melynek eredményeképpen a résztvevők valószínűleg pozitívabb megvilágításba helyezik a nyelv iránti attitűdöket, és identitáskonstrukciójukban hangsúlyosabb szerepet tulajdonítanak a nyelvnek, mint általában. Noha a résztvevők a szerintük társadalmilag elvárt válaszokat adhatják interjúhelyzetekben, a szakirodalom az interjúkat továbbra is alkalmazható eszköznek tekinti az attitűdökről való érdeklődésre (Garrett, 2007).

4. Résztevők

Összesen 19 őslakos vett részt az interjúkban, etnikai megoszlásukat illetően 5 nyenyec, 5 dolgán, 4 nganaszan, 2 enyec és 2 evenki adatközlő. Hatan (3 férfi és 3 nő) az 1990-es évek után születettek; nyolcan (3 férfi és 5 nő) az 1970-es és 1980-as években születettek; és négy nő az idősebb generáció tagja, ők az 1950-60-as években születtek. A válaszadók mind a Tajmir-félszigeten születtek a tundrán vagy a Tajmir valamelyik falvában, többségük felnőtt életének nagy részét Dugyinkában töltötte. Általában nem hagyták el az északi-sarkvidéket, diákéveik során városi tapasztalatokat szereztek, amikor közép- és/vagy felsőoktatási intézményekben tanultak tovább, például Norilszkban, Krasnojarszkban, egyedi esetekben Szentpéterváron. Származásukat tekintve az összes résztvevőnek őslakos szülei vannak. A fiatal válaszadók többnyire diákok, kettő művészként dolgozik a Folklór Központban. A férfiak hagyományos foglalkozásokat folytatnak, valamennyien kézművesek, csontfaragók és/vagy előadóművészek, a nők pedig az oktatás és a népművészet területén dolgoznak a városban. A résztvevők közül tíz házasság, többségük őslakos (de gyakran más nemzetiségű) házastárssal, míg kilenc egyedülálló. Azok a válaszadók, akik házasságban vannak, mind rendelkeznek gyermekekkel is.

5. Eredmények

5.1. Az őslakos identitás és annak nyelvi vonatkozásai

A kutatás során azt tapasztaltuk, hogy kivétel nélkül mindannyian az adott kisebbségi csoporthoz sorolták magukat, annak ellenére is, hogy az adott etnikai csoport nyelvét kicsit vagy szinte egyáltalán nem beszélték. Noha korábbi megfigyelések szerint az oroszországi tajmíri területen teljesen kiürült etnikai identitásról kell beszélnünk (Krivogonov, 2001: 199; Ziker, 2002: 153; Szeverényi–Wagner Nagy, 2010) – *„Nem vagyunk többé dolgánok és nganaszanok, a volt Szovjetunió népei vagyunk”* (Ziker, 2002: 153) –, mi azt feltételezzük, hogyha nincs is meg az anyanyelv, a kulturális kötődések azért még jelen vannak. Vagyis nem mindig és nem kizárólagosan nyelvében él az adott etnikai csoport.

Nyelvhasználati szokásaikat illetően az erőteljes nyelvi asszimilációs tendenciák mellett minden vizsgált kisebbségnél fellelhető az anyanyelv használata, azonban csak az idősebb generációk esetében beszélhetünk a nyelvhasználat általános szintjéről. A legtöbb közösségben a fiatalabb korosztályoknál a nyelvi asszimiláció gyakorlatilag befejeződött, megtörtént a nyelvcsere, ők kivétel nélkül jobban beszélik a többségi nyelvet. A tajmíri közösségről általánosan elmondható, hogy egy-egy különleges esetet leszámítva a harmadik generációra tulajdonképpen befejeződött a nyelvváltás. A nagyszülők nyelvét az unokák már csak idegen nyelvként az iskolában vagy külön szervezett nyelvoktatás keretében tanulják meg. Ugyanakkor mindegyik kisebbség törekszik arra, hogy származási nyelvét valamilyen formában és szinten megőrizze.

5.1.1. Az örökség nyelvének ismerete és kapcsolata az ősökkel, a nevelési nyelvvel

Minden résztvevő büszke arra, hogy a tajmiri őslakos közösség tagja. Az interjú elején minden résztvevőt megkértem, hogy beszéljen gyermekkoráról, pontosabban a családi és az iskolai nyelvhasználati szokásairól is. A cél itt egyrészt az volt, hogy lássuk, mennyire volt jelentős az etnikai identitás nyelvi vonatkozása a résztvevők életének korai éveiben, szemben napjainkkal, különösen a nyelvhasználat informális területein, családon belül. Másrészt az is érdekelt, hogy a résztvevők szüleinek és nagyszüleinek milyen motivációi voltak nyelvük átadására.

A nyelvtudásukat illetően mindannyian tökéletesen beszélnek a többségi nyelvet, mindennapjaikban az orosz használatát legtöbbször. Örökségi nyelvüket tekintve a nyelvtudásukról alkotott kép a saját önértékelésükön alapul négy készség mentén: beszéd, beszédértés, olvasás és írás. A résztvevők több mint fele örökségi nyelvének folyékony vagy jó beszélőjének tartja magát. A folyékonyan beszélők jó beszédértési képességekkel is rendelkeznek, de gyakran hiányzik az olvasási és írási készségük. Az idős generáció válaszadói mind a négy készségben jeleskednek. Két fiatal adatközlő egyáltalán nem ismeri a származási nyelvet és négy középkorú válaszadó gyenge beszédértési képességekről számol be.

A hagyományos halász-vadász életmód és a hagyományos élettér hozzájárul a származás nyelvének fenntartásához. Sok interjúalany elmesélte, hogy a városi körülmények nem kedveznek a nyelv megőrzésének. A legfiatalabb résztvevők többsége azonban, annak ellenére, hogy őslakos családban a tundrán nevelkedtek, elmesélte, hogy szüleik nem tartották fontosnak, hogy otthon származási nyelvükön beszéljenek gyermekükkel. Mindannyian oroszul beszéltek más családtagokkal is, ezért egyáltalán nem beszélnek anyanyelvüket.

Soha nem beszéltem az anyanyelvet, nem beszéltek velem otthon csak oroszul. 4EM1990¹

A faluban nagymama, anya, néni beszél, mindenki beszél a nyelvet, még a kisgyerekek is, amikor a tűz mellett ülünk. 3DF1990

Vannak olyan középkorú interjúalanyok is, akiknek nem volt lehetőségük L1-ként megtanulni nyelvüket. Ami a családi háttérüket illeti, szüleik őslakosok, akik úgy döntöttek, hogy gyermekeikkel oroszul beszélnek, hogy jobban tudjanak érvényesülni az orosz többségi közösségben.

A nagypapa és a nagymama félig enyecül beszéltek, így néha olyan szavakat is tudok, amelyeket a nyenyecék nem értenek. Anyukám nem

¹ Az idézetek mellett szereplő kód a válaszadó számából, majd a nemzetiségéből (N: nyenyec, D: dolgán, Ng: nganaszan, E: enyec, Ev: evenki), azt követően a neméből (M: férfi, F: nő) és a születés évtizedéből áll.

beszélt nyenyecül, én oroszul beszélő családban születtem, és Karaul is többnyire orosz ajkú falu. 1NF31980

Anyanyelvemet egyáltalán nem beszélem, mert a városban éltem, és bentlakásos iskolában nevelkedtem, ahol tilos volt az anyanyelvünkön megszólalni. Csak hétvégén és ünnepek alatt voltam otthon. A sarkvidéki Szovjetunióban nőttem fel, teheneket és csirkéket neveltünk a szovhozban, ami azt jelenti, hogy orosz lakosság volt mindenhol. Tehát soha nem beszéltek velem anyanyelvemen, még otthon sem. Csak akkor beszéltek egymással, amikor a rokonok megérkeztek, a gyerekek kimentek játszani. Sem a nagyapám, sem a nagymamám nem nevelt. Az idősebbek még értenek néhány dolgot. A bátyáim értenek dolgánul, de ők sem beszélnek. 11DF1970

Két férfi is elmesélte, hogy a városba költözés után később sem felejtette el az anyanyelvét, de nyelvében és nyelvhasználatában változásokat tapasztalt, és ezt szégyellik mindketten.

Nyolc évig a tundrában éltem rokonaimmal, vadásztam, halásztam, nomád életmódot folytattam, addig csak anyanyelvemet beszéltem. Nem felejtettem el. De észrevettem, hogy kezdek hozzá tenni orosz szavakat. Ezzel szoktuk piszkálni egymást: Miért beszélsz oroszul? Például, amikor interjút adok a rádióban, és elfelejtem, hogy is van az a szó a nyenyecben, nagyon rosszul érzem magam. 7NM1980

Jól beszéltem az anyanyelvemet. De aztán ide költöztem a városba. Amióta a városban élek, szégyellem, de nem a megfelelő sorrendbe állítom a szavakat, és attól tartok, hogy kinevetnek. Szabadon írok minden nehézség nélkül, akkor nem szégyellem magam. 2NM1990

Nagy szerencsém volt. Lehetőségem volt szüleimmel maradni 3. osztályos koromig, mert iskolát nyitottak a falunkban. Tehát nem kellett kilenc hónapot távol töltenem az internátusban, mint a testvéreimnek. Testvéreim szinte semmit sem tudtak dolgánul, kivéve „szia”, „gyere ide”. Én értem a szavakat, de nem tudok jól beszélni. 13DF1970

5.1.2. Az oktatás nyelve

Valamennyi általam megkérdezett résztvevő úgy tartja, hogy a nyelvtudást nemcsak a nevelési nyelv és az ősök befolyásolják, hanem a nyelvoktatás vagy annak hiánya is ugyanolyan jelentős szerepű. Fontos tényező az is, hogy milyen erőfeszítéseket tesznek egyéni felnőtt életükben saját és a közösség nyelvének újjáélesztése érdekében. Az általános iskolai végzettség jelentős szerepet játszott

nyelvi identitásukban. Mind a tizennyolc válaszadó valamilyen intézményes orosz nyelvű oktatásban vett részt. Sokuknak lehetősége volt kisebbségi nyelvet tanulni, de a projektalapú formák eseti jellegűek és rövid életűek voltak. Panaszkodtak a tananyagok szűkösségére vagy a tanárok alacsony képzettségére is. A szovjetrendszer óta alkalmazott orosz oktatási gyakorlattal összhangban a gyermekeket a településekről összegyűjtik, és bentlakásos iskolába szállítják. Minden interjúalany beszámolt az iskolakezdés nehéz éveiről. A nyelv és a környezet megváltozása határozottan megterhelte gyermekkorukat. Életkortól függetlenül vannak olyanok, akik súlyos pszichológiai traumaként éltek meg ezeket az éveket.

Nyolc éves korunk körül vittek minket iskolába. Rénszarvasok hátán mentünk. El kellett hagynunk a tavat, ahol halásztunk és éltünk. A mai gyerekek még az iskolába jutás előtt beszélnek oroszul. Mi semmit sem tudtunk. Majdnem tízéves voltam. Először 0. évfolyamra jártunk, előkészítő osztályba, így először ott kellett megtanulnunk az oroszot. Aztán az első osztályban megtanultunk olvasni. Csak júniustól augusztusig lehettünk otthon a szüleinkkel. Nagy trauma volt számomra. Nagyon szerettem volna hazamenni. De erről nem beszéltem senkinek. Félttem. Egyáltalán nem akartam tanulni. Reggel sírtam. Ki találta ki ezt? Miért van szükségem erre? Minden furcsa volt számomra. Idegen ruhák, más illatok, más nyelv. Minden nagyon furcsa volt. Csak azt hallottam a fejemben, hogy haza akarok menni. Sírtam, amikor este lefeküdtünk, és sírtam, amikor reggel felkeltünk. Mindig sírtam.

November 7-én ünnepség volt, mondták, hogy V. I. Lenin elmondta „Tanulni kell”. Lenin portréja az ebédlő falán lógott. Nagyon lelkiismeretes gyermek voltam. A beszédek után Leninhez szaladtam az ebédlőbe, és felnéztem rá. „Miért van szükségünk arra, hogy itt legyünk és tanuljunk? Miért jó ez neked? Én nem akarok!” – mondtam. Csak nézett. Gyerekként nem értettük, mi ez, és mire jó. Semmit sem értettünk ebből. 18EF1950

Az iskolában sokszor bántottak minket, hogy ne használjuk a nyelvünket, mert úgy hangzik, mintha veszekednénk. Az intonációja más. 8NgM1980

Amikor megérkeztem az iskolába, nem tudtam beszélni, csak egy-két szót. De gyermekkorban gyorsan tanul az ember. Eleinte nekem is voltak problémáim, aztán megtanultam. Nagyon jó, hogy a gyerekeink oroszul tudnak beszélni, mire iskolába mennek, mert valamit értenek legalább. 6NF1990s

Egyáltalán nem tudom az anyanyelvem. Mert a városban éltem és internátusban nevelkedtem, ahol megtiltották, hogy az anyanyelvünkön beszéljünk. Csak a hétvégén és a szünetekben voltam otthon. Mindent elfelejtettem. 11DF1970

A résztvevők szerint a tanárok személyisége sokat számít. Az anyanyelvi tanárok gyakran segítették tanulóikat kezdeti L2 tanulási nehézségeikben.

Amikor iskolába kerültünk, egyáltalán nem beszéltünk oroszul. Amikor elkezdtem tanulni, eleinte kellemetlen volt. Az orosz nagyon nehéz volt. Eleinte nem volt óránk tanárunkkal, csak játszottunk, rajzoltunk, és a játékon keresztül elkezdtünk beszélgetni. Észre sem vettük, mire folyékonyan tudtunk beszélni. 7NM1980

Nyenyecül tanultam az oroszot az iskolában. A tanárunk nagyon jó anyanyelvi nyenyec tanár volt. Így könnyebb volt nekünk. Lassan-lassan segített nekünk abban a nehéz időszakban, amikor oroszul kellett kezdenünk tanulni. Emlékszem, amikor oroszul beszélő tanárunk volt, nem értettünk semmit. Örülök, hogy a gyermekeink már 0. osztálytól tanulnak, és tudnak oroszul. 10NF1970

Még jó, hogy van nyelvi fészek a falvakban, Volocsankában és Uszty Avamban. Így könnyebb a gyerekeinknek, oroszul és nganaszanul is tanulnak már kicsi korukban. 8NgM1980

5.1.3. Egyéni normák és attitűdök, a nyelv és a kultúra fenntartására irányuló erőfeszítések

Minden résztvevő kivétel nélkül nagyon fontosnak véli a nyelv szerepét függetlenül attól, hogy ő maga beszéli-e a nyelvet vagy sem. Sokan, különösen a fiatalok, úgy tartják, hogy nyelv nélkül nincs nép sem, és szégyellik hiányosságaikat.

Ha nem tudod a nyelvet, akkor nem tudsz semmit. 2NM1990

Most már világos számomra: ha nincs nyelv, akkor nem lesz nép. 11DF1970

Nem beszélem az anyanyelvemet. Nagyon szégyellem ezt. Csak énekelni tudok, de a többiek itt mindig segítenek. Nagy mínusz, ha tajmiri őslakos vagy, és nem beszéled a saját nyelvedet. 1NF1990

Az idősebb generációk tagjai tapasztaltak, jól beszélnek a nyelvet, tevékenyen részt vesznek a nyelvmentésben, dokumentációban és a nyelvi revitalizációban. Sokan közülük nyelvészekkel dolgoznak, tanítanak, tanulmányokat, meséket

írnak, foglalkozásokat vezetnek a folklór centrumokban. Érzik saját felelősségüket, és azon igyekeznek, miként adhatnak vissza minél többet saját közösségüknek a tudásukból.

Vissza akarok menni a faluba tanítani, Uszty Avamba. Azt hiszem, sokat dolgoztam már a nyelvészekkel. Nem érzem magam itt jól valahogy. A nganaszánokért akarok tenni. Vissza kell mennem oda beszélgetni, tanítani őket, a gyerekeket. Csak fiatal tanárok vannak, akik nem beszélnek jól a nyelvet. Csak a könyv alapján tanítanak. De milyen nyelv van a könyvben? Élénknak kell lennie! Hallaniuk kell igazi dolgokat! Szeptemberben szeretnék oda menni. Itt vagyunk, de ott van ránk szükség. Van ott unokám, dédunokám. Mindig beszélek velük. 15NgF1950s

Ezeket a meséket már senki sem ismeri. Dolgoznom kell a mesés könyvön, hogy megismerjék minél többen. 16NgF1950s

Nehéz megtartani nyelvet városi körülmények között. De lehet. Megpróbáljuk megőrizni. Itt van a családi klubunk, a Maj'ma. 15 éve csináljuk ezt. Gyűjtjük és tartjuk a nyelvet. Kinek? Magunknak, a közösségnek, gyermekeinknek, akik azóta lassan felnőttek. 10NF1970

Azok a válaszadók, akik jól beszélnek a nyelvet, használják is a mindennapokban, és fontosnak tartják, hogy gyerekeiknek átadják.

Otthon nyenyecül beszélünk. A párom nagyon jól beszél, három gyerekünk van, a legidősebb fiú mindent megért, de nem akar beszélni. Egyáltalán nem akarnak nyenyecül beszélni. Korábban ez nem érdekelt, de most azt gondolom, hogy a nyelv nagyon fontos. Amikor testvéreim eljönnek, várom, hogy beszélhessek velük. És nemcsak a nyelv a fontos, hanem az, hogy büszke legyél a saját nemzetiségedre, már gyermekkortól kezdve fontos. 7NM1980

Szinte minden válaszadó fontosnak tartotta, hogy nyelvtudását tovább fejlessze. Sokan közülük kórusba járnak, ahol nemzetiségi dalokon keresztül próbálják visszatantolni nyelvüket.

Az én koromban az emberek megpróbálnak tanulni az idősebb generációtól. Az 'Aradoj' dolgán kórusba járok, dalokat énekelek dolgánul. 11DF1970

Csak énekelni tudok nyenyec dalokat, de a többiek mindig segítenek. Azt hiszem, 100 éves koromig egész életemben tanulni fogok. A nyelv nagyon fontos számomra, és megpróbálom megtanulni. Még nem sikerült, de nagyon igyekszem. 1NF1990

Akinek pedig nyelvtanulásra sincs lehetősége, az más utat keres az ősi identitás kifejezésére.

Ha nem tudunk beszélni, akkor ruhákon, a kultúrán keresztül mutatjuk meg magunkat. Ezért kezdtünk el ide járni [ti. etnódivat-szakkör].
5DM1990

Összességében elmondható az interjúalanyok válaszai és a résztvevő megfigyelés során tett megfigyelések alapján, hogy a városban az őslakos identitást övező pozitív attitűd általános az őslakosok körében. Egyre markánsabban jelenik meg az őslakos identitás, mely a mára már alig beszélt, de értékesnek tartott nyelvet is magában foglalja, továbbá a nyelvi tájkép vizuális elemeiben (Várnai, 2016; Duray–Horváth–Várnai, 2017), a közösségi médiában és kulturális élet színterein is jelentkezik (Várnai, 2019). A későbbiekben az „identitásjátékot” vizsgálom meg, melynek során bemutatom, hogy mit jelentenek az etnikai identitás nem nyelvi, kulturális vonatkozásai a résztvevők számára, milyen más összetevői lehetnek az őslakos identitásnak a dugyinkai kisebbségi közösségekben, ezek milyen fontossággal bírnak, és a nyelv hozzájuk képest hol foglal helyet a válaszadók egyéni identitáskonstrukcióiban.

Irodalom

- Bataeva, L. V.** (= Багаева, Л. В.) (2017) *Этноориентированное образование Таймыр*. Санкт-Петербург: Алмаз-Граф.
- Barth, F.** (ed., 1969) *Ethnic Groups and Boundaries*. London: George Allen & Unwin.
- Barth, F.** (1996) Régi és új problémák az etnicitás elemzésében. *Régió* 1. 2–25.
- Bell, D.** (1975) Ethnicity and Social change. In: Glazer, N. & Moynihan, D. (eds.) *Ethnicity, Theory and Experience*. Cambridge, Mass, and London: Harvard University Press.
- Bindorffer Gy.** (1996) *Identitás kettős kötésben. Etnikai identitás és kulturális reprezentáció a dunabogdányi svábok körében*. Budapest: MTA PTI.
- Bindorffer Gy.** (1997) Nyelvében él az etnikum. Identitás, nyelvi és kulturális reprezentáció egy magyarországi sváb faluban. *Szociológiai Szemle* 2. 125–141.
- Bindorffer Gy.** (2001) *Kettős identitás: Etnikai és nemzeti azonosságtudat Dunabogdányban*. Budapest: Új Mandátum, MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Bindorffer Gy.** (ed., 2007) *Változatok a kettős identitásra: Kisebbségi léhelyzetek és identitás alakzatok a magyarországi horvátok, németek, szerbek, szlovákok, szlovének körében*. Budapest: Gondolat. MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Csepeli Gy.** (1992) *Nemzet által homályosan*. Budapest: Századvég.
- Csepeli Gy.** (2002) *A nagyvilágon e kívül...: nemzeti tudat és érzésvilág Magyarországon, 1970-2002*. Budapest: József Műhely Kiadó.
- Dorian, N.** (1977) The problem of the semi-speaker in language death. *Linguistics* 15 (191). pp. 23–32.
- Duray Zs.** (2015) Changes in the norms of language use and language attitudes in Enontekiö (2003–2013): Report on recent results. *Folia Uralica Debreceniensia* 22. pp. 29–46.
- Duray Zs.** (2018) „If you don’t speak the language, you’re excluded. You’re a tough one, so to say.” Conceptions of being a Sámi today as reflected in interviews on language and identity with Sámi people in Enontekiö, Finland. *Finnisch-Ugrische Mitteilungen* 42. pp. 1–51.
- Duray Zs., Horváth Cs. & Várnai Zs.** (2017) Visual multilingualism in the Arctic minority context of indigenous urban communities (Enontekiö, Dudinka and Khanty-Mansiysk). *Journal de la Société Finno-Ougrienne* 96. Suomalais-Ugrilainen Seuran Aikakauskirja. pp. 22–74.

- Eriksen, T. H.** (1993) *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*. London-Boulder: Pluto Press.
- Fishman, J. A.** (1975) Az „eticitás” és a nyelvi tudatosság változatai. In: Pap M. & Szépe Gy. (szerk.) *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Budapest: Gondolat. 321–334.
- Fishman, J. A.** (1977) Language and Ethnicity. In: Giles, H. (ed.) *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*. New York: Academic Press, 1–51.
- Fishman, J. A.** (1991) *Reversing Language Shift: Theoretical and Empirical Foundations of Assistance to Threatened Languages*. Clevedon [England] – Philadelphia: Multilingual Matters.
- Horowitz, D. L.** (1975) Ethnic Identity. In: Nathan Glazer & Daniel P. Moynihan (eds.) *Ethnicity Theory and Experience*. Cambridge-London: Harvard University Press. 111–140.
- Horváth I.** (2006) Az etnikai kategóriák és a klasszifikáció változó logikái – fogalmi rendszerezési kísérlet. *Erdélyi Társadalom* IV/2.
- Kis J.** (1996) Túl a nemzetállamon. *Beszélő*. 3–4. szám. 28–38, 24–35.
- Krapmann L.** (1980) *Az identitás szociológiai dimenziói. Az interakciós folyamatokban való részvétel szerkezeti feltételei*. Budapest: Oktatási Minisztérium Marxizmus-Leninizmus Főosztálya.
- Krivosnogov, V. P. (= Кривоногов, В. П.)** (2001) *Народы Таймыра – современные этнические процессы*. Красноярск.
- Paasi, A.** (1986) The institutionalization of regions: a theoretical framework for the understanding of the emergence of regions and the constitutions of regional identity. *Fennia* 164. pp. 105–146.
- Paasi, A.** (2000) *Re-constructing regions and regional identity*. <http://gpm.ruhosting.nl/avh/Paasi1.pdf> (2021. 01.05.)
- Paasi, A.** (2002) Regional Transformation in the European Context: Notes on Regions, Boundaries and Identity. *Space & Policy*. 2. pp. 197–201.
- Paasi, A.** (2003) Region and Place: regional identity in question. *Progress In Human Geography*. 4. pp. 475–485.
- Raagmaa, G.** (2002) Regional identity in Regional Development and Planning. *European Planning Studies*. 1. 55–76.
- Schmidt, U.** (2008) Language Loss and the Ethnic Identity of Minorities. The European Centre for Minority Issues. http://edoc.vifapol.de/opus/volltexte/2009/2004/pdf/brief_18.pdf (2021. 01. 05.)
- Sallabank, J.** (2013) *Attitudes to Endangered Languages. Identities and Policies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searles, E.** (2010) Placing identity: Town, land, and authenticity in Nunavut, Canada. *Acta Borealia* 27(2). pp. 151–166.
- Siegel, F.** (2013) The Sociolinguistic status quo on the Taimyr Peninsula. *Etudes Finno-ougriennes* 45. pp. 239–280.
- Skutnabb-Kangas, T. & Dunbar, R.** (2010) Indigenous Children’s Education as Linguistic Genocide and a Crime Against Humanity? A Global View. *Gáldu Čála. Journal of Indigenous Peoples’ Rights* 1. Guovdageaidnu/Kautokeino: Galdu. Resource Centre for the Rights of Indigenous Peoples.
- Szeverényi S. & Wagner-Nagy B.** (2011) Visiting the Nganasans in Ust’-Avam. In: Grúth, R. & Kovács, M. (eds.) *Ethnic and Linguistic Context of Identity: Finno-Ugric Minorities*. Helsinki: Suomalais-Ugrilainen Seura. 385–404.
- van Houtum, H. & Lagendijk, A.** (2001) Contextualising Regional Identity and Imagination in the Construction of Polycentric Urban Regions: The Cases of the Ruhr Area and the Basque Country. *Urban Studies* 4. pp. 747–767.
- Várnai Zs.** (2016) Az óslakos kisebbségi identitás vizuális megjelenése egy arktikus szibériai városban. A nyelvi tájkép vizsgálata Dugyinkában. *Folia Uralica Debreceniensia* 23. 275–292.
- Várnai Zs.** (2018) Kisebbségi nyelvek az urbanizáció folyamatában. A városi többnyelvűség összehasonlító vizsgálata sarkkörü őshonos közösségekben – Dugyinka. In: Navracscics J. et al. (szerk.) *Kétnyelvűség – Hátrány vagy esély?* Szerbia, Újvidék: Újvidéki Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék. 99–108.
- Várnai Zs.** (2019) Suvenir severa. Kisebbségi identitás és diskurzus: Óslakos közösségek reprezentációja a tajmiri közösségi médiában. *Folia Uralica Debreceniensia* 26. 277–292.

Ziker, P. J. (2002) *Peoples of the Tundra: Northern Siberians in the Post-Communist Transition*. Waveland Press.

Jelen kutatás a NKFIH-11246 Kisebbségi nyelvek az urbanizáció folyamatában: a városi többnyelvűség összehasonlító vizsgálata sarkkörti őshonos közösségekben” című pályázat keretében készült.

Rosalinde T. Stadt: The influence of Dutch (L1) and English (L2) on third language learning: The effects of education, development, and language combinations

(Utrecht: LOT, 2019. 197 pp)

The book under review is a recent doctoral dissertation that was successfully defended at the University of Amsterdam. Chapters 2 through 7 have appeared as articles in professional journals; the introduction and conclusion chapters are new. The hard-copy book is commercially available; the e-version (pdf) can be downloaded from the publisher's website at no cost.

English plays a progressively more substantial role in Dutch society. For most Dutch citizens English functions as a second language. This brings up the question to what extent English as a second language influences learning a third language. However, third language acquisition (L3A) is under-researched. Moreover, L3 investigations that have been done to elucidate transfer from the L1/L2 to L3A have presented contradictory results. The research described in the book targets the respective roles of L1 Dutch and L2 English as sources of syntactic transfer in L3A. The basic question was whether L2 English, in addition to L1 Dutch, plays a role as a background language in L3A and, if so, what characteristics stimulate L2 transfer to the L3.

In the Dutch educational system, English is taught during a few hours per week in the last two forms of primary school (or earlier). English is a compulsory subject in all forms of secondary school, while students have to make a choice whether they take either German or French as a second foreign language (i.e., L3). This offers a testing ground for L3 acquisition research, where the influence of English L2 and Dutch L1 on L3A can be studied. The L3s differ in several important respects from English. German has basically the same word order as Dutch, with the finite verb fixed in second position (the V2 rule) in main clauses. When the main clause begins with a preposed constituent, the subject – which is the default first constituent, moves to the third position, after the finite verb, which structure is ungrammatical in English and French. French is also like English in that it cannot break up the sequence of verbs (auxiliary, modal, participle) by inserting regular adverbs, formed in English by adding the suffix *-ly*; irregular adverbs (such as *never*, *always*, *often*) may break up the verb sequence in English; in French the no-break constraint applies without any exceptions.

The author focuses on a specific group of adolescents to achieve a better understanding of how the background languages are applied in learning a foreign language in Dutch secondary schools. Six empirical studies are presented in which the influence of Dutch (L1) and English (L2) is investigated on L3 acquisition. The studies examine two Dutch educational contexts, various stages of L3 progression, and two L3s (French, German). L1/L2 transfer in L3A is measured amongst students who are in their first four years of secondary school and are

enrolled in either a Dutch/English bilingual stream program or in the mainstream Dutch program. Hence, L1/L2 influence can be tested with students who are exposed to English to miscellaneous degrees and who have diverging L2 and L3 competencies. Besides, the differentiation between two L3s – French and German – allows the authors to compare transfer in two different language combinations while the L1 and L2 are kept constant.

Chapter 1 begins by reviewing the existing literature from the educational perspective, the developmental perspective, and the cross-linguistic perspective. The review reveals that the impact of background languages in secondary school is dynamic, and depends on several factors such as the type of education, the developmental stage, and cross-linguistic influence of the language combination under investigation.

Chapter 2 presents the findings of a grammaticality judgment task (GJT) and concentrates on the acceptance of Dutch XVSO word order and of English Adv-V word order in L3 French in the third-year bilingual stream and mainstream pupils. One of the L3A models, the L2 status factor hypothesis, is tried out by comparing the quantity of XVSO vs Adv-V errors the learners make in L3 French. Arguably, the L2 status factor hypothesis predicts more impact from high-prestige English than from Dutch. This, in all fairness, seems a rather far-fetched (if not a straw man) hypothesis. The student, when confronted with some unusual word order, will obtain positive transfer from any language s/he knows, irrespective of prestige of the language, or time of acquisition.

Chapter 3 is a continuation of the previous study. It compares the findings from the third-year learners to recent data from a grammaticality judgment task (GJT) collected amongst mainstream and bilingual stream fourth-year pupils (who are the same individuals and have the same ages as their bilingual peers). Again, the L2 status factor hypothesis is examined by juxtaposing the number of XVSO vs Adv-V judgment errors in L3 French learning. The results reveal a remarkable reduction in errors from year 3 to year 4, to the degree that fourth-year mainstream pupils hardly make any XVSO judgment errors.

In Chapter 4 the researcher(s) examined initial-state learners of French, who at the time of testing were not yet fully enrolled in the bilingual stream programme. Dependent variables are now the grammaticality judgment (GJT) and a guided-production task (GPT) elicited by XVSO and Adv-V word order errors in French. The first-year students both accept and produce the Dutch XVSO word order in L3 French. Even though in the GJT the L2 did fulfill a role, the first-year students made practically no Adv-V mistakes in the GPT. The massive transfer from the L1 is consistent with the L1 transfer hypothesis (Herms, 2010). In sum, the findings show that beginning Dutch learners of French rely on their L1 more than on their L2 – even though the latter would offer the advantage of positive transfer.

Chapter 5 describes a cross-sectional study which examines the predicted increase of the influence of the English Adv-V word order on French from first to

third-year bilingual stream and mainstream pupils. Furthermore, the relationship is investigated between the students' L2 proficiency and the impact of the L2 on L3 French in both third-year groups: a component that in preceding studies has been recognized as strongly associated with an intensified L2 impression in L3A (Jaensch, 2009a, b). Nevertheless, L2 exposure and L2 proficiency are correlated; therefore, the connection between the two features in L3A is obscure and on many occasions not disentangled to an adequate degree in L3 investigation. The learners in the secondary school where the research was done receive distinct contents of L2 exposure in the daily school context and have varying L2 proficiencies subjecting to discrete differences. On this account, the context of the study paves the way to peruse the bond between the two variables. Subsequently, the impact of English is evaluated through the guided production task (GPT).

Chapter 6 reports on a longitudinal study. The same learners from the bilingual stream are tested three times over a two-year period. The findings show a large L1 transfer in the initial stages and a reduction of Dutch dominance relatively swiftly after the onset of L3 acquisition. Although in year 2 and year 3, several judgment XVSO errors are still made, the reduction is extreme and learners hardly make any XVSO guided production errors. Despite the improved L3 proficiency, the influence of L2 English remains constant throughout the years. Meanwhile, the results indicate an upward trend in the guided production data regarding the number of Adv-V errors.

Chapter 7 illustrates the role of L1 transfer and L2 transfer in connection with two different L3s, that is, German and French. The authors compare the number of English Adv-V errors in German and in French with the GJT and the GPT in third-year bilingual stream learners. A dominance of L2 over L1 was found for L3 French, but not for acquiring a different L3, i.e., German. The findings of this study manifest that L2 English possesses a crucially marginal function in L3 German. The authors argue that this is presumably a consequence of the key role of Dutch in L3 German.

Chapter 8 ends the book with a discussion about the time of exploiting background languages Dutch (L1) and English (L2) in L3A by secondary school pupils. The author argues that taking a different perspective is fundamental in illustrating L1/L2 transfer in L3A. A predilection for either L1 Dutch or L2 English as background languages is contingent on the method of instruction the L3 learner is subjected to, the developmental phase the L3 learner is in, as well as the language combination subject to investigate. Accordingly, the three attitudes create a constructive input to the comprehension of third language learning in secondary school pupils. In a broader sense, the consolidated statistics show that taking aspects of L3 acquisition is substantial. On the one hand, L3 investigation in secondary schools would be less comprehensive without taking into account the (non-) bilingual educational context of the L3 learner, bearing in mind that components such as L2 (vs L1) exposure impact the application of background

languages. On the other hand, the developmental phase of the L3 learner gives the impression of being significant as a consequence of the taking advantage of background languages. Ultimately, language pairings influence the method by which background languages are exploited.

I end this review with a few critical remarks.

In this dissertation, there is basically just one language combination at stake, i.e., Dutch as the native language L1, English as the L2 (the two streams do not differ very much; the English curriculum is the same, only the bilingual stream uses English also in other classes); the L3 is always French – the single occasion where German is the L3 cannot be taken seriously as a competitor because German has basically the same word order as Dutch.

It seems as if the authors are not aware of the fact that as L3 progresses, L2 progresses (and possibly L1 Dutch also) as well, since English remains a compulsory subject throughout secondary school.

A third weakness of this work is the rather haphazard choice of groups, languages, and test moments. This is done on the basis of opportunity, rather than according to a well-designed plan. Also, the choice of experimental tasks is quite limited. One task has students judge the grammaticality of French sentences (location of the finite verb), the other task, which is called a production task, is really also a grammaticality judgment task: the student has to fill in one word in one of two pre-given positions. So, the student can compare the two possible versions, and decide which version is grammatical and which one is not. A complication is that some conditions are tested in a longitudinal design (i.e. in real-time), while others are tested cross-sectionally (i.e., in apparent time).

A methodological problem with the research is that it is impossible in the Netherlands to find a control group of students with no exposure to English as the L2. It would have been preferable if there had been a control group with only L1 Dutch, and no other background language, which would allow a more direct comparison of the acquisition of German by Dutch adolescents with and without an L2.

An interesting aspect of the last experiment is that the students also took the test in the L2. The students had an L2 error rate of 10% in year 1, which increased to 21% error in year 3/4. This is strange (possibly the test was more difficult in year 3/4) but at least it shows that the students in the bilingual immersion group did not do any better than the control students in the traditional curriculum.

References

- Hermas, A.** (2010) Language acquisition as computational resetting: Verb movement in L3 initial state. *International Journal of Multilingualism* 7/4. 343-362.
- Jaensch, C.** (2009a) *L3 Acquisition of the German determiner phrase: The role of L1 Japanese and L2 English*. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Jaensch, C.** (2009b) L3 enhanced feature sensitivity as a result of higher proficiency in the L2. In: Y.-K. I. Leung (Ed.) *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Clevedon: Multilingual Matters. 115-143.
- Stadt, R. T.** (2019) *The influence of Dutch (L1) and English (L2) on third language learning: The effects of education, development, and language combinations*. Utrecht: LOT.
<https://www.lotpublications.nl/546>

NAIEMEH AFSHAR
University of Pannonia
naimafshar@gmail.com

Jeffrey P. Kaplan: *Linguistics and Law*

(Routledge guides to linguistics, 2019. 236 p.)

New topics that concern linguistics are continuously arising due to the ever-changing world of today. Jeffrey P. Kaplan introduces a relatively new topic in two different fields to show how they relate to each other and what connects them. Kaplan's "*Linguistics and Law*" sheds light on legally binding linguistic contexts. Kaplan has received many teaching awards, including the most influential faculty member. His contributions to the field are associated with his interests in linguistics, law, and discourse. Kaplan is mainly concerned with syntactic, pragmatic, and semantic aspects of language in studying legal texts and contexts such as contracts and wills. Kaplan's "*linguistics and law*" addresses non-experts interested in both fields as it discusses the shared communication features of human languages, including lawful and legal obligations. Kaplan introduces linguistics as the lens through which law is interpreted and understood.

The book raises the question of whether there is a "language" of the law. The book might appeal to readers because of its refreshingly readable and conversational informal style. The book is an essential asset for readers who want to approach the subjects for the first time. Kaplan's word choice clarifies his intention in making the book as readable and approachable as possible. Kaplan states that the book is about how linguistics aids courts in dealing with lawfully binding texts that do not account for unforeseen situations. The book consists of ten chapters discussing various topics arranged thematically. It is noteworthy that Kaplan explains to his readers how the various examples of cases mentioned in his book are referenced, especially criminal cases.

Chapter one aims to familiarize the reader with the types of courts and cases in order to understand what makes cases differ from one another and what kind of linguistic forms are required to address each case. What the author intends to show in this chapter is the fact that fiction differs from reality. Imagining or watching frightening encounters with law officers on TV does not show the close relationship between linguistics and law. For instance, if the police pull someone over for speeding, their likelihood of getting a ticket may depend on their tone of speech with the officer. What matters in this situation is not to get things to escalate. The chapter introduces the classification of courts and cases in the USA judicial system. The courts are classified on the types of cases they deal with, the selection of judges, and structure. Cases are classified based on the severity of the violations. The first chapter also introduces a broader area that considers the close relation of language and law, the introduction of the intended audience, and cases used as examples in the text.

The well-organized ideas can be clearly understood as one reads through the chapter.

Chapter two aims to emphasize the importance of conversational techniques to law officers in dealing with suspects or detainees. These officers need to address specific issues in real-time (e.g., some cases need to be dealt with quickly because the warrant might take valuable time detrimental to the case). The technical language practiced daily by police is used to inform detainees what to expect if they do not comply. However, few detainees know their rights and what to expect should they not speak. The chapter presents various examples of cases involving detainments and arrests. For instance, the police's use of conversational techniques is common to obtain the person's consent to answer questions when he/she does not have to do so. This chapter discusses the linguistic properties of the technical language used by police when addressing a detainee.

Chapter three aims to emphasize the association of the Miranda rights to its linguistic forms and legal complications. The topics discussed in the chapter are the linguistic properties of the Miranda rights, the linguistic properties of the speech acts employed by arrestees after being given the warning, and how the supreme court has undermined the Miranda rights. The "Miranda rights" is a warning that gives a right to silence given by police in the United States to criminal suspects in police custody (Kaplan, 2019). Kaplan explains that only in instances of arrest are the Miranda rights given. Cases of detainment do not require the Miranda rights warning because the individual in detainment is a suspect who is not under arrest. The idea that the admission of the Miranda rights distinguishes between being detained and being under arrest is presented clearly.

Chapter four aims to pinpoint the importance of phonetics, phonology, and pragmatics in recorded conversations. The chapter discusses how linguistics aid authorial institutions in interpreting poorly recorded conversations given that nowadays, people can record almost anywhere at any time. There are numerous examples of how these problems arise, including background noise, overtalking, and fragments or bits of conversations. These conversations might cause misunderstandings and misperceptions based on listener bias, as Kaplan explains. Kaplan also included discourse analysis and pragmatics to interpret what the person is trying to communicate in a specific context to eliminate any sources for biased judgment as much as possible.

Chapter five aims to emphasize how the use of specific linguistic forms can be incriminating. The chapter discusses the linguistic properties of four different crime categories (Kaplan, 2019). These crime categories are perjury (i.e., lying under oath), defamation (i.e., the action of damaging the good reputation of someone), solicitation (i.e., offering a prostitution service), and conspiracy (i.e., plotting to

harm the state). The author labels these four categories under the term “*crimes of language*” to emphasize the significance of uttering incriminating words and sentences.

The chapter views the different patterns and forms of language planning that prove to be useful in determining such cases. These patterns include occurrences of unusual collocations, capitalization, punctuation, and other linguistic giveaways.

Chapter six aims to provide a detailed description of the syntactic and semantic characteristics of lawyers and attorneys in courtrooms by providing examples from real-life court sessions. This chapter discusses the language of the law in terms of the linguistic features demonstrated by law practitioners. Kaplan presents the linguistic forms used in courtrooms to demonstrate how these forms signify and magnify the authorial identity of the speaker such as the judge’s role in directing, ruling, instructing, and maintaining the order in the courtroom. The chapter also - briefly- introduces the historical reasoning for using legal English.

Chapter seven aims to emphasize the importance of the semantic and syntactic features of contracts to show how lawyers can change the lawful obligations in contracts based on semantic and syntactic manipulations. This manipulation might cause benefits to one party at the expense of the other. Chapter seven discusses contracts’ linguistic-related issues. These issues include the elements of the contracts, the dialogue, the mistakes, the contractual promises, the offer and acceptance, and the ambiguity of contracts caused by word manipulation. The chapter also discusses how courts handle interpretive problems of contracts. The interpretive issues include word meaning (lexical semantics) and syntactic structure. The adversarial nature of contracts is presented clearly in this chapter to highlight its relevance to disputes between individuals and institutions, rather than solely between individuals.

Chapter eight aims to pinpoint the pros and cons of originalism. The chapter also seeks to define the syntactic and the lexical properties of governmental documents. Chapter eight discusses how linguistics deals with legal documents enacted by governmental institutions to clarify the difference between contracts and legislation, followed by introducing a theory of statutory interpretation. The introduced theory is originalism (i.e., a stable state of interpretation that does not change over time), and it seems to contradict the concept of living constitution (i.e., an interpretation that changes to fulfill the needs of current times) (Ackerman, 2017; Vloet, 2015). To conclude, Kaplan presents the theory of statutory interpretation to magnify the advantages and disadvantages of having a rigid constitution.

Chapter nine aims to emphasize that the idea of creating a new trademark (i.e., business logo) calls for linguistic knowledge in phonetics, phonology, and lexical semantics to determine the degree of similarity between two competing businesses.

Chapter nine discusses how linguistics can aid in understanding a dispute amongst symbols of businesses (i.e., Trademarks). Big names such as Microsoft, Google, McDonald's, Sony are struggling with imposters who engage in trademark infringement to gain some of the benefits relating to their trademark.

The chapter discusses how trademark fights can result from a language-related incident, such as fraudulently relating a product to a specific corporation. The chapter also discusses how linguistics can aid new corporates in making their trademark. Creating a new trademark can be complex because of the significant number of trademarks already in existence. The chapter presents how linguistic knowledge resolves corporate disputes. Consequently, chapter ten summarizes the previous discussions by highlighting the main ideas. This chapter serves as the concluding remarks of the book that offer support to the previous chapters' explanations without a detailed summary. Chapter ten's appeal to readers lies within its coverage of the whole text in a condensed fashion.

Kaplan's (2019) "*Linguistics and Law*" presents a fresh perspective that profoundly touches the practical uses of linguistics in a critical aspect of our daily life routines. The relationship between linguistics and law shows the importance of a social study such as linguistics when dealing with legal and sometimes personal disputes. Phonetics, phonology, and syntax are the most apparent aspects of linguistics in this discussion due to their relevance regarding language and word manipulation crimes. The idea that lawful obligations are often expressed verbally and in writing is presented using vivid examples. What people say can be incriminating, binding, obligating, and thus people should pick their words carefully when being interrogated by the police or answering questions in court as either a suspect or witness.

Additionally, the book aims to put linguistics on the track of applied research and acknowledge it as an objective science against those who claim that linguistics and other human social studies are not. The book provides solid examples that require linguistics to act scientifically by analyzing, clarifying, interpreting, explaining, and so on. One of the book's features is the lack of a theoretical framework to which assumptions are bound. This feature is both: a strength and a weakness. It is a strength because readers can read through the book without worrying about forming the concept that the writer intended, which is considered a challenge in many cases. The weakness lies in the reduction, but not absence, of consistency in such work. Another pitfall is the vocabulary regarding the audience. In other words, non-native speakers with a linguistic background will find legal terms a bit challenging. Conversely, non-native speakers with knowledge about the law will probably find linguistic terms difficult. Although Kaplan introduces many linguistic and legal

terms with definitions, as a reader to whom the subject matter is still fresh, one will probably find him/herself going back to check these terms constantly.

All in all, Kaplan has one of the best writing styles today and presents his ideas with astonishing clarity, equipped with deep knowledge and experience in his domain of interests.

References

Ackerman, B. (2017) *The Holmes Lectures: The Living Constitution*. Yale University Law School.

Kaplan, J. P. (2019) *Linguistics and law*. New York, NY: Routledge.

Vloet, K. (2015) *Two Views of the Constitution: Originalism vs. Non-Originalism*. University of Michigan Law.

HAZIM ALKHRISHEH
University of Pannonia/Hungary
hkhresha@yahoo.com

**Piet Van Avermaet, Stef Slembrouck, Koen Van Gorp, Sven Sierens
and Katrijn Maryns (Eds.): The Multilingual Edge of Education**

(London: Palgrave Macmillan. 2018. 369 p.)

Multilingualism is a common topic in modern societies due to historical, social, political and economic reasons. These days, many schools consider multilingualism as one of their educational objectives. Being aware that English curricula are taking the biggest portion of attention in many schools worldwide, other schools are working on including minority languages in their curricula to balance and preserve the minority languages. Schools, among others, are responsible for teaching and maintaining languages through the education process. Since students spend many hours during their years at school, schools need to include bilingual or multilingual programs in their curricula to ensure their students become bi- or multilingual (Baker, 2007 in Cenoz, 2013). Furthermore, Cenoz states that plenty of schools worldwide include more than one language in their curricula as school subjects or as languages of instruction. These procedures may reduce monolingual education practices and increase the chance of minority languages to be part of the curricula (May, 2008; Baker, 2011).

Many authors have contributed to writing the four parts of the *Multilingual Edge of Education* book, which includes fourteen chapters. The main aim of the authors is to shed light on the importance of multilingual education. They also emphasize the necessity of using more than one language in the instruction. Indeed, *The Multilingual Edge of Education* suggests a wider perspective for the education system, in which linguistically heterogeneous classrooms can be applied to ultimately reach an inclusive, equitable, and efficient teaching policy.

The first chapter of the first part tackles *Multilingualism in Education in a Context of Globalization*. Stef Slembrouck, Piet Van Avermaet and Koen Van Gorp present a longitudinal pedagogical intervention in four primary schools that have diverse pupils from different backgrounds in Ghant. The qualitative results reveal that the intervention helped the teachers accept, appreciate, and adapt to their students' native languages. This stand from the teachers' side encouraged plenty of students to preserve their native languages and achieve high proficiency levels in those languages through reading and writing practice. Nevertheless, the quantitative results show that not all students achieved the same high level of proficiency in their native languages. Based on these findings, the authors recommend giving students room to expand their linguistic horizons by preserving their native languages and learning new ones. Besides, they recommend using scaffolding in the second language learning process.

The following paper, written by Garcia, Seltzer and Witt, presents how translanguaging pedagogy, the learners' full language repertoire, was effectively implemented in two monolingual classrooms in New York. The classes, which consisted of a group of immigrant students from different backgrounds, were challenging for the traditional teacher–student interaction. Interestingly, translanguaging pedagogy led to a higher engagement and enthusiasm for learning. It also demonstrated the multilingual and multicultural identities of the students. In the next chapter, Cummins highlights some potential barriers to immigrant students' academic success, such as low socioeconomic status, failure to understand the language of instruction, and socially-marginalized group status. The writer also refutes the idea that first-language use at home can lead to poor academic performance. He provides some evidence based on research to prove that immigrant-background students can overcome these barriers and achieve the same academic levels as their peers.

The first chapter of the second part by Marawu explores how English/Xhosa bilingual teachers' frequent code-switching in teaching might enhance information processing in South African schools in which English is always given a priority over the indigenous languages as a language of instruction. The next chapter is written by Alby and Legalise. It studies the situation in French Guiana. The results reveal that both teachers and students use their multilingual potential to maximize communication through code-switching and translanguaging. This action challenges the monolingual ideology of the institutions which attempted to prohibit the use of the other forty or so languages of the classroom. In the third chapter of this part, Caruana and Scaglione discuss how multilingualism in the school population has been largely disregarded. The study presents a sample of 57 primary schools in six countries (Italy, Spain, Portugal, Slovenia, Malta and Romania) and examines the results of such exclusion. The diversity of language backgrounds, including foreign or second languages taught at school, is not treated as actual interactional resources. This fact leads to a functionally monolingual educational context. Not only teachers but also parents respond negatively to linguistic diversity and plurilingual education. The authors suggest teachers should be trained in plurilingual education to transform the monolingual context. This should also be accompanied by raising awareness among parents about the benefits of translanguaging practices. Besides, Slembrouck and Rosiers concentrate on the necessity of considering translanguaging approaches as a multilingual and pedagogical practice and an interactional behavior.

The first chapter in Part III, written by Jaspers, presents research results of mixed-ethnicity classrooms in a Brussels secondary school. The researcher depended on a participant observation, in which he collected data by himself. He shows how teachers and pupils manage the daily complexities of linguistic friction by not being

strict about the school's policy that assigns Dutch as the only language of instruction. Heteroglossia can be valorized even by teachers who are generally in favor of the school policy. These teachers are flexible regarding valorization except for the office activities. In the next paper, Conteh highlights the importance of incorporating multilingualism in the education system to overcome the adversity of language diversity in school. He further states that multilingualism should be considered as a pedagogic resource for teachers and learners. Besides, he suggests applying multilingual education to promote academic achievements for learners, professional recognition for teachers, and social justice for all. Gkaintartzi, Tsokolidou, Kompiadou and Markou, in Chapter 3 of the third part, present an ethnographic study of the language views and practices of 19 bilingual students. The students are originally Albanian immigrants who attend a mainstream primary school and kindergarten in Greece. The students have shown to be fully aware of their bilingual repertoire and its social, functional, and personal significance. The chapter discusses a language project in which teachers give immigrant students a room to experience a multilingual environment. Concluding the third part, in the fourth chapter Makalela reports on the effects of a course that introduces translanguaging as a form of multilingual pedagogy. As expected, the pre-service teachers who took that course appreciated using translanguaging in teaching African languages to non-native speakers. The teachers realized that this implementation had had the effect of a cultural value beyond language boundaries.

In the last part of the book, Sierens and Ranaut present research results of four linguistically diverse urban elementary schools in Ghent. A local multilingual pedagogical intervention was implemented in these schools, which followed a monolingual ideology in public discourse and teaching policy. The findings reveal that the project assisted the Dutch-speaking teachers in creating a more home-language-inclusive pedagogy environment. Little, Kirwan and Heugh investigate how a Dublin-based school for girls, where almost 80% of the students were non-native speakers of English, responded to the challenge of linguistic and ethnic diversity. The authors suggest developing an open language policy in which an inclusive pedagogical practice of literacy skills can be applied to consider the professional autonomy of teachers. This last chapter recommends to conduct further research on urban educational multilingualism and school policy. Although multilingualism and plurilingual practices are gaining a worldwide interest, monolingual ideology is still dominant in most schools.

Nevertheless, this volume includes a great number of documented studies concerning multilingualism. These studies provide new insights and knowledge about designing an inclusive language policy for diversified students. The book is a great addition to promote multilingual and plurilingual education. It highlights the

importance of enhancing the quality of education and promoting inclusive education pedagogy for marginalized minorities. This book is highly recommended to teachers and researchers interested in multilingualism in the classroom.

References

- Baker, C.** (2011) *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cenoz, J.** (2013) Defining multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics* 33. pp. 3-18.
- May, S.** (2008) Language education, pluralism and citizenship. *Encyclopedia of language and education* 2. pp. 15-29.

KERESA KUMERA CHALI
University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School
karaacaalii@gmail.com

Jan GUBE and Fang GAO (Editors): Education, Ethnicity, and Equity in the Multilingual Asian Context

(Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. 2019.292 p.)

Asia is the most diverse part of the world. Yet, many Asian countries are still struggling to develop educational policy that is equitable and effective. Ideally, the national education system should educate all children, including minorities (Garcia & Li Wei, 2014). However, some studies prove it is an intricate issue for some countries. The authors in this book discuss the different dynamics of power relations (Gube, 2017). They pose questions concerning ethnolinguistic practices, cultural identities, and educational provisions in some countries. Firstly, they query the linguistic practices Asian ethnic minorities engage in and develop and their linguistic practices positioned within the language landscape of Asian societies. Secondly, they examine the identity dynamics ethnic minorities develop, negotiate, and construct. Thirdly, the authors review how the educational policies and practices toward ethnic minorities reflect the power and political frameworks in Asian societies. This book presents 15 chapters in accordance with the issues mentioned above: Part I, language policies and practices; Part II, racialized discourses, diversities, and identities; and Part III, educational equity and equality: provisions and interventions.

Chapter 1 of the book, "Ethnicity and Equity: The Development of Linguistic Capital for a Subgroup of South Asian Individuals in Hong Kong," discusses the experiences of a group of South Asian individuals and how their language learning was interlaced with structural inequities in Hong Kong. Byrom, Wong, and Boulton, focus their study on ethnolinguistic practices of minorities, which shows how South Asian students are emplaced to learn the Chinese language (Cantonese) in isolation from local Chinese students. This situation prevents them from acquiring desirable communication skills and later a proficient command of the language. The authors argue that a lack of immersion in the broader Chinese-speaking context implies a class-based difference in school choice and admission.

Chapter 2 describes the different cultural experiences of a South Asian group. In this article entitled "Identity and Investment in Learning English and Chinese: An Ethnographic Inquiry of Two Nepali Students in Hong Kong," Thapa describes language learning trajectories of two Nepalese students in Hong Kong comprising their identity construction. This chapter explains how the two minority students experienced a problematic situation managing the different expectations between family and school. Data were collected through interviews and casual interactions with the participants several times, chats with the participants on social media, and observation of the school and students' language practices. Such dilemma has specific implications for individuals' language practices and identity formation. This

study also shows that such identification processes (by the institutions and families) imply ways of learners gaining opportunities or being constrained in investing in a particular language.

Chapter 3, "Linguistic Landscape and Social Equality in an Ethnic Tourism Village in Guizhou, China," Shan, Adamson, and Liu observe an ethnic minority village in Guizhou, China, where tourism is promoted and developed in line with language status and practice. The authors analyze how Mandarin, English, and Miao languages are displayed in public discourses, as indicated in billboards, signage, and government sites as a form of the linguistic landscape of the region by focusing on the language choice and arrangement of the linguistic landscape and the attitudes of different groups toward the languages involved. The research demonstrates that the relationship between linguistic landscape, cultural capital, and the ecology of languages is multidirectional. The authors, therefore, discuss the importance of introducing a multilingual education model to allow minority people to capitalize on their ethnic language culture.

In Chapter 4, a similar study of which language policies work for the minority population is also outlined. Wong and Benson describe the effort among stakeholders at different levels, which is crucial for sustaining equitable access to multilingual education in their article, "Language as Gatekeeper for Equitable Education: Multilingual Education in Cambodia." Here, the authors present an overview of various languages in Cambodia and their implications for multilingual education practices, specifically in indigenous communities: Kreung and Khmer. They describe Cambodia's innovative steps in integrating multilingual education into policy and practice to provide improved access and quality education to Indigenous learners. The authors' discussion refers to the main findings of their study conducted in 2015 concerning multilingual education implementation in Cambodia. They highlight that a vital element of such a success rests on the strong collaboration among multiple stakeholders, who work together to ensure that adequate policies and support fall into sustainable policy development.

In Chapter 5, "Who is "Diverse"? (In)Tolerance, Education, and Race in Hong Kong", Fleming discusses the notion of diversity by drawing on data from an ethnographic study with South Asian secondary students in Hong Kong. The author focuses on daily interactions, particularly on the school's multicultural day and in the Social Studies course in which issues of diversity are raised and discussed. The course is aimed to promote cross-ethnic communication among students from different ethnic backgrounds. The author claims that these unintended results seem to portray South Asian students as unable to adjust (assimilate in reality) into the majority of Hong Kong culture. Therefore, the author calls for deeper scrutiny of the

multilingual and multicultural measures to achieve a genuine representation for ethnic minorities through culturally inclusive practices.

In Chapter 6, "Unresolved Tensions in Hong Kong's Racialized Discourse: Rethinking Differences in Educating about Ethnic Minorities," Gube and Burkholder explicate how ethnic minorities are racialized in Hong Kong. They draw attention to public and educational discourses that construct social meanings of race and examine how racialization forms are manifested by different levels of invisibility and racial normativity. They maintain that discourses on cultural and linguistic diversity and ethnic minorities are not yet deeply entrenched; expectations on them to conform to local and Hong Kong-centric linguistic and cultural practices still prevail. According to the authors, these expectations are different from those for more privileged communities, such as expatriates and Caucasian non-Chinese residents, and thus signify a distinctive set of cultural divisions and societal hierarchy in the city.

Chapter 7, "Citizenship Status and Identities of Ethnic Minorities: Cases of Hong Kong Filipino Youth," is written by Ng and Kennedy. They investigate a group of Filipino youth in Hong Kong and how ethnic minority youth construct their citizenship identities under the Hong Kong context. The fact that the citizenship status of ethnic minorities in postcolonial Hong Kong is particularly problematic due to the complex legal institutions laid down by Britain and China has drawn the authors' attention for an investigation. Therefore their study is related to the intricacy of citizenship status among ethnic minorities, especially how Filipino young people negotiate their identities with Hong Kong, Mainland China, and the Philippines.

In Chapter 8, "A Forgotten Diaspora: Russian-Koreans Negotiating Life, Education, and Social Mobility," Chang provides a historical account of Russian Koreans, particularly their mobility settlement within the Soviet Union and Central Asia. The author explores how the Koreans have employed education and their own transnational identity and practices to integrate, obtain marketable skills, and pursue occupational and social mobility throughout their history. This chapter highlights the Korean population's demographic changes and the development of Korean education institutions in the region. It illustrates how occupational success in agriculture and the maintenance of cultural traditions contribute to diasporic identity formation among Koreans in Russia.

In Chapter 9, "The Analysis on Discrimination Experienced by Immigrants in Korea and Its Implications for Multicultural Human Rights Education Policies," Seong tries to raise awareness of the importance and necessity of human rights education programs analyzing the discrimination types and patterns experienced by the immigrants in Korea. Seong investigates the influx of immigrants from China, Vietnam, and the Philippines related to their work and marriage and problematizes the inadequacy of multicultural education programs in South Korea. The survey

findings reveal that most immigrants view Korean society as discriminating due to cultural and socioeconomic factors. Discrimination occurs in work settings, such as immigrants being coerced to work overtime and perform additional tasks.

In Chapter 10, "Ethnic Minority Young People's Education in Hong Kong: Factors Influencing School Failure," Bhowmik explores the factors that contribute to ethnic minorities' dropping out of school in Hong Kong. The case study portrays how minority students, school teachers, and other stakeholders talked about unsatisfactory academic outcomes, being overaged, Chinese language issues, low socioeconomic background, and racism. The study shows that many other interrelated factors contributed to their lack of successful schooling such as low academic achievement, overage and retention or repetition, family poverty, issues in teaching, teachers' low expectations, stereotypes, peer and community factors, and racism.

In Chapter 11, "Critical Pedagogy and Ethnic Minority Students in Hong Kong: Possibilities for Empowerment," Soto reflects on his use of critical pedagogy in two ethnically diverse secondary schools in Hong Kong. By employing essential ethnography, Soto suggests a comprehensive review of the teacher-student relationship that promotes the students' awareness of social justice in teaching and learning processes. Soto, in the study, engaged students with culturally relevant movies and poems and positioned them to express themselves in nonthreatening ways. This action research proposes a more substantial commitment to minority students' communities and cultures through empowering pedagogies and class practices.

Chapter 12, "Parental Involvement and University Aspirations of Ethnic Korean Students in China," Gao and Tsang examine social capital-embedded parental involvement and ethnic Korean students' aspirations for university education in China. They discuss the influence of educational involvement of parents upon university-going aspirations among contemporary Korean. Statistical data analysis describes the correlation between social capital and students' educational aspirations. Also, it confirms the value of economic and cultural capital in affecting the operation of social capital embedded in parental involvement. Their preliminary analyses show the interacting patterns among different types of money.

In Chapter 13, "Addressing Social Justice and Cultural Identity in Pakistani Education: A Qualitative Content Analysis of Curriculum Policy," Muhammad and Brett explore how social justice and cultural diversity are addressed in Pakistan's education policies. The shift in political emphasis is considered to have significant potential implications for schools, textbook writers, teachers, and, ultimately, students' learning experience. They analyze the curricular policy documents to understand how policy objectives and recommendations are related to national identity, cultural, and global perspectives. The results display that cultural diversity

has been acknowledged, such as portraying Pakistan as multiethnic and multi-religious and making Islamic views apparent in the cultivation of national identity. The authors also find that the Musharraf era's political messages have enlightened interpretations of Islam, and the shunning of dogmatic Islam struggled to secure policy purchase. Beyond the curriculum, the complex relationship between policy and the educational system has implications for ethnic minorities.

In Chapter 14, "Power Relations and Education of the Korean Minority in the Japanese Karafuto and Soviet/Russian Sakhalin," Park and Balitskaya discuss the literature, statistical information, and archival documents of the Korean diaspora in the Japanese Karafuto and Soviet-Russian Sakhalin Island and their education. Under the political condition reported in this chapter, the Sakhalin Koreans were not positioned to retain their ethnic language and culture. Their discussion outlines the region's different institutional efforts to deprive and revive the Korean language in its education system.

In the concluding chapter, "Challenges for Interethnic Relations, Language and Educational Equity in Asia," Halse presents the synthesis of all chapters by highlighting the overarching themes of and links between ethnic minorities, language, and educational equity. Halse describes the dilemmas concerning the boundaries and categorization around the social world of different cultural groups. In closing, the chapter provides directions for scholars on how rootedness and belonging can be framed more productively in Asian societies. The author suggests that innovative approaches need to be developed concerning the distinctive social and political contexts and cultural heritages and traditions within Asia.

References

- Garcia, O., Wei, Li.** (2014) Language, languaging and bilingualism. *Translanguaging: language, bilingualism, and education.* pp. 5-18. Retrieved on September 2020 from <https://link.springer.com/book/10.1057/9781137385765>.
- Gube, J.** (2017) Sociocultural trail within the dialogical self: I-positions, institutions and cultural armory. *Culture & Psychology*, 23(1), 3–18. <https://doi.org/10.1177/1354067X16650812>.

FAILASOFAH FAILASOFAH
 University of Pannonia
 Doctoral School of Multilingualism
failasofah.unja@gmail.com

Simone Montanari, and Suzanne Quay (eds.): Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism: The Fundamentals

(Boston/Berlin: De Gruyter. 2019. 429 p.)

Issues of multilingualism regarded as a typical perspective of everyday life are presented in the current volume, inspired by the need for distinction between learning, unlearning and using more than two languages. Divided into four parts, the structure of the book reflects the research areas of multilingualism ranging from the global perspective towards the monolingual individual.

The first part is concerned with societal issues of multilingualism focusing on its historical, political, educational and economic matters contributing to the development of multilingualism in the global North and South. Although not covering the world regions entirely, research from various areas of the globe contribute to the understanding of a variety of issues in multilingual communities in North Africa, Southeast Asia, Europe, and North America. Highlighting the significance of ideological processes and the social nature of language, Ech-Charfi provides a thorough overview of the available linguistic resources to speakers of various language varieties in North America. Ng and Cavallaro's study is concerned with the diversity of linguistic practices and attitudes towards official languages as an effect of cultural and linguistic aspects of colonisation in Hong Kong, Malaysia and Singapore. Bartelheimer, et al. cover diverse manifestations of multilingualism in Europe with the focal point of institutions, language policy and language programmes in the regions of Belgium, Switzerland, Norway, Luxembourg, as well as in the whole of Europe. Historical and demographic trends in the multilingual communities of Canada and the US are outlined in the paper of Wright and Chan through examples of the multilingual cities of Toronto and Los Angeles.

The second part of the edition, discussing language use in multilingual communities, provides insight into issues of diglossia, codeswitching, receptive multilingualism in communities of languages with a high mutual intelligibility level, along with issues of language use of the individuals who were raised in signing communities. Through the story of Agnieszka, a schoolgirl using Polish, Irish and English in different domains of her life, Maher discusses issues of diglossia as heterogenous functional allocation of high and low language varieties, the co-existence of which is characterised by constant and dynamic movement. The study of Stavans and Porat focuses on providing a thorough definition of codeswitching as a language contact phenomenon establishing communal and individual identity, enhancing and fostering multiliteracy, as well as means of social inclusion. Through models of Matrix Language Frame (Myers-Scotton, 1993), the Dynamic Model of Multilingualism (DMM, Herdina & Jessner, 2002), Grosjean's (2001) language mode model, the chapter describes Stavans' (2005) trilingual processing model, giving insight on how a multilingual

individual processes languages. Goosken's paper is concerned with receptive multilingualism in language communities with closely related languages of high mutual intelligibility. The chapter describes the linguistic determinants of inherent and acquired receptive multilingualism at lexical, phonetic, morphosyntactic levels along with extra-linguistic factors such as personality traits, attitudes, exposure, literacy, the availability of resources and applied strategies in order to cope with misunderstandings throughout the communication process. Emphasizing that no matter how natural this process might seem among speakers of closely related languages, more awareness from the part of language policy makers, linguists and language professionals is essential in order to establish receptive multilingualism as a more widely acknowledged and accepted means of communication. Pichler, et al. are concerned with bilingual communities using different modes of communication, which are spoken/written and sign language. The paper provides insight into matters of bimodal bilingualism from a multidisciplinary perspective, from code-mixing behaviours, psycholinguistic questions, through child language acquisition, towards communication matters among signing communities. This chapter draws attention to the need for the recognition of multilingualism as a defining feature of diverse signing communities.

Part three is mainly concerned with the impact of family and schools on multilingual children. Quay and Chevalier discuss various factors that may affect the language outcome in the home including parental language choice and language use patterns, discourse style, language contact and exposure through interaction with family members along with the role of media and literacy as well as attitude resulting from language prestige. Lanza and Lexander's paper provides an overview of existing research on spoken and digitally mediated family language practices in transcultural families, advocating increased awareness on the exploration of (non-)digital language practices in order to shed light on family language decision making, family dynamics regarding language use, as well as questions of multilingualism across different generations. Wang discusses the processes of learning additional languages in the school context highlighting common mechanisms used by multilingual students in order to acquire an additional language, such as transfer, translanguaging and the role of metalinguistic awareness. The process is described at phonological, lexical, semantic morphosyntactic, and pragmatic level while providing insight into the narrative and literacy development along with the development of figurative language. The highly complex topic of language attrition in multilinguals is discussed by Jessner and Megens, providing an overview of the research field and the concept along with describing crucial factors that influence the attrition process.

The study is based on the DMM (Herdina & Jessner, 2002) as a holistic approach of multilingual development, language maintenance and attrition.

Differences between bi- and multilingualism are addressed in the fourth part of the volume. The chapter written by Montanari is concerned with the effects of multilingualism on the acquisition of new languages regarding various linguistic levels, such as phonetics, phonology, vocabulary, grammar and literacy. The chapter argues in favour of the multilingual advantage resulting on one hand from the direct transfer of skills and knowledge from previously known languages along with learning experiences, and on the other hand from indirect influential factors deriving from changes in the linguistic and cognitive abilities of the learner. Allgäuer-Hackl and Jessner's contribution is concerned with various language contact phenomena in multilinguals, such as cross-linguistic influence and -interaction, as discussed in the DMM (Herdina & Jessner, 2002). The authors argue in favour of regarding multilingual awareness denoted as an umbrella-term for meta- and cross-linguistic awareness as a key factor of the multilingual processes of language learning, -management, and -maintenance. A selected array of research is presented in order to support the claim, highlighting the multilingual advantage, and emergent qualities in the multilingual system. The authors articulate the need of future research on the framework of cross-linguistic interaction of multilinguals, along with studies providing insight into processes of multilingual awareness as well as enhanced strategic processes as proof of the M-factor concerning experiences of multilingual language learners. Segal et al. discuss the cognitive benefits of multilingualism in aging, advocating the formation of a cognitive reserve as a result of mental effort and intellectual engagement, which may delay and slow down the processes of cognitive decline. The paper sets out to explore the effects of multilingualism on cognitive performance through a preliminary study examining the performance of 198 adults aged 22-90. The results indicate that the number of languages spoken by an individual influences selective attention. The results have to be carefully considered due to the complexity of the phenomenon of multilingualism, including variables that are challenging to be separated from each other. The study of Strangmann et al. contributes to the growing field of research on the multilingual brain with focus on the neural underpinnings of language control. Reviewing relevant literature concerning the bi- and multilingual brain, the authors advocate the existence of a common language network along with some areas of perisylvian language region that is dedicated to language learning.

The final chapter, summarizing the contributions to this edition highlights the unique characteristics of multilingualism, which need to be researched not only as a variation of bilingualism, but in its own right.

The editors of the current volume express their hope for the emerge of a dynamic and holistic viewpoint of multilingualism, responding to key questions and meeting the challenges of a multilingual world.

References

- Stavans, A.** (2005) Advantages and benefits of trilingualism. In: Kupferberg, I. & Olshtain, E. (eds.) *Discourse in Education: Educational Events as a Field of Research*. Tel Aviv: Mofet. 418-449.
- Grosjean, F.** (2001) The bilingual's language modes. In: Nicol, J. L. (ed.) *Explaining Linguistics: One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing*. Malden: Blackwell. 1-22.
- Myers-Scotton, C.** (1993) *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Herdina, P., Jessner, U.** (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

HORVÁTH LILLA
University of Pannonia
Doctoral School of Multilingualism
hokedli256@gmail.com

Pedro Guijarro-Fuentes, Katrin Schmitz and Natascha Müller: The Acquisition of French in Multilingual Contexts

(Bristol: Multilingual Matters. 2016. 268 p.)

The Acquisition of French in Multilingual Contexts is a volume of the Second Language Acquisition series published by Multilingual Matters. This volume focuses on the acquisition of French in combination with languages other than English and on the role of language combinations in the acquisition process to enrich our perception about the particularities of French. French is an official language in many countries: France, Belgium, Canada, Luxembourg, Switzerland, Congo, Mali and Senegal. It occupies the 11th place on the list of the world languages, which makes it spoken on every continent (Crystal, 1997: 288). The present book consists of nine chapters which examine the development of the various grammatical aspects (word order phenomena, adjective placement, dislocation and cleft constructions, *wh*-questions, determine phrase phenomena, argument omissions and constructions with particular word groups), in addition to the discussion of how French is acquired in different contexts.

In chapter One, Anika Schmeißer and Veronika Jansen investigate how the finite verb placement in the French language evolved over the years. The researchers analyse eight various texts of old, middle and modern French produced between the 12th and 20th centuries to compare old and middle French language, which includes [+V2] properties and modern French, which is mainly [SV] ordered. They assume that bilingualism, specifically English or Anglo-Norman, played a vital role in this scenario of change. Schmeißer and Jansen adopt Kroch's (2001) theory and propose that language change is driven by intra-individual grammar competition, which itself is contact-induced by nature. Researchers investigated if language acquisition and cross-linguistic influence in a bilingual individual can explain language change. By examining the finite verb placement in eight children's language acquisition, four German-French bilinguals and two monolingual children of French and German, respectively, in longitudinal studies, their results revealed that language contact between a V2 language and an SV language causes more frequent use of SV in V2 language and thus a preference of using SV usage, which supports the suggestion that historical French might have lost its +2V property due to the structural priming from an SV language. Jasmin Geveler and Natascha Müller, in Chapter Two, continue exploring six French-German bilingual children's corpora by focusing on how they acquire *Wh-fronting* and *Wh-in-situ* in the French language. The children were bilingual from birth and were raised with the *one person-one language* strategy. The researchers conducted a longitudinal study by recording the children's utterances regularly in natural settings. The examined period ranged from age

1;08,02 to 5;02,21. In order to make comparisons, they also analysed the data of one monolingual French and one German child, respectively, from the CHILDES database. Moreover, the researchers analysed the speech of the parents of a bilingual child to know how frequent the various types of questions were (the French father used 2386 wh-questions and the German mother used 1487 interrogative ones). Although the corpora revealed that both Wh-fronting and Wh-in-situ coexist from early stages in language acquisition, the bilingual French employs more wh-fronting than the monolingual French. However, only one bilingual German-French child acts like a typical monolingual French child. The investigation also revealed that Wh-in-situ does not transfer to German where it is also ungrammatical. In Chapter 3, Laurent Dekydtspotter and Kelly Farmer concentrate on the processing of subject clefts in the English-French interlanguage. Till now several varieties of hot discussions and debates are carried out to show whether L2 acquisition of adults is squeezed by universal grammar (UG), and if so, how universal grammar is mediated via L1. Dekydtspotter and Farmer check the aspects of the processing of subject clefts in English-French interlanguage by lower intermediate L1 English learners in a French college (n=30) in their 2nd and 4th semesters, as well as higher intermediate L1 English learners (n=28) in their 6th and 8th semesters in the same college. Likewise, advanced L1 English learners (n=22) who were teaching French at the college level after graduating from French studies and 14 English and French native speakers, who were both faculty members, were tested too. To analyse the collected data, the researchers used a sophisticated cross-modal priming method. The findings pointed to the fact that UG-constrained parses exist as clefts in the acquisition of the subject relativizer *qui*, and it allows us to understand the presupposed grammar model assuming that UG and parametrized lexicon constitute grammar. In Chapter 5, Anna Frolova aims to analyze bilingual children's utterances at the clause level under the title: Verbal Transitivity Development in First Language Acquisition: A comparative study of Russian, French and English. Frolova, in this study, replicates the experimental design of *Pérez Leroux et al.* (2008) to compare child- and adult-production data with their findings in French and English. Monolingual Russian-speaking children were divided into three age groups (age 3, n=16; age 4, n=10 and age 5, n=13) and twelve monolingual adults were in the control group as well in this study. The results show that in referential and non-referential contexts, children use pronominal, null and lexical objects in different rates within the three languages. The researcher proves that children from age three to five distinguish contextual pragmatic factors. In Chapter 6 (Static and Dynamic Location in French and German Child Language), Anne-Katharina and Maya Hickmann aim to explore the lexicalization patterns in two typologically different languages: French and German. The researchers follow Talmy's (1985, 2000a) dichotomy between *satellite-* and

verb-formed language families. The participants were a group of monolingual children (between 4 and 6 years of age) and adults. The researchers conducted the study by using two tasks: static and dynamic, where participants had to verbally localize entities and describe object displacement, respectively. These two tasks were based on previous cross-linguistic studies (Bowerman, 2007; Harr, 2012; Hickmann, 2007; Hickmann & Hendriks, 2006). The findings support the view that during children's L1 acquisition, cognitive and typological factors construct their semantics of space. Chapter 7 by Jeanine Treffers-Daller and Francoise Tidball complement Anne-Katharina's and Maya Hickmann's study by trying to find out if L2 learners can learn new ways to conceptualize events by exploring the lexicalization patterns in two typologically different languages: French and English. The authors tested Slobin's (1996) claim that L2 learners find difficulties with conceptual restructuring during L2 acquisition. They propose that transfer, reconstructing, creative/hybrid and convergence are the four various reconceptualization situations that learners find themselves in while interpreting from L1 to L2. Twenty intermediate and twenty-one advanced learners of the French language with twenty-three native speakers of French and thirty English native speakers took part in this experiment. The participant's manner, use and frequency distribution of path, caused-motion and deictic verbs in elicited narratives were analysed. Different results appeared with different learners' groups; in contrast with both French and English native speakers motion expressions, the intermediate group productions were found to correspond to the creative scenario as well as transfer scenario, which was clear among the intermediate participants' verbalization. On the other hand, advanced learners were able to reconceptualize motion in L2 but showed some difficulties with deictic verbs and caused-motion.

The following chapters deal with the adjective placement and agreement phenomena in the DP in various groups of L2 learners. Pedro Guijarro-Fuentes attempts to explore the L2 knowledge of adjective collocation and its semantics together with gender agreement by testing thirty-five French learners of Spanish and sixty Spanish learners of French in addition to native speakers as a control group, which consists of twelve Spanish and fifteen French participants. Guijarro-Fuentes used a grammatical judgement task (GJT), a semantic collocation task (SCT) and a semantic interpretation task (SIT) in this experiment. The results showed that semantic (dis)similarity of adjectives in L1 and L2 affect the L2 acquisition of adjective collocation. Also, the level of proficiency in the target language shows individual differences in the control group. Interestingly, the results revealed that French learners find difficulties in the acquisition of interpretable features (e.g. focus and contrast) while Spanish learners find it less problematic in acquiring either feature. The last chapter in this book is presented by Julia Herschensohn and

Deborah Arteaga, who examine interviewed data: 3000 tokens of deteminer phrase (DP), produced by three advanced adult learners of L2 French. Results show high suppliance of determiners and number assignment/ concord. However, that came in contrast with the participants' weaker gender assignment and concord and unexpected definiteness mistakes.

To conclude, in this book, the study of different topics (e.g. Wh-questions, focus, perfectivity, among others) in L1 and L2 acquisition show that in a given moment all these aspects become a part of the learners' grammar, which is determined by both linguistic and extra-linguistic factors. It is safe to say that the editors of this book have made a major contribution to this new complex area of knowledge and this volume is undoubtedly useful for a wide range of readers as well as for researchers.

References

- Bowerman, M.** (2007) Constructing topological spatial categories in first language acquisition. In M. Aurnague, M. Hickmann and L. Vieu (eds) *The categorization of spatial entities in language and cognition*, (177-203). Amsterdam: John Benjamins.
- Crystal, D.** (1997) *The Cambridge Encyclopaedia of Language* (2nd Edition). Cambridge: Cambridge University Press.
- Harr, A. K.** (2012) *Language-specific factors in first language acquisition: The expression of Motion Events in French and German*. Boston, MA and Berlin: Mouton de Gruyter.
- Hickmann, M.** (2007) Static and dynamic location in French: Developmental and cross-linguistic perspectives. In M. Aurnague, M. Hickmann and L. Vieu (eds) *The Categorization of Spatial Entities in Language and Cognition*, (205-231). Amsterdam: John Benjamins.
- Hickmann, M., & Hendriks, H.** (2006) Static and dynamic location in French and in English. *First Language* 26 (1), 103-135.
- Kroch, A. S.** (2001) Syntactic change. In M. Baltin and C. Collins (eds) *The Handbook of Contemporary Syntactic Theory* (pp. 699-739). Oxford: Blackwell.
- Pérez-Leroux, A. T., Pirvulescu, M. & Roberge, Y.** (2008) Null objects in child language: Syntax and the lexicon. *Lingua*, 118 (3), 370-398.
- Slobin, D. I.** (1996) From “thought and language” to “thinking for speaking”. In J.J. Gumperz and S.C. Levinson (eds) *Rethinking Linguistic Relativity*. 70-96. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, L.** (1985) Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. *Language typology and syntactic description*, 3 (99), 36-149.
- Talmy, L.** (2000) *Towards a Cognitive Semantics*, Cambridge, MA: MIT Press.

ANNA ISMAIL
University of Pannonia
ana_2020_2020@hotmail.com

Caprice Lantz-Deaton and Irina Golubeva: Intercultural Competence for College and University Students

(Switzerland: Springer Nature. 2020. 300p.)

The number of students participating in higher education mobility has been on the rise in the past two decades resulting in a total of 5.6 million university students studying abroad by 2018 (OECD 2020). In 2020, the COVID-19 pandemic seemed to have ended academic mobility, however, after the first shock of the crisis, it is clear that international mobility will remain an integral part of university life. In the frameworks of research on student mobility during the COVID-19 crisis, QS – one of the most reputable ranking companies – found that although 61% of tertiary students claimed that their mobility decision was affected by the pandemic, only 6% of them stated that they no longer wanted to study abroad (QS 2020).

Based on the above, it is clear that universities and colleges are still places where people from all walks of life meet on an everyday basis. Independent of the fact that encounters take place at campuses or in online learning environments, one thing definitely remains – where people meet, cultures will meet; and where cultures meet, we all need to make an effort to understand and be understood, to accept and be accepted and to be able to work together for a common future.

Being able to build relationships across cultures may sound easy at first sight, but if we take a closer look into the matter – and into ourselves of course – we will find that it requires something more: an ability to function and communicate effectively with people from different backgrounds; something called intercultural competence.

Intercultural competence – also known as global competence, henceforward referred to as IC – might strike as an easy concept at first glance; however, the vast amount of research and literature on the topic suggests otherwise. If someone is trying to grasp what it is about, one option might be to dive head-first into the plethora of books and articles published on the various concepts, models and guides; another one is to find a simple-to-use handbook that offers a general – but broad – overview, tackles all the important issues and provides practical examples and case studies – and this is what *Intercultural Competence for College and University Students - A Global Guide for Employability and Social Change* by Lantz-Deaton and Golubeva aims at.

According to the authors, both distinguished academics with decades of expertise in the field, the book primarily targets tertiary students with the objective of helping them to understand the concept of IC, and more importantly, to support their self-development in the field. Hence, the structure of the book is typical of those used in the classroom: each chapter centers around one issue, with detailed description in the content of tables, enabling the reader to find each topic easily.

The chapters are built on each other, beginning from the introduction to the concepts and models of IC through discussing how to become intercultural leaders. This means that if someone is absolutely new to the area, they can learn about IC from the very beginning, while those who are more familiar with the topic, can use the material in the chapter(s) according to their specific interest. The coursebook structure is also reinforced by the learning outcomes listed at the beginning of each chapter – this is not only useful for students, but can help a great deal for educators who would like to integrate the volume into their teaching.

In each chapter, the theoretical content is complemented with case studies and real life examples, highlighted in separate boxes. This is one of the strongest advantages of the coursebook as, besides the sound theoretical knowledge, the students can read examples that they can easily relate with, and reflect on similar situations in their own lives. Beyond the case studies, each chapter contains so-called ‘Thought boxes’, in which part, the students are required to stop, think about what they had read and create their own opinion about each topic. As the main objective of the book is to support the development of IC, these ‘thought boxes’ are not only extremely useful when reading the book for the first time. The readers are encouraged – and really should – revisit these parts repeatedly, to see how their own thinking about the issues in question changes over time. The references given at the end of each chapter provide a solid ground for further reading and research for students and teacher readers alike.

Following the same structure throughout the book, Chapter 1 (*What is Intercultural Competence and Why Do We Need It?*) provides an intriguing insight on why the concept of IC is much more complex than we would think at first sight. The authors make the reader stop and think again: is it really that evident what IC is; do we surely know how to use and develop it; and most importantly, is it really something that we have at a level we think we do?

The reader’s self-reflection (and self-questioning) is triggered by ‘hard’ examples of diversity, inequality and cultural conflicts, all stemming from the lack and/or misinterpretation of one’s IC. These thought-provoking questions on one’s own competences and development level connect the dots between IC, social diversity, inequalities, racism and global conflicts, and how our own development can contribute to creating a better world.

Following the introductory notes on how to use the book, and starting from the beginning, Chapter 2 (*What is Culture?*) aims to give an overall view of what culture is, as it is undoubtedly crucial that the target group has a clear picture on what we talk about when we talk about IC. Given in today’s social and political context, it is important to emphasize the importance of avoiding stereotyping whilst talking about culture. The authors provide a broader and deeper insight into the concept of culture, and it is good to see that not only national differences are mentioned, but personal and social aspects, and individual traits are all touched upon, as well.

The focus is mostly on Hofstede's dimensions (individualism-collectivism; uncertainty avoidance; power distance (strength of social hierarchy) and masculinity-femininity (task-orientation versus person-orientation), but based on this well-known classification, a broad and clear picture is given about the rather complex idea of culture itself. The 'thought boxes' are extremely useful in exploring one's own experiences and provide several opportunities to Aha! moments, and furthermore, these personal stories also support the reader in grasping the author's intentions. However, it is interesting that ICT and the impact of the online world on identity and culture is only mentioned in a couple of brief sentences. Given the fact that it affects our everyday life to a high extent, more emphasis on this aspect of culture might come handy.

After defining the main ideas behind IC and culture, Chapter 3 (*How do we react to cultural difference?*) primarily focuses on stereotypes, prejudice and discrimination. The 'thought boxes' – again – provide lots of opportunities of self-reflection to realize that these phenomena not only exist in our outside world, but in our own world, too. Furthermore, and most importantly, the authors break down the general stereotypes and prejudices about stereotypes and prejudices themselves, especially in connection with gender and minority-related issues, which form the face and bring about most of the IC-related challenges of our societies. They highlight the basic concepts of both negative and benevolent prejudices and give a historical and up-to date overview on these issues. The chapter also sheds light on the chain reaction-like relations between generalization, stereotyping, prejudice and discrimination, which is of key importance, because only if one understands these processes – and is willing to reflect on them in their own mindset –, can the negative effects of these phenomena be eliminated.

Chapter 4 (*How do we define intercultural competence?*), the key chapter of the book is mainly built on the questions, thoughts and self-reflections of the previous chapters. The main theories, definitions and assessment types of IC are described here, each of them completed with their respective criticisms and limitations. The models are described in detail for a clear understanding, and with the aim that the reader sees the complexity and boundaries of each model. Based on the knowledge gained from learning about the basic concepts of IC, the chapter turns to the main question of the whole book: if we have the basic knowledge on what culture and IC are, and how we can develop our own IC. It is extremely positive that, although the (formerly acknowledged) Western bias is also present in this chapter, the authors provide a quick overview of other (Far-Eastern and African) approaches, and that the reader is left with further readings to discover these for themselves. The possible development paths of IC mainly follow Bennet's development model, but the stages are described with 'thought boxes' and thus, the reader has the opportunity for self-reflection and evaluation throughout the chapter.

The limitations of creating a definite model and description of IC is not only stated but clearly justified, and it reflects the open-mindedness of the authors, who, instead of trying to give ‘the’ answer, open the door to the reader to find their own interpretation with appropriate guidance provided. The chapter also tackles some rather sensitive issues, like forced marriage or FGM, seen from the perspective of cultural differences, and advises on how to respond to these issues in a forward-looking way.

After providing a sound theoretical knowledge on the idea and the complexity of IC and its development, the further chapters of the book turn towards practical implications. Chapter 5 (*How Can We Develop IC While At College or University?*) provides a step-by-step guide for both students and faculty members on how to best exploit the cultural and international diversity generally present at campuses. Furthermore, the differences and relations between IC and Equality, Diversity and Inclusion (EDI) are explained, so that the reader gets a clear picture about their interconnectedness, especially in the field of tertiary education.

Stepping beyond the borders of campuses, Chapter 6 (*What Are Critical Incidents and How Can We Get the Most Out of Them?*) focuses on the issue of critical incidents: the decisive moments that impact one’s IC in a life-changing way and their key importance, if we want to understand how one’s IC is developing. Naturally, the authors provide a lot of cases as examples, enough for anyone to identify with at least a couple of them. Furthermore, and most importantly, the readers are taught how to elaborate a detailed action plan on putting these incidents in good use during the process of IC development.

As promised by the subtitle of the volume (*A Global Guide for Employability and Social Change*), the final chapters guide the readers through the practical use of IC in relation with employment and leadership. Chapter 7 (*What Are the Links Between IC and Career Development?*) provides hands-on advice on career planning and clarifies the importance of IC during job search, again highlighting the close relationship between IC and EDI, and their connections to the job market. The authors provide several examples based on the daily practices of IC awareness and EDI put into practice at workplaces. As for career development, after a general international overview on the prevailing legal provisions related to cultural diversity and EDI, the book almost exclusively focuses on the viewpoint of the candidates. Whilst in the other chapters, all stakeholders (i.e. university students, educators and academic staff) are taken into account and broader perspectives are reflected, in relation with employment, we only get practical advice and tips as job seekers. The examples are interesting, but almost exclusively focus on how to adapt to the expectations of the employers while the emphasis is put on the adaptation techniques and how to meet these, lacking the viewpoint of employers and the challenges faced by human resources specialists.

The last chapter (Chapter 8: *How Can We All Be Intercultural Leaders?*) concentrates on the need for change in society, and how everyone with awareness of their own IC can contribute to the effort. A theoretical overview is given on the main ideas and theories of leadership and how leadership is a much wider concept than leading a group of people. The authors not only contemplate on the traits of good leadership, but also emphasize the importance of leading by example, a crucially important aspect in intercultural leadership. As a result, the most common myths about leadership are busted: the chapter sheds light on the fact that leadership is much more than being strong, powerful and positioned above the others. The two key concepts mentioned here are transformational leaders and ‘moral agents’, which are closely related to the transformational aspect of leadership. Of course, great emphasis is put on the importance of IC in leadership, and what characteristics are valued as an intercultural (transformational) leader, regardless of one’s job title. We can also learn about how IC and EDI are inseparable at the workplace, and learn the basic theories related to organizational cultural competence (OCC) and corporate social responsibility (CSR), and in addition, how one can contribute to their development at individual level with the greater good in mind.

The richness of the examples provided by the authors throughout the volume makes it easy for any reader to relate with the whole book; regardless of one’s own culture – and despite the admitted Western bias of the authors – anyone can find at least one example that they can feel as a matching one; and this is a key factor in getting closer to all the other examples throughout the chapters. The examples and case studies provided are obvious references of contemporary social issues, therefore, they might need to be updated in later reprints to always reflect the current social issues respectively. The examples of diversity, inequality, minorities, etc. are all written with a Western bias, clearly admitted by the authors at the very beginning of the volume. Although educators are more likely to be able to adapt these examples to their own contexts, this might pose a challenge for students out of Western culture (e.g. in Central and/or Eastern Europe), where these kinds of coursebooks are in great need. However, as a direct consequence of the questioning, self-reflecting and thought-provoking character of the whole book, in the end, the authors provide the reader with no final and definite conclusion. This open ending faithfully reflects that, just as one’s IC can never be fully developed, there will always be room for improvement. However, reading this book, completing the exercises, thinking through the questions and, most importantly, revisiting our thoughts from time to time in order to see our own development is definitely a good start on one of the most important journeys of self-awareness and towards a better understanding of ourselves and our place in a global world.

References

- OECD** (2020) Education at a Glance 2020: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- QS** (2020, August). The Coronavirus Crisis and the Future of Higher Education. <https://info.qs.com/rs/335-VIN-535/images/the-coronavirus-crisis-and-the-future-of-higher-education.pdf>

VERONIKA MAJOR-KATHI
University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School
mkveronikaa@gmail.com

Norbert Schmitt & Michael Rodgers (eds.): An Introduction to Applied Linguistics

(Routledge, 2020. 333 p.)

Edited by Norbert Schmitt and Michael Rodgers, and published in the 2020 edition of Routledge, *An Introduction to Applied Linguistics* is a collection of hands-on articles which draws attention to both traditional and emerging topics of applied linguistics. It contains 17 studies collected from 36 scholars, who describe some critical aspects of the subject, including the issues of language and language use (pp. 17-91), essential areas of inquiry in applied linguistics (pp. 109-205), and language skills and assessment (pp. 221-317). The book contains many contextual and conceptual notes to keep in mind, as you can read the chapters from different authors.

Professor Norbert Schmitt (University of Nottingham, UK) specializes in second language vocabulary pedagogy and assessment. He is the author of nine books, over 100 journal articles, and numerous book chapters on vocabulary and applied linguistics. Assistant Professor Michael Rodgers (Carleton University, Canada) teaches EFL/ESL pedagogy and SLA theories. His works have been published in various journals, including *Studies in Second Language Acquisition*, *Language Learning*, and *Applied Linguistics*.

“What is Applied Linguistics?” is the title of the introductory chapter. The answer includes the chronology of applied linguistics from the time of Plato and Aristotle to the present day. Although applied linguistics focuses on psycholinguistics, sociolinguistics, and the relationship between them, development is likely to move from discrete to integrative perspectives, encompassing non-linguistic disciplines, since “views on language, language learning, and language use are not static but are constantly evolving” (Schmitt & Rodgers, 2020: 11-14).

The attention-grabbing issues of grammar, vocabulary, discourse analysis, pragmatics, and corpus linguistics are well discussed in Part I. The first two chapters explain how native speakers “actually do speak” and how they “ought to speak” (Larsen-Freeman & DeCarrico, 2020: 19); and, how/what vocabulary should be learned to be able to speak (Nation & Meara, 2020: 35-51). The next two chapters describe the relationship between author, text, and context through discourse analysis (McCarthy, Matthiessen, & Slade, 2020: 56-71). They also describe how social and contextual factors influence communication processes (Spencer-Oatey & Žegarac, 2020: 72-90). The final chapter explains how to create a corpus and what information can be extracted from it (Reppen & Simpson-Vlach, 2020: 91-107). This part also covers discourse grammar, oral and written grammar, and the interdependence of grammar and vocabulary. It offers useful vocabulary building strategies such as listening and reading, speaking and writing, casual and deliberate

vocabulary learning, fluency, and strategy development. It also describes approaches to discourse analysis, differences in speech and writing, lexical patterns in conversation, corpus linguistics, variations in discourses, and pragmatics. By presenting the aforementioned universal and comprehensive overview of sub-areas, this section serves as a stepping-stone to important areas of research in applied linguistics.

The next section (Part II) focuses on the very essence of sociolinguistics, as it describes the impact of these topics on both people and society. It highlights the main aspects of SLA, psycholinguistics, sociolinguistics, aspects of teaching, forensic linguistics, law, and multilingualism, presents various points of view supported by authentic data and detailed comments, clarifies the correlation of factors (such as age, gender, identity) with language variations, and describes methods of data analysis (Llamas & Stockwell, 2020: 147, 153). Presenting opposing views on different areas of applied linguistics and describing various linguistic variables such as dialect and accent, the authors regard the diversity of opinions as "richness" (Nation & Meara, 2020: 43; Llamas & Stockwell, 2020: 161). Thus, the section deals with both extreme and intermediate ideas, such as Krashen's "monitor theory". Such an integrated approach only increases the value of the publication. In light of the ongoing debate between linguistic parties, this approach is important because the debate is often intense and mutually exclusive. An example is the discussion of language acquisition between linguistic and cognitive theories, or between generative and usage-based theories. Or another example is the disagreement between Judith Kroll and Kees de Bot, who take opposite extremes in their opinions about the effects of bilingualism on the brain (Mambetaliev, 2020: 258). The section also includes updated information on language processing, language experience, bilingual improvement, and the cognitive implications of bilingualism. It explains SLA theories from linguistic, psychological, and sociocultural perspectives. In this way, the section identifies suitable research areas so that new researchers can gain a complete understanding of the area.

The last section (Part III) focuses on language skills and assessment and describes these topics through analysis of listening, speaking, reading, writing and assessment. Using both real-life examples (e.g. Anne's case, p. 241) and abstract concepts (Cook's theory, p. 251), it explains in an accessible way various theories and methods related to this topic. In doing so, the section starts with simple aspects and gradually moves on to more complex issues in each subsection. It also provides useful descriptions of key topics such as levels of understanding and areas of success and failure. It is interesting to explore simple human abilities such as listening through more complex associations such as models, types and strategies of listening (Lynch & Mendelsohn, 2020: 223-239). Or the ability to speak through the prism of genres

(Burns & Seidlhofer, 2020: 240-258). It is even more interesting to study the similarities and differences between reading and writing in L1 and L2 (and the cognitive processes involved) and assess these abilities (Matsuda & Silva, 2020: 259-316). The last chapter of this subsection offers insights on controversial and unresolved issues in various fields of applied linguistics. It also includes thought-provoking facts, statistics, and details on the topics discussed in the book. The authors claim that the 9,000 most common words in English allow L2 students to work in higher education institutions (p. 318). They also summarize the differences between oral and written discourses (pp. 319–320).

Concluding the review, it should be noted that the book is written in straightforward language and in an easy-to-read style. Each article in the collection contains an introduction, discussion, instructions for further reading, and pedagogical implications. This organization makes it easier to navigate topics. It also helps the reader to find both basic and advanced information on each topic in the respective chapters without trying to find additional information elsewhere. It is remarkable that the book is supplemented with visual illustrations, that is, it contains 13 figures and 24 tables. As a recommendation for the next volume, it would be useful to add a summary at the end of all studies, as some studies lack it. For example, in the last part, summaries are only presented for the topics of listening and assessment. Adding a summary to every study will help readers quickly skim the content. Overall, the publication is useful literature for both researchers and students and teachers interested in applied linguistics.

References

- Schalley, A., & Eisenclas, S.** (Eds.). (2020) *Handbook of Home Language Maintenance and Development* (Vol. 18). De Gruyter.
- Mambetaliev, A.** (2020) A critical review of bilingual advantages with implications for language policies. *Spring Wind Conference. III*, pp. 258-263. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ).
- Larsen-Freeman, D., & DeCarrico, J.** (2020) Grammar. In N. Schmitt, & M. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3 ed., p. 19). London and New York: Routledge.
- Nation, P., & Meara, P.** (2020) Vocabulary. In N. Schmitt, & M. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3 ed., pp. 35-51). London and New York: Routledge.
- McCarthy, M., Matthiessen, C., & Slade, D.** (2020) Discourse analysis. In N. Schmitt, & M. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3 ed., pp. 56-71). London and New York: Routledge.
- Schmitt, N., & Rodgers, M.** (Eds.). (2020) *An Introduction to Applied Linguistics* (3d edition ed.). Routledge.
- Spencer-Oatey, H., & Žegarac, V.** (2020) Pragmatics. In N. Schmitt, & M. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3 ed., pp. 72-90). London and New York: Routledge.
- Reppen, R., & Simpson-Vlach, R.** (2020) Corpus Linguistics. In N. Schmitt, & M. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3 ed., pp. 91-107). London and New York: Routledge.
- Llamas, C., & Stockwell, P.** (2020) Sociolinguistics. In N. Schmitt, & M. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3 ed., pp. 146-164). London and New York: Routledge.

- Lynch, T., & Mendelsohn, D.** (2020) Listening. In N. Schmitt, & M. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3 ed., pp. 223-239). London and New York: Routledge.
- Burns, A., & Seidlhofer, B.** (2020) Speaking and pronunciation. In N. Schmitt, & M. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3 ed., pp. 223-239). London and New York: Routledge.
- Matsuda, P., & Silva, T.** (2020) Writing. In N. Schmitt, & M. Rodgers (Eds.), *An Introduction to Applied Linguistics* (3 ed., pp. 279-293). London and New York: Routledge.

ASKAR MAMBETALIEV
Doctoral School of Multilingualism
University of Pannonia
askar.mambetaliev@gmail.com

Ramesh Kumar Mishra: Bilingualism and Cognitive Control

(Switzerland: Springer International Publishing AG, 2018, 186 p.)

The bilingual advantage has been a focus of research into bilingualism since the 1960s.

Published by Springer International Publishing AG, *Bilingualism and Cognitive Control* is the 6th volume of The Bilingual Mind and Brain Book Series. This 186 page-long book was written by Ramesh Kumar Mishra, a cognitive scientist, in 2018. Mishra is the chair of the Center for Neural and Cognitive Sciences at the University of Hyderabad, India, with an extensive research interest in bilingualism, processing and cognition.

This volume was inspired by the significance of bilingual cognitive advantage, continuous improvement in types of tests and research in this field. Beyond providing an unbiased overview of the existing knowledge and research results on bilingual advantage, the aim of this book is to uncover further factors that shape bilingualism.

The preface introduces the book in which the author presents his aims and the main areas that are covered. It is followed by the Acknowledgements section and a well-organised table of contents. Preceding the Introduction, a brief professional biography of the author is presented. The book consists of 8 logically compiled chapters; from the bases of bilingualism through the bilingual brain itself to cognitive mechanisms and processing with the last chapter providing an overall summary of the previously discussed subjects. The content and language of the book requires a basic knowledge of bilingualism, cognitive control and types of tests.

In the Introduction, readers gain a valuable insight into the evolution since the 1960s of points of view with regard to bilingualism as an advantage or disadvantage for children. The style and manner of the author is neutral, moreover, the research and results presented are in favour of the bilingual advantage, however, a null result is given as well where the existence of the bilingual advantage is questioned. Mishra's style on this matter is purely narrative, but further unanswered questions are continuously added, methods as well as test types questioned and his own personal opinion on the previously discussed research results given.

In Chapter 2, entitled The Evolution of Bilingualism, the author discusses the putative better cognitive reserve of bilinguals as opposed to monolinguals as well as elaborates on the emergence of language and the evolution of complex cognition. This chapter provides an opportunity to thoughtfully consider the emergence of language, the evolution of the human cognition and how it made language acquisition possible, as well as the contribution of the aforementioned points to the emergence of bilingualism. The author conjointly mentions different perspectives on how language has evolved. Figures present the evolution of the human brain over the past 6 million years.

Chapter 3 proceeds concerning the core cognitive mechanisms and cognitive basis of bilingualism. Critical components of executive control; translation in different types of bilingualism; inhibitory mechanisms, switching and the most common types of tests for these; as well as how the aforementioned could contribute to the understanding of the bilingual advantage are discussed in this chapter. Mishra adds thoughtful and substantial questions, the answers to which are trivial when the bilingual advantage is studied based on translation, switching or monitoring due to the countless factors that influence these mechanisms as well as which types of tests and paradigms are measured.

In Chapter 4, Mishra brings the cognitive advantages of bilingualism and criticism of them into focus. The author points out the fact that the results of the foregoing studies raise more questions rather than provide solid answers. What makes this chapter impressive and thought-provoking is that it is founded on lesser-known issues such as publication bias in research into the cognitive advantages of bilingualism and challenges against the bilingual advantage theory.

In Chapter 5, the focus shifts to the neuroscience of bilingualism and the cortical representation of L2, moreover, studies related to the neural activation and representation of L1 and L2 as well as the factors that influence both are discussed. In this chapter, further specific features of bilingualism, e.g. switching and how culture can shape bilingualism, are discussed. Both culture-variant and culture-invariant control mechanisms of language management for bilinguals are investigated.

After gaining a deep insight into the neuroscience of bilingualism, Chapter 6, entitled Bilingualism, Context and Control, focuses on the sensitivity of bilinguals, namely how efficiently and quickly they can adapt to changes in the environment and interlocutors. In this chapter, how linguistic controls are affected by linguistic and non-linguistic contexts as well as dual and single language contexts of bilinguals is presented through numerous cross-cultural studies.

The primary focus of Chapter 7 is on attention due to its importance in understanding inhibitory control and bilingual language control as well as how it might be influenced by bilingualism. The author provides a valuable definition of attention and evaluates types of tests used to study attentional mechanisms such as the Stroop task, tracking eye movement and the Posner cueing task.

In Chapter 8, the conclusion is provided where first the previous seven chapters are briefly summarized. Mishra strengthens the significance of finding clear answers to questions concerning the bilingual advantage through further research. While outlining future directions of research in this field, followed by the conclusion, research gaps with regard to the bilingual advantage and cognitive control in bilinguals are highlighted as well as the author's personal concerns and thoughts on different types of tests explained.

By continuously questioning, Mishra generates interest and provokes readers to think, therefore, this book offers beneficial and motivational guidance for

young and advanced researchers alike who share an interest in this discipline as well as for those seeking to continue their studies in this field. Furthermore, researchers can profit from the questions raised as guidelines for future research in the field of bilingualism and cognitive control. The author explicates the methodology behind different types of tests and lists more studies with a given paradigm to present more results as well as the advantages and disadvantages of the given test, thus provides beneficial reading for experts and researchers in the field. Furthermore, the visual presentation of data and types of tests perfectly aids understanding. The book presents, in a natural manner, a valuable resource and offers a rich collection of studies in the field of bilingual advantage.

References

Mishra, R. K. (2018) *Bilingualism and Cognitive Control*, The Bilingual Mind and Brain Book Series, Springer International Publishing AG

HENRIETTA FLÓRA MÉSZÁROS
Multilingualism Doctoral School, University of Pannonia
henrietta.flora2@gmail.com

**Elabbas Benmamounis, Reem Bassiouneyis (eds): The Routledge
Handbook of Arabic Linguistics**

(London and New York: Routledge. 2018. 580 p.)

Thirty-five specialists contributed to this handbook by writing or co-writing 32 chapters, edited by Elabbas Benmamoun and Reem Bassiouney.

The book offers the reader a summary of different aspects of Arabic linguistics from different angles and viewpoints. The handbook is the final product of thirty-five experts who contributed by composing and co-writing these 32 chapters edited by Elabbas Benmamoun and Reem Bassiouney. The book's target audience is both students who desire to learn about the topic and academics who seek to explore the field's core issues more thoroughly and find new ideas for further investigations.

The book, which covers various aspects of Arabic, is divided into five essential parts. The first part, that comprises the first four chapters and is discussed in more detail below, deals with the phonetics, phonology, and morphology of the Arabic language. The second part, consisting of chapters 5 to 10, covers the syntax, semantics and pragmatics of the Arabic language, followed by the third part, chapters 11 to 15, which covers experimental and computational approaches. The fourth part, which includes chapters 16 to 25, covers history, contact, and variation. The fifth and final part of the handbook includes the last seven chapters, which addresses ideology, policy, and education.

What makes this volume exceptionally valuable, especially for research about Arabic, is that every chapter deals with different subjects, not only of Modern Standard Arabic (MSA) but of both Classical Arabic (CA) and Modern Arabic varieties (MAVs) as well. The handbook is convenient and easy to navigate, as, throughout the volume, the internal design of the chapters is consistent. Writers start by presenting the topic, then focus on providing a historical and theoretical overview, if any, introducing new questions and observations, finally posing several conclusions and recommendations for further study.

The whole book is considered essential and a solid reference while investigating any issue associated with Arabic linguistics. Hence, in relation to her research topic, the author of this review finds chapter one, two, and three of the first part to be the utmost directly allied, as Arabic Phonology and Phonetics are described in a very clear and coherent sequence.

In the first chapter, Mustawafi introduces a concise description of the phonemic MSA inventory and then provides a contrastive analysis with the CA sounds discussed by the popular grammarian Sibawayh in his book *Al-Kitāb*, written in the 8th century (Sibawayh, 1999). In this chapter, the author provides another further contrastive analysis between MSA patterns with each of the six MAVs major

clusters (i.e., Iraqi Arabic, Yemeni Arabic, Gulf Arabic, Levantine Arabic, Egyptian Arabic, and Maghrebi Arabic). Furthermore, he addresses certain phonotactic constraints and rules while concentrating on how affrication, lenition, alternation, pharyngealization, and assimilation of definite article function in various MAVs.

In chapter two, however, Broselow focuses on MSA and MAVs syllabic structures, as he tries to argue that the Arabic syllable system is constructed of only an abstract constituent of the sound structure's mental representation (Al-Ani and May 1973), which was very useful in illustrating how certain phonological processes function. Firstly, Broselow gives an excellent overview of the internal components of syllables, presenting concepts such as a nucleus, onset, coda, syllable weight, and rhyme. Secondly, by examining the syllable structures, she emphasizes several identifiable processes such as word stress and vowel insertion, shortening, and deletion, providing examples in various MAVs.

In Chapter 3, Shosted, Fu, and Hermes reviewed pharyngeal and emphatic sounds. They argue that somehow the Arab and Persian grammarians established various points of articulation for emphatic sounds and their equivalents, plain sounds, since the 11th century. The authors claim that some of these sounds are forming minimal pairs, while others are only allophones. This chapter explores potential places of articulation of emphatic and pharyngeal sounds in MSA and various MAVs, which first describes the pharynx's physiology to articulate to the reader the purpose of the investigation. It then goes on to introduce a recent study of magnetic resonance imaging.

As mentioned earlier, the chapters of this handbook are structured coherently and organized in thematic parts from micro linguistic aspects such as phonetics and phonology to macro sociolinguistic topics, all. Thus, while there are chapters associated with the same subject (e.g., chapters 4 and 14, 12 and 17), the findings are still sequential because the authors approach the topics from various perspectives, resulting in the organization of similar chapters throughout different parts. Another quality worth mentioning is the arrangement of the chapters. Not only do the authors consistently explain their research and interpretation, but they also discuss known subjects and guidance for the future if the reader wishes to explore any of the themes further. It is precisely this reason that makes the volume inclusive in regards to the audience. Furthermore, the theoretical context described in the chapters is clearly illustrated so that anyone can read and comprehend the subject material without requiring more research. The manual is not entirely free from shortcomings, however.

On the one hand, some writers discuss new approaches or aspects, assuming the reader would be familiar with them, while only further explaining these concepts in later parts. The strongest example is from Chapter 1, where Mustawafi refers to

components of the syllable structure, which is only clarified in Chapter 2. On the other hand, there is a repetition of explanation for specific issues; for example, diglossia, a common subject, in several chapters, where each author summarizes the concept. Nevertheless, this could be beneficial when reading only one or few chapters from the volume. However, a significant weakness of this book is the inclusion of chapters that are merely bibliographic lists, in which the writers introduce a theme without improving it, addressing only previous work. This may be helpful if more details in certain subjects are being sought, but the issue is that the titles are not clear about the chapter's content (except for Chapter 27, where stated 'An annotated bibliography'); thus, a reader may expect an argument on a specific topic, but the chapter may not meet such expectations. This confusion also happens in other chapters, the titles of which do not represent the essay's actual content, for example, Chapter 20, in which the Odoropoulou primarily emphasizes variation patterns not indicated in her title.

In conclusion, this useful handbook is highly recommended and is considered a vital tool for those investigating linguistics of the Arabic language and community. Scholars and experts in the field should read it.

References

- Al-Ani, S. and May, D.** (1973) The phonological structure of the syllable. In S. Al-Ani (ed.) *Readings in Arabic Linguistics* 113–125. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Sibawayh, A.** (1999) *Al-Kitab. [The Book]*. Edited by E. B. Ya'qub. Beirut: Dar al-kutub al 'ilmiyya.

HALA SAED
University of Pannonia
Halasaed17@gmail.com

Reem Bassiouney: Arabic Sociolinguistics

(Edinburgh: Edinburgh University Press. 2020. Second edition. 417 p.)

The second edition of the book *Arabic Sociolinguistics* written by Reem Bassiouney provides an updated discussion on the essential outcomes of recent critical approaches to language and society in Arab-speaking countries. The book gives a detailed description of Arabic sociolinguistics. It deals with recent scholarly works that link language to power and conflict in the Arab world, reflecting the latest wave of political changes in the Middle East.

In addition to the comprehensively revised five chapters – Diglossia and dialect groups in the Arab world, Code-switching, Language variation and change, Arabic and gender, and Language policy and politics – a new dedicated sixth chapter, entitled “A critical approach to Arabic sociolinguistics” addresses the foremost significant current developments within the field of critical sociolinguistics, which questions the tendency to apply Western linguistic methods and terminology to superdiverse societies. By using several examples to further explain the phenomenon under review, the author covers the major trends in linguistic theories and contexts. The work under discussion aims to show the importance of Arabic sociolinguistics and the relationship between language and society.

It starts with a list of contents that provides a clearer description than the main title, charts, maps, and tables, followed by a list of abbreviations of the various languages and dialects mentioned in the volume and a description of the transcription, glosses, and transliteration scheme used to transcribe names and titles. An introduction follows this technical prelude, in which Bassiouney inaugurates the book with an Egyptian saying: “The earth speaks Arabic” (p. 1).

The book describes the term *sociolinguistics* and the key themes that sociolinguists are concerned with. It briefly reflects on the concerns of terminology in the field. Then, it illustrates the contents and the drawbacks of this work as well. In six chapters through 417 pages, Bassiouney unfolds the present sociolinguistic situation in the Arab world.

To highlight the content of this book, the first chapter is divided into two parts: the first section deals with vertical issues (diglossia) and the second section deals with horizontal issues (national dialect varieties/groups). The point of departure is that diglossia is the general norm in Arab countries referring to the co-existence of the languages Modern Standard Arabic and at least one other prestigious vernacular language which is spoken and/or written. The theory of diglossia by Ferguson (1959) is explored in-depth, including the familiar principles of “H” (high) and “L” (low) varieties. It offers a bird’s-eye view of the linguistic status quo of the Arab world.

It is completed by introducing the reader to the diglossia state and its results in the Arab world first, then to the various approaches to dialect classification.

The author goes on to look at the concept of code switching in-depth in the second chapter, primarily between colloquial and standard Arabic. Diglossic switching and code-switching are discussed as a single phenomenon. The chapter is subdivided into two major parts. The first part describes structural constraints on classic code-switching, thereby dealing with the question of how switching takes place, with special reference to the model of Matrix Language (ML) by Myers-Scotton. In connection with Arabic, the second part discusses the social motives and discourse functions of switching, thus seeking the reasons of the phenomenon. The chapter points to research performed by a range of linguists as well as two studies conducted by Bassiouney herself. In a new section that adopts a more systematic, critical approach to code-switching, the questions and problems facing the hypotheses of code-switching are discussed. The author ends the chapter by highlighting the need for a universal theory that can apply to each bilingual and monolingual society.

The third chapter explains language variation and change and different triggering factors. In analysing language variation, the author outlines three main theories: the social class theory of Labov, the theory of social networks as developed by Milroy, and the third-wave approach to sociolinguistics variation studies as addressed by Eckert. First, it sheds light on the quantitative variation analysis approach and related issues concerning both the Western and Arab worlds. Then, because of the many interdialectal communication instances in the Arab world, it focuses on particular variables that affect language variation and change and continue to address diglossia and levelling. For the present second, new edition, an additional section is added in which the approach of the social construct to variation is analysed in the light of new Arabic data related to indexicality, stance-taking, performance, and media. Finally, it offers a conclusion, which is a slightly modified version of the one in the first edition of the book by Bassiouney.

Chapter 4 focuses on gender, beginning with numerous theories (the deficit theory, the dominance theory, the difference theory, and Community of practice theory), which discuss the relationship between gender and language, as well as gender universals, and postulates gender in general and gender in the Arab world specifically. It points at two key principles of the Arab world concerning linguistic gender performance, which are: honour and modesty. In this chapter, it also examines the discourse of educated women in Egypt and how they at times challenge the gender universals using data examined and observations as reference. This chapter concludes that there are two key approaches to researching gender from a linguistic viewpoint, which is the binary approach to gender and the construction approach.

The goal of the following chapter is to provide a snapshot of different language policies and politics to encourage or oppose the use of Standard Arabic.

The history of colonization influenced both ideologies and policies in the Arab countries, and thus the author compares French and British colonization practices and their effect on ideology and policies. Some countries, such as Algeria, Morocco, Tunisia, Syria, Lebanon, Egypt, Sudan, Israel, and the Palestinian Territories, as well as the relationship between language policies and ideologies, are discussed in depth. To explain the discussion on the power of language, Bassiouney has to “turn to political science, sociology, psychology, anthropology and history as well as sociolinguistics” (p. 229). She illustrates the status of Arabic and foreign languages in the education system of the countries in the Arab world. Linguistic rights are also discussed. The author defends her claim by giving explanations of how a language can be manipulated to unite or divide people.

The final chapter is a new one for the second edition of the book, presenting an important, critical approach of sociolinguistics in relation to Arabic. In this chapter, in the light of academic data, a variety of constructs that have long been taken for granted by linguists and scholars are challenged, including the binary approach to variation, whether in relation to standards and dialects or to independent and linguistic variables, the native speaker as a reference point and the claim that the “linguist is neutral” as a norm. The Western hegemony of the field of sociolinguistics is at the forefront of the discussion, and here the author warns linguists dealing with the Arabic language to be aware of this, too, by saying that “we need to critically review previous research in order not to fall into the trap of imposing our sociocultural constructed categories on culturally diverse communities” (p. 131). The last chapter offers an outline of some new methods and approaches that need to be considered and adopted in the study of language and society.

The Egypt-centred viewpoint of Bassiouney causes her to make very suspectful assumptions about other nations. For instance, it is claimed by the author that “Tunisia takes this even further, by prohibiting women working in government offices from wearing the veil during work hours. Thus, in countries like Tunisia women have to take off the veil at work, and once outdoors they put it back on” (p. 166). However, the author has no supportive examples to prove that what she indicates is true. If the author edits the misprints, the grammatical and orthographical errors that commonly occur in some pages, the book will be more meticulous.

However, despite the limitations expressed above, the book is readable and well-structured. It undoubtedly catches the attention of those interested in the language situation of the Arab world. Its great strength is its value to researchers interested in studies relevant to the Arab world. The structure of the book makes it convenient for readers to read either the whole book or individual chapters.

The monograph will “help scholars and students begin thinking about how and why matters of language in the Arab world are not always the same as such matters in the west” (p. 7) by all means. For those interested in the Arab situation from a sociolinguistic point of view, this book seems indispensable.

RANIA SALAH
Doctoral School of Multilingualism
University of Pannonia
salahrانيا70@gmail.com

Elham Alzoubi: Idioms and Idiomatic Expressions in Levantine Arabic. Jordanian Dialect

(London: Routledge. 2020. 208 p.)

Many books and studies have tackled the Arabic language and its widely spoken various dialects, which are used daily in the Arab world as a first language. Some of the reviews focus on the similarities, and other studies are on the differences. In the past decade, a number of studies have been trying to provide detailed insight into each of the dialects of a particular language by studying the diglossia phenomenon that forms the varieties of the dialect. Diglossia can be defined as a situation in which two languages (or two varieties of the same language) are used under different conditions within a community, often by the same speakers.

The concept of diglossia explained by Ferguson (1959), is commonly applied to languages such as standard German/Swiss German, standard French/Creole in Haiti, Katharevousa/Dimotiki in Greece. In this study, the Semitic standard Arabic/Arabic vernaculars referred to as 'high' and 'low' distinct varieties will be addressed solely. In discussing the two language varieties, the book attempts to re-popularize the two terms 'high and low variety of a certain dialect' used by Ferguson (1959), which are "high variety labeled = (H) "and "low variety labeled = (L)" language culture. By presenting examples that can describe the individual's intended message of each dialect and how the diglossic features are possibly related and employed to idioms. Classical Arabic is perceived as a representation of high variety culture because it is a language used in religious literature and official writings. Simultaneously, colloquial Arabic is referred to as a representation of low spoken variety because it functions only as a medium of regular communication.

A similar context of idiomatic expressions are presented in a considerable amount of literature, which resulted in the emergence of its importance, and which have led to the realization that there has been relatively little literature conducted on Jordanian Arabic and its idiomatic expressions in particular. This book comes in handy by offering research that examines first language acquisition through idioms in the Arabic language's Jordanian dialect. The book builds on the cultural and social forms of using the language in different parts of speech and conversational aspects. It then contributes to formatting a general instruction on what to focus on when addressing replacing idioms and the speech expressions for a quicker and sufficient conversation. In other words, any language that comprises a diglossic situation can use this book as a reference to build up their database or corpus of idiomatic expressions. The same case is applied to the other countries of the Arab world due to the mutual intelligibility by speaking Arabic but using it differently from one community to another.

The book also explores the tension of the two varieties through contemporary social and political events in Jordan. Such studies have contributed to the rise of testing how closely each dialect is related to another; how mutually intelligible these dialects are in another expression. For a morphologically rich language (MRL) such as Arabic, the language complexity and challenges exist. One of these encounters is the detection of idioms or aphorisms expressions, that can cause a misunderstanding between the speakers of those dialects and even the possibility of having this confusion in one community when it allows two different varieties spoken in the same dialect of the Arabic language by two separate groups due to the restriction and exclusivity of use of idioms in one place and not another. For example, in Jordan, the population's geographical distribution can play a significant role in the country's spoken variety. For instance, the urban areas representing 82.6% compared to the rural regions representing 17.4% have a different spoken variety; thus, a different set of idiomatic expressions differ in length, density, and meaning.

The author presents a comprehensive and detailed study of idiomatic expressions and lexicon of Jordanian variety of Arabic language mainly for foreign speakers and Arabic language students as well, going into the details of the different aspects of idiomatic mastery, concerning the role of visualization techniques in learners' understanding and retention of L2 idioms, deficiency, misconceptions, and the awareness of inventive idiom variants. Mastering idiomatic expressions to understand a particular language or a variety requires an understanding of what it means and how they work, starting with the definition of the *idiom* as provided by the author:

"Idioms are a form of figurative language that includes metaphor, personification, simile, and proverbs, that are peculiar to themselves. Grammatically, it cannot be understood from the on its own of its elements and can allow different meanings when treats as separate words" (Alzoubi, 2020: 8).

Barkema (1996) also adds, "Idioms are formed through compiling more than one word which has a meaning that cannot be easily deductible from the meaning of the individual words, but they do not mean what each word means by itself." The author investigates every possible idiomatic expression of over 2,000 in the Jordanian variety and their sociocultural roots to reach the level of learners' comprehension to use the proper idiom in their first and second language, which requires a good command of both languages to achieve.

The author defines idioms as a string of words that imply something different from what it means to be, not deductible from those of the individual words, which typically presents a figurative, non-literal meaning attached to the phrase. As

mentioned earlier, idioms are culture-bound, and it is usually hard to guess and interpret their meaning if the receiver of the message cannot relate to the meaning conveyed from the context. The design of the book's content is to provide an example, types of expressions, and figurative speech that hold and can be replaced with such idioms to maintain the rhythm and cohesion of speech between speakers. Moreover, the idioms provided in standard Arabic allow the reader to track and summarize the historical changes that altered the expression.

The book also provides sufficient data pointing at the awareness of translating idioms and idiomatic expressions, which can be the closest equivalent in the English language and not just a literal or general explanation to engage the researcher and meet the existing knowledge of idioms in their mind. Al-Rushaidi (2016) highlighted the primordial role of translating idiomatic expressions and defines it as "a process of rendering aspects and features of a target text semantically, culturally and pragmatically into another language, as they are culture-bound and involve many cultural elements."

Supporting Catford (1965) states that "translation is the replacement of textual material in one language by equivalent textual material in another language" (20). Nida (1964) also adds that "the role of a translator is to simplify the transfer of the meaning, message, and cultural elements from one language into another and generate an equivalent response to the receivers" (3). These definitions demonstrate the status importance of translating cultural elements in translation in general. Proverbs, idioms, and idiomatic expressions can come in various forms: for example, slang, similes, dead metaphors, social formulas, and collocations, the author also included multiple types of idioms that mentioning the situation as complete and pure idioms, semi-idioms, proverbs, popular expressions and semi-proverbial expressions, metaphorical slogans, and popular terms.

To put it concisely, the comprehension, retention, and production of idioms is a challenging field for language learners of a specific language. The author in this well-elaborated book offers an exciting approach for facilitating to become proficient at the idiomatic expressions knowledge and provides an excellent outline of the main aspects of understanding idioms by listing them alphabetically, providing equivalent translations of each phrase and expression in the English language, and precise comparison between the Jordanian variety and Modern Standard Arabic besides the general information needed to understand the subvarieties of the chosen dialect. However, it lacked the sense of graduality of information providing due to content gathering rather than specific separate chapters that could concern idiomatic expressions such as idioms in work, street, family, formal and informal environment. This way of providing the idioms will leave the reader helpless and feeble by drawing the direct connection between the situation

that requires a saying and the needed expression. As in the previous paragraph, there are different kinds and types of idioms in a mixed format, lacking the categories created in favor of alphabetically describing them. Apart from not adding the diacritics to denote vowels, that can change the meaning of the word in some cases. Aside from not including the literal translation 'word-for-word,' that will help the reader where the critical change happened to change it from an average meaningless sentence to an idiom and help readers understand and learn new vocabulary. Also, the translations of the idioms are provided but not for the context sentence, and this will exclude the beginner readers from grasping the fully intended meaning of the saying. It will also be better to use modern standard Arabic in the helping example to make it easier for those who are seeking a direct translation of each word. The present book is an excellent choice for the foreign learners of the language and linguists and local users of this variety as L1 researching language teaching and acquisition.

All in all, *Idioms and Idiomatic Expressions in Levantine Arabic. Jordanian Dialect* is a book concerning acquiring the first language for native and non-native speakers of the Arabic language and the Jordanian dialect in particular. The author presents a comprehensive and detailed collection of idiomatic expressions and lexicon to fit the needs of first and second language learners of Arabic. The present research investigates language acquisition through idiomatic expressions. The author goes into the details of the different aspects of idiomatic mastery, concerning the role of visualization techniques in learners' comprehension and retention of L2 idioms, errors, misinterpretations, and the perception of creative idiom variants. The comprehension, retention, and production of idioms is a very challenging field for language learners. The author offers an exciting method for facilitating mastering the idiomatic knowledge and provides an excellent outline of the main aspects of idiomatic mastery. This book is a splendid choice not just for researchers and linguists but both for teachers and language learners.

References

- Ali, H. I. H. Al-Rushaidi, S. M. S.** (2016) Translating Idiomatic Expressions from English into Arabic: Difficulties and Strategies. *Arab World English Journal* 7/4. 187-201.
- Alzoubi, E.** (2020). *Idioms and Idiomatic Expressions in Levantine Arabic: Jordanian Dialect*. London: First Edition, Routledge.
- Barkema, H.** (1996) Idiomaticity and terminology: A multi-dimensional descriptive model. *Studia Linguistica* 50/2. 125-160.
- Catford, J. C.** (1965) *A linguistic theory of translation*. London: Oxford University Press.
- Ferguson, C. A.** (1959) Diglossia. In Gigioli, P. (ed) *Language and Social Context*. Penguin Education. p.244
- Karlsson, M.** (2019) *Idiomatic mastery in a first and second language*. Bristol.
- Nida, E. A.** (1964) *Toward a science of translation*. Leiden: Brill.
- Sharafat, A.** (2019) Spatial Inequality in Jordan. *Journal of Economics and Management* 36. 71-83.

MOHAMAD SAWALHA
University of Pannonia Multilingualism Doctoral School
msawalha1994@gmail.com

Maria Polinsky: Heritage Languages and Their Speakers

(Cambridge: Cambridge University Press, 2018. 410 p.)

Maria Polinsky is a professor of linguistics at the University of Maryland. She works with several research stations and labs around the world and is one of the founders of the linguistic field of heritage languages. Her 2018 publication, *Heritage Languages and Their Speakers*, is a comprehensive and informative book on the nature of heritage languages and the characteristics of their speakers. The book begins with a preface and acknowledgements on behalf of the author, followed by a list of abbreviations of grammatical terms which serve as a tool to analyze the supportive examples throughout the book. Out of the eight chapters the book consists of, two provide a sociolinguistic approach to heritage language speakers (HS), while one focuses on suggested methodologies and approaches for investigating heritage languages (HL). The remaining chapters provide an insight into HL development from the perspective of various branches of linguistics.

The Preface reveals that the goal of writing the book was twofold; on the one hand, it intends to seek answers to an “objective scholarly question,” on the other hand, it is driven by a personal impression of “subjective bafflement” HL left Polinsky with while exploring this novel field of linguistics (p. xiii). Although many linguists have come up with a definition to HL over the years (Valdés, 2001; Montrul, 2016; Rothman, 2009), the author offers yet another: “A heritage language is therefore the home/minority language of a bilingual who is dominant in the main societal language” (p. 10). This statement is later expanded to include sequential language learners in addition to simultaneous ones. The publications enlisted as resources for the book (e.g. Silvina Montrul and Wiley et. al.) may prove to be essential for further references for a new scholar in the field. In comparison, the author considers *Heritage Languages and Their Speakers* a complementary material to these “well-developed experimental and pedagogical perspectives” (p. xv).

The first chapter of the book discusses the three categories of speakers essential to the study of heritage languages: baseline, heritage, and homeland speakers. By definition, the baseline “is the language of adult first-generation immigrants that serves as the input to heritage learners” (p. 12). Since baseline speakers no longer have the chance to keep up with the dynamic changes of their L1 as opposed to the homeland speakers who live in the old country, heritage speakers – who are the second generation speakers of L1 – have a solidified, archaic tone to their firstly acquired language inherited from their baseline speaker parents (p. 11).

As there are two kinds of data which can be collected for research purposes in the field, two separate designs of studies are suggested for researchers: longitudinal and mass observations. Acclaiming the work of such large-scale, ongoing projects as the Heritage Language Variation and Change (HLVC) project in Toronto, for example, special attention is drawn to the importance of selecting

the right type of research methods for research purposes. Some caveats are added to warn against making the wrong choice in that regard. For scholarly purposes, the difference between homeland and baseline languages are comprehensively explained along with the points to be taken into consideration when conducting research on them.

Exploring the phenomenon of transfer from the dominant language among HS, some thought-provoking questions are raised, such as “to what extent does the L1 grammar play a role in shaping the developing L2 grammar?” and whether “... the simplified, non-standard characteristics observed in the heritage grammar [are] due to transfer in the dominant language” (p. 18)? The explanation given to these questions is supported by research evidence on the Korean language.

After being introduced to language attrition and its effects on baseline and heritage language speakers, the new term “divergent attainment” is introduced which stands for innovation of the language (p. 18). It is strongly argued that divergent attainment should not be considered incomplete acquisition as heritage languages have a systematic grammar regardless of their differences from that of the homeland speakers.

The second chapter explains why, despite its universal nature and role as *lingua franca*, the English language is just as well subject to linguistic changes when spoken as a heritage language as any other languages. To support this claim, historical records dating as far back as the Civil War are cited here.

The third chapter highlights the various tests, questionnaires, methodologies, and tasks which may be used for field research and data processing. The guidelines listed here can aid new researchers in the field to select and tailor these methods and techniques to their needs.

From the fourth to seventh chapters a very detailed analysis of HL is provided in connection to the main branches of linguistics. The explanations are supported by a large number of examples from various researches conducted by the author and other linguists. In the fields of phonetics and phonology, it can be concluded that the sound system HS have for their L1 and L2 languages are maintained separately. Thus, Polinsky encourages researchers to pursue the answers to the phonological differences between HS and baseline speakers. Morphology and morphosyntax also pose many challenges to researchers of HS. Among other elements, the contrast between perpetually salient versus silent elements in HL production and comprehension are greatly emphasized. By exploring a multitude of syntactic elements, the properties and limitations of such current research strategies as the “good enough” strategy which, in chapter six manifests itself as the “shallow processing” and “good enough processing” approaches, are further elaborated on (p. 289). Chapter seven is dedicated solely to lexical and propositional semantics of HL; a linguistic field which, according to the author, remains unstudied at this point.

The main theme of chapter eight is endangered languages. Research on HS of endangered languages must be differentiated from HS of widely spoken languages because endangered languages have a quantitative limitation on their baseline and homeland speakers. Two terms reappear in this chapter which are closely linked to the concept of “the idealized speaker” – a term once again introduced by the author (p. 28). The first one is “young, available, literate” (YAL) and the next one is “western, educated, industrialized, rich, and democratic” (WEIRD) (p. 28). Both represent HS groups that would produce “cleaner data” than lesser erudite speakers in linguistic experiments (p. 332). It is argued that YAL and WEIRD research participants are likely to outperform endangered language speakers because they fit well into society due to their being educated in society’s dominant language. The counter argument would be that they would presumably suffer from stress imposed on them by the expectations of society versus their home environment (p. 333).

Polinsky believes that at times it is hard to determine whether an interviewee is a heritage speaker or a baseline speaker. Therefore, it is suggested that researchers look for signs in the speaker’s language that might provide clues to identify them as either a HS or a baseline speaker. Such signs include disfluencies, repetitions and redundancies, and the amount of variation. Polinsky warns against relying solely on bibliographical data as they might reflect flaws (such as when an interviewee is uncomfortable with answering a question). The tolerance principle can come to the aid of the researcher to identify HS by observing whether language production exceeds the threshold of exceptions. If it does, then the speaker is indeed a HS (p. 335).

In the Conclusion, a comparison is made between HS, baseline speakers, and L2 learners. It is proposed that HL should be considered new dialects of L1 with morphology being close to that of children. In their lexicon, HS are similar to L2 learners but they resemble some language behaviors of baseline speakers, such as sound production and overall comprehension. Being bilinguals, their two languages constantly exercise pressure on each other. What distinguishes them from the other two categories is that HS are very innovative, especially grammatically. This brings us to the ongoing debate whether their grammar is hybrid or innovative? The question, however, remains unanswered. The claim that no language can be fully understood without its heritage language sounds like a wakeup call for researchers to pursue new ways to approach the field of HL (p. 353).

I would like to end my review with an inspiring quotation by Maria Polinsky:

„I consider it the ultimate challenge of linguistics to apply our theories to new data, especially when the data are messy and hard to analyze. Indeed, it’s precisely this challenge that has driven my long-standing interest in heritage languages: they are messy, but they are also lean. If we can figure out what makes them tick, we will have a much better

understanding of which components of natural language design are indispensable and which are more fragile” (Polinsky, n.d.).

References

- Montrul, S.** (2016) *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. 16.
- Polinsky, M.** (2018) *Heritage languages and their speakers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Polinsky, M.** About Me. (n.d.). <http://www.mariapolinsky.com/about-me/> (Date of access: 28.02. 2021)
- Valdés, G.** (2000) The teaching of heritage languages: an introduction for Slavic-teaching professionals. In: Olga Kagan and Benjamin Rifkin (eds.) *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Bloomington Ind.: Slavica Publishers. 375.

VIVIEN VERECZKI
University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School
vivien.vereczki@gmail.com

B. Gloria Guzmán Johannessen: Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society

(Springer Nature Switzerland AG, 2019, 290p)

Though bilingualism is a worldwide norm rather than the exception in many countries, its recognition and regulation vary from country to country. In general, in many developed countries that seek to compete in the global marketplace and geopolitical spaces, educational policies are created to include bilingual education as a way to prepare younger generations for the new intercultural world. According to Tucker (1999), less than 25% of countries of the world recognize two and more official languages and as more dominant global languages spread, the indigenous and local languages tend to become endangered varieties.

Gloria Guzmán Johannessen and eighteen scholars have gathered their work to present their viewpoint on bilingualism and bilingual education politics, policies, and practices from multinational perspectives in the book ‘Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society’. The overall content of the book surveys bilingualism and bilingual education across continents including north and South America, Asia, Europe and Africa. It examines unique multilingual societies from a sociocultural perspective highlighting the complexity of bilingualism as manifested in indigenous, immigrant and heritage language communities. Within this complex language network, the influence, place and role of English and its spread as the language of wider communication is discussed. More specifically, the book pays close attention to educational paradigms of language teaching and teacher education across nations and at all levels of educational systems. In so doing, the book highlights the differences across countries where educational policies encouraging and recognizing bilingualism, provide teaching models for implementation to improve the education of bilingual students. The most valuable contribution of this publication lays in highlighting the requirements and challenges of bilingualism and bilingual education borne out by globalization.

The book consists of twelve chapters framed into five thematic sections that examine bilingualism and bilingual education in the aforementioned continents.

In the introductory chapter, B. Gloria Guzmán Johannessen lays the foundations to bilingualism and multilingualism as the fundamental concern of the contemporary world in light of globalization.

Part I, titled The Politics of Multilingualism and Bilingual Education has three chapters on bilingual education policies in North America (Mexico), Africa (Nigeria), and South America (Colombia). The first chapter by Ramirez-Romero and Vargas-Gil introduces Mexico’s politics, policies and practices for bilingual

education and English as a foreign language in primary public schools. They present a historical overview of bilingual education in Mexico and claim that although some progress has been made in the teaching and learning of EFL in Mexican public primary schools, the full implementation of EFL is still lagging behind for political and economic reasons. To provide Mexican people with the highest quality language education, the authors recommend radical change that requires both the participation at all stakeholder levels including political, academic, and economic ones. These joint participatory efforts should render a national and foreign language education policy that promotes multilingualism and intercultural language education.

The next chapter in this part of the book by Bobby Ojose deals with languages in Nigeria's educational sector. The chapter opens with an overview of the complex language politics and policies in Nigeria weaving the historical development of their language education policy. Ojose depicts the complexity of Nigerian educational language policy as built on three dominant languages (i.e. English Language, Mother Tongue, and Nigerian Pidgin) indicating that the country has more than 150 million people that have more than 250 different languages and dialects. As such, Nigeria is a multiethnic country with different nationalities, but the language policy of the country employs one curriculum for students in K-12 whereby every ethnic group claims to be the owner of its language and use English as a neutral language. Ojose maintains that a well-planned and effectively implemented education policy is needed to facilitate the sociocultural and socioeconomic development of Nigeria and concludes the chapter articulating some suggestions for advancing the language policy.

The final chapter in this first part of the book is titled 'Bilingual Education Policies in Colombia: Seeking Relevant and Sustainable Frameworks for Meaningful Minority Inclusion.' by Mora, Chiquito, and Zapata presenting a historical account of bilingualism (Spanish-English) in Colombia. Accordingly, the authors showcase the long history of politics, policies, and practices of language teaching in Colombia and present a critical analysis of the debates around these issues. Although the felicitous Colombian bilingual language policies promote English learning, teaching in schools and communities, and creating conceptual documents about teaching standards and curricula, its implementation is fallacious. The authors conclude that a culturally relevant pedagogy is imperative for a sustainable bilingual language education policy in Colombia.

The second part of the book, containing two chapters, provides insight into bilingual teacher training: the first in North America (California and Southwestern United States) and Europe (Spain) schools, and the second in the US higher education institutions. Alonso, Delicado, and Ramos compare and contrast two existing bilingual teacher training programs looking at English as a Second

Language (ESL) program in Spain and English as Foreign Language (EFL) program in California. These programs differ in terms of the courses of study, the student bodies, and the job opportunities; yet the similarities between the programs, lay in the background, goals, curricula, and requirements for graduation. These comparisons and contrasts are limited by the vast differences in political, social, and linguistic realities of the countries and institutions that implement the programs. In spite of these limitations, an understanding of the intricacies of ESL and EFL programs provide mutually enriching insights that may better prepare teachers for a dynamic and changing educational reality and needs of a global and multilingual world.

In the second chapter in this part, Johannessen, Thorsos, and Dickinson depict two case studies of bilingual teacher training programs, in the US public universities, that contain contradictory and incompatible approaches and practices in training bilingual teachers. The authors claim that these inconsistencies in programs are the result of historical ambivalence of national, state, regional, and local politics and policies regarding the education of non-English speaking. The authors conclude that rethinking the education of language minority students must be taken up by government and educational organizations by extending research on the design and implementation of bilingual teacher training for students of language minorities in the US public universities.

Part three deals with culture preservation and identity. The three chapters in this part explore issues of culture, language, and identities in Africa (Kenya), North America (Puerto Rico), and along the US- Mexico border. The first chapter entitled "Multilingual education in Kenya: Implications for Culture Preservation and Transmission" by Bore presents Kenya's educational system and the complexity of the country's multilingualism. Bore demonstrates how Kenya's 42 indigenous languages are influenced by the two official languages, English and Kiswahili in terms of individual, collective, and national identities. The impact of the official languages is manifested in the declined status of the indigenous languages for practical reasons such as, the importance of English as the language in academic, political, and economic contexts. The linguistic domination of the era of colonization and its consequences such as the punishments given to students for the use of their native languages, or language generation gap between parents and children, emerged into a new language constellation. Bore argues that, inevitably, factors such as the maintenance and transmission of the indigenous language and its culture which are paramount to the individual, collective, and national identities must be harnessed in language policies which highlight inclusion of indigenous languages as medium of education in schools and the implementation of a bilingual language policy.

The second chapter in this part is about Puerto Rico's cultural and linguistic realities explored by Thorsos. Exhibiting an historical portrayal of the language and identity of Puerto Rico, Thorsos explains the effect of US colonization, linguistic domination and the efforts of language and culture changes imposed on Puerto Rico. Such imposition resulted in an ambivalent language policy with two major consequences. One such consequence has been the Puerto Rican diaspora to the US mainland impact on the language planning and policies, especially those of educational policies and practices. The other consequence of this imposition has been the precarious language use in official governmental institutions, education and business has had a toll on the Puerto Rican's identities. These consequences can be ameliorated according to the author if there will be sufficient bilingual education provisions for Puerto Ricans in the USA as well as in Puerto Rico.

The last chapter in this part is the work by Brenda Oriana Aranda entitled: "Dual Language Teachers: An Exploration of Teachers' Linguistic Identities and Pedagogy in a U.S.-Mexico Frontera Dual Language Program". Aranda studies the linguistic identities and pedagogical practices of bilingual K-2 teachers in a dual-language (DL) classroom. It focuses on the effect of teachers' identities on their practices and provides valuable recommendations for the linguistic, cultural, and ecological conditions needed to facilitate teacher candidates' reflections on their identities and past experiences as they engage in their own teaching practices. Specifically, the pedagogical practices adopted by DL teachers can be shadowed by in-service DL teachers who have bilingual students in their class, providing strategies for allocating resources and using their language proficiency when teaching non-native English speakers.

Part four focuses on language minorities in education discussed in two chapters. The first chapter by Edgerton and Guzman Johannessen is about "Intercultural Bilingual Education in the Miskito Coast of Nicaragua". It offers a brief historical perspective of external influences and educational inequalities that divide Nicaraguan communities, specifically the remote areas of the Miskito Coast of Nicaragua and the conditions of Miskito, Sumo-Mayangna, and Creole-English school populations in the North Atlantic Autonomous Region (RAAN) and South Atlantic Autonomous Region (RAAS) of Nicaragua. In their study, the authors describe the IBE program and the BASE II project – both funded by the US Agency for International Development with the purpose of improving elementary education. The authors conclude the chapter with recommendations to improve education through continuous training, design and implementation of IBE for indigenous and other minority language populations.

The next chapter, entitled "Is Globalization Revitalizing Indigenous and Minority Languages in Chile?" by Bustamante-Lopez, explores through documentation and

publications the discrimination against the indigenous people and their languages of Chile Aymara and Mapudungun due to historical colonization and later globalization. The study describes that French, English and German were incorporated into the high school curriculum, and indigenous languages such as Aymara and Mapudungun were not included into the national curriculum until the creation of an intercultural bilingual education (IBE) program in 1993. It magnifies the unfair conditions of the education of indigenous populations in Latin America. Bustamante-Lopez concludes that despite the shortcomings of the IBE, it has acknowledged indigenous languages and cultures providing indigenous language speakers and recent immigrants equal education opportunity.

Part five of the book presents bilingual education at a time of crisis in two chapters. The first chapter by Aram and Ayalon describes the complexities of teaching English in a refugee camp in Lesbos, Greece. The authors discuss the challenges of working with young unaccompanied refugee children fleeing persecution, wars and famine and awaiting their placement in a host country. These children arrive from Afghanistan, Pakistan, and Syria to Western countries with diverse educational and literacy skills in a variety of languages. The authors discuss the challenges these children face due to linguistic and cultural barriers in western countries. They conclude their chapter with recommendations on how to help refugee children adapt to the prospective new culture, language, and schools in host countries, especially if provisions for a bilingual and bicultural education will be made.

The second chapter in this last part of the book deals with Cambodia's emerging bilingual education programs in dire times by Dickinson. The chapter evaluates the current educational system and reform in Cambodia in light of key historical events that have led to it. Dickinson explains the origin and development of community-based bilingual schools in tribal villages, and he discusses the successes and challenges of bilingual education in at large Cambodia. The author explains that as the lack of qualified teachers occurred after the Cambodian genocide, the need for English proficiency in post-secondary education, and university programs that improve students' fluency became essential. Dickinson presents a collaborative study abroad program between an American and a Cambodia university and a master's program for promoting STEM teacher trainers' quality concluding with policy suggestions to advance bilingual education in Cambodia and introducing the IBE to enhance ethnic and language minority education.

The book 'Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society' contains a broad and robust knowledge of bilingualism across the world and in particular countries that have less dominant worldwide languages. The status and treatment of bilingualism in some countries have found

their voice throughout the book and the exploration of the impact of globalization, colonization, dominance, crisis and other social events on the existence and development of bilingualism among minorities and migrant languages. Furthermore, the book assesses ways of bilingualism development, the importance of bilingualism in globalization, and stability and conflict resolution, and the fundamental centrality of bilingualism especially in educational contexts. The book is well organized, clearly written, and accessible for readers at different levels. The book caters to a wide audience, including teachers who have language-minority students, school principals, educational policymakers, researchers interested in bilingual education, and master and doctoral students majoring in bilingual education or TESOL.

Reference

Tucker, G. R. (1999) *A Global Perspective on Bilingualism and Bilingual Education*. ERIC Digest

MERGA FEYERA WEKJIRA
University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School
margaa30fayyoo@gmail.com

**Ralph Ludwig, Peter Mühlhäusler, and Steve Pagel (Eds.):
Linguistic Ecology and Language Contact**

(Cambridge: University Press. 2019. 383 p.)

Linguistic Ecology and Language Contact is a part of the ‘Cambridge Approaches to Language Contact’ series. The voluminous series consists of many interdisciplinary studies produced by various researchers with a common theme: interaction between languages or, as defined in the literature, language contact. This particular book focuses on linguistic ecology. Empirical case studies and theoretical approaches can be seen throughout this compiled work.

The work has five main topics. In the first part, the authors argue about the evolution of the concept ‘ecology’ in linguistic science and present a theoretical framework. They indicate that metaphors being fundamental for abstract thinking and cognition can be called ecological as there are strong interactions between language, society, and the environment; thus, different languages are different tools for interpreting the outside world. Naturally, these ideas are not unprecedented, and they take us back to the famous Sapir Whorf Hypothesis, or linguistic relativity, which claims that people's languages shape their perceptions or cognitions (Gumperz & Levinson, 1996). Accordingly, the authors suggest that relativism ideas are ecological too and they demonstrate the legitimate roots of ecolinguistics. The authors suggest that two predominant views are present in the concept of the ‘ecology’ metaphor: one related to the linguist Salikoko Mufwene, who views ecology in relation to the evolution of language as a historical process and another being ecolinguistics. Theoretical linguists who study ecolinguistics focus more on the connection between linguistic and environmental ecosystems in a more dynamic sense. However, the authors suggest a third, holistic alternative in this book, synchronizing the former two based on raw empirical data of language contact between speakers in a multidisciplinary way by leaning on the concepts of Edmund Husserl’s view: wholes, parts, and foundation. Therefore, they suggest a model with three levels: historically constituted macroecology, intermediate ecological level, and micro or discourse ecology.

In the sequel, Gadet and Pagel discuss the use of the notion ‘natural’ in linguistics, indicating that the term ‘natural’ has two main fields of application in linguistics: one being ‘natural data’ and the other ‘natural trends and features in and across languages.’ They state that what is called ‘natural’ in linguistics is inevitably circular.

In the second part about the ecology of speaker and space, Lorenza Mondada substantiates a series of analysis from a meeting of an urbanistic project show, suggesting that the ecology of the linguistic activity such as the positioning of the participants, spatial configurations, the bodily postures of the chairman, the linguistic structure of the proposals affect the course of interaction heavily. Juan Carlos Godenzzi, on the other hand, demonstrates a case study of Spanish of

Limaon urban interactions in the concept of intermediate ecological level. The urban language spaces of the participants are evaluated according to density, diversity, mobility, mixing, variation, and stability. “One important insight is that higher levels of space are not only constituted physically but are also found in sociocultural concepts or entities” (Ludwig et al., 2019, p. 39; on Godenzzi’s study).

Part three focuses on macroecology and examines historical accounts and time. Cyril Aslanov presents a comprehensive and thorough overview of French influence in the Levant in the concept of diachronic linguistics from the old crusader contexts through the Ottoman era and to the post-Ottoman period. He mentions French becoming the acrolect of non-Muslim minorities of the time in the area. He also mentions French contact with many languages of the Levant region such as Arabic, Greek, Armenian and Turkish and their influence on the French language. In the next section of part three, Silke Jansen offers an ecological linguistic window on personal names of some particular indigenous American groups, the Antillean natives, due to Spanish colonial contact in the early 16th century. Jansen explains the naming patterns of both Iberian and Antillean people of that time, points out the major differences and argues that the language contact between the two sides caused the emergence of a new naming system related to the social norms of the ‘encomienda system.’

Part four is comprised of empirical works of various researchers; Kriegel, Ludwig, Salzmann, Schröder, Rudd, Dermakar, Gadet, Pfänder, Pagel, on the matter of hybridization in an ecological linguistic sense, exemplifying the regions of Mauritius and Northern India, the vernacular of Camfranglais and Sheng from Africa, Francophone groups of Cairo and finally Chamorro from the Pacific islands of Mariana. The importance of a scalar approach instead of a binary one and the terms ‘conventionalization’ and ‘structural integration’ is emphasized. Among the abovementioned African examples, the authors indicate that conventionalization in terms of copying is much more dominant than situational copying. In this part, it is mentioned that empirical analyses based on the three-level model need to be situational and in order to elaborate the highly dynamic interactions of situational contact. In addition to *code-copying*, they come up with more detailed terms such as *code hybridization continuum*, *conventionalized systemic integration continuum*, and *structural systemic integration continuum*. They argue that it is situational pragmatic discourse parameters that naturally determine the linguistic choices of speakers.

Finally, in part five, Mühlhäusler makes two main displays, suggesting methodological aspects to deal with linguistic ecology by practical studies. The author highlights that the pursuit of one simplified general formula is a fallacy and that each language is different, thus requires different formulas and approaches, while discussing the ecological approach to language planning. The author defends the opinion that language diversity is productive, suggesting that

the well-being of languages is not due to overriding others, but it is provided by maintaining the diversity and the interrelations between them. Therefore, language planning should include the embedding of languages in the cultural, economic, and ecological context.

Linguistic Ecology and Language Contact is a brilliant compilation of rewarding studies. Beyond any doubt, the book will be a valuable addition to the library of the researcher who is interested in phenomena such as language contact, diachronic linguistics, language diversification, and ecology. The reader is not led towards generalization but is motivated to adopt new methods depending on subject languages, which brings an innovative approach to the theoretical framework of the literature on the matter, as different approaches are treated in the book. Finally, this book is highly recommended to linguists, linguistics students who study these fields, and the enthusiastic layperson, although some may find the content a bit too technical to comprehend.

References

- Ludwig, R., Mühlhäusler, P. & Pagel, S. (2019) *Linguistic Ecology and Language Contact: Conceptual Evolution, Interrelatedness, and Parameters*. In: Ludwig, R., Mühlhäusler, P. & Pagel, S. (eds.) *Linguistic Ecology and Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press. 3-42.
- Gumperz, J. J. & Levinson, S. C. (1996) *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

A. CAN YALÇINKAYA
University of Pannonia
Multilingualism Doctoral School
acykaya@hotmail.com

Gazdag Vilmos: Szláv elemek a kárpátaljai Beregszászi járás magyar nyelvjárásaiban

(Törökbalint: Termini Egyesület. 2021. 227 p.)

A magyar–szláv nyelvi kapcsolatok kutatása nagy múltra tekint vissza a magyar nyelvészetben, hiszen a szláv nyelvek is régóta kapcsolatban vannak a magyarral. Feltételezések szerint már a honfoglalás előtt is kerültek a szókészletünkbe elemek az ősszlávból, s a történelmi, politikai okok miatt ma is tart ez a folyamat. A korábbi kapcsolatokat, folyamatokat, hatásokat írott források, nyelvemlékek híján nehezebb felderíteni, s csak az etimológusok hosszú, alapos elemző munkája révén derülhet fény egy-egy kölcsönzó eredetére, az átvétel idejére. A 20–21. századi kölcsönzések esetében viszont az átvétel okait, típusait, elterjedtségét nagyobb biztonsággal derítheti fel az, aki a szlavista hagyományokra építve, az élönyelvi vizsgálatok módszereit is alkalmazva kutatja egy saját maga által is ismert, használt nyelvváltozat kölcsönelemeit.

Ezt teszi Gazdag Vilmos monográfiájában, melynek alapja az Eötvös Loránd Tudományegyetemen 2018-ban megvédett doktori disszertációja. A Szláv elemek a kárpátaljai Beregszászi járás magyar nyelvjárásaiban című munkájában a korábbi, hasonló jellegű magyarországi és kárpátaljai vizsgálatok folytatásaként olyan adatokat közöl, elemez, melyek újabb átvételként a II. világháború után kerültek a helyi magyar nyelvjárásokba. A kötet előszavában Zoltán András kiemeli a jelentőségét annak, hogy a szerző anyanyelvjárási beszélőként, mindkét nyelv ismerőjeként vállalkozott e nagyszabású munkára: sokrétű gyűjtési módszerrel állította össze értelmező-etimológiai szótárát, s készítette el több szempontú elemzését. Különböző színterekről származó példamondatokkal támasztotta alá, hogy a többségében magyarok lakta települések mindennapos nyelvhasználatának, aktív szókincsének szerves részei a különböző fogalomkörökbe tartozó lexémák, s ezek nem maradnak meg az informális, familiáris beszédszíntereken.

A monográfia a Bevezetés után hét nagyobb fejezetből és a szótári adatbázisból áll, melyeket összefoglaló gondolatokkal zár a szerző. A gazdag szakirodalomjegyzéket a munka megírása során használt szótárak és szépirodalmi alkotások listája követi. A kötet négy melléklete terjedelmes nyelvi anyagot mutat be fotókon, térképlapokon, szójegyzék formájában.

A szerző az első fejezetben a témakörhöz kapcsolódó általános kérdéseket fejteget. Alapos szakirodalmi megalapozottsággal elemzi a kétnyelvűség fogalmát, szól az idegen szó, kölcsönzó, jövevényszó kategóriák elkülönítéséről. Kitér arra, hogy a kölcsönzés milyensége alapján direkt, indirekt átvételekről és hibrid kölcsönzésekről is szólnak a csoportosítások, azt is felvázolja, hogy milyen okokkal magyarázzák a tudósok és a laikusok a másik nyelvből kölcsönzött szavak használatát. Arról is szól (táblázat segítségével szemlélteti is), hogyan vélekednek a nyelvművelő és a szociolingvisztikai szemlélet képviselői a

kétnyelvűségről. Saját szerkesztésű ábráján bemutatja, hogy a kölcsönszavak használatának mértéke, az azt meghatározó körülmények hogyan alakulnak a nyelvcserehez vezető folyamat során.

A következőkben a magyarországi szlavisztikai kutatásokkal ismerkedhet meg az olvasó, azt is megtudva, hogy a téma szakértői mikorra datálják a magyar-szláv etnikai és nyelvi érintkezések kezdetét, s kik azok, akik a szláv rokonság lehetőségét sem vetették el. Ennek kapcsán megjegyzi Gazdag Vilmos, hogy a szakirodalomban egyre elfogadottabbá válik az a nézet, mi szerint nyelvünk több ősre vezethető vissza, így átrendeződik a klasszikus nyelvcsaládok képe. Alapos áttekintést kapunk a szlavisztikai kutatások kezdeteiről, felvázolva a kutatók és munkáik érdemeit, ugyanakkor hiányosságait is a hozzájuk kapcsolódó esetleges vitás kérdések bemutatásával együtt. A modern kori magyar szlavisztika elismert kutatói közül részletesebben tárgyalja Asbóth Oszkár, Melich János, Kniezsa István, Hadrovics László és Kiss Lajos tevékenységét. A második világháború utáni időszak kapcsán leszögezi, hogy leginkább az orosz nyelv hatása érvényesült, míg az ukrán nyelv elsősorban a kárpátaljai magyar nyelvjárásokban mutatható ki.

A kárpátaljai magyar lakosság nyelvi helyzete című fejezetben az olvasó több szempontból ismerkedhet meg a helyi nyelvváltozatok, a helyi nyelvhasználat jellemzőivel. A vonatkozó szakirodalom alapján a szerző bemutatja a kárpátaljai magyar nyelvjárások jellemzőit, kiemelve azokat az eltéréseket, amelyek az északkeleti nyelvjárási régió magyarországi és romániai nyelvváltozataitól megkülönböztetik. „Amiben azonban a leginkább eltérnek ezek a nyelvjárások az anyaországiaktól, az nem más, mint az orosz és ukrán nyelvből vett kölcsönszavak nagyarányú használata. Ez első sorban a kárpátaljai magyarság kétnyelvű mivoltával magyarázható” (51). A továbbiakban a kárpátaljai kétnyelvűség jellemzőiről olvashatunk: megismerhetjük a Szovjetunió nyelvhasználati szabályozására vonatkozó gyakorlatát, illetve az aktuális ukrainai nyelvpolitikai döntéseket, melyek befolyásolják a nyelvek presztízsét, a tannyelvválasztást, a nyelvhasználatot. A magyar–ukrán kétnyelvűség típusait Rot Sándor munkája alapján vázolja fel a szerző, emellett részletes áttekintést kapunk mindazon kárpátaljai nyelvészek munkáiból is, akik vizsgálták valamilyen szempontból a szláv kölcsönelemeket, a mindennapi nyelvhasználatot, a szaknyelveket, a sajtó vagy a szépirodalom nyelvét.

Az alapos elméleti háttér bemutatása után saját kutatásának részleteivel ismerteti meg az olvasót Gazdag Vilmos: „A keleti szláv lexikai elemek felgyűjtése többszintű folyamat keretében, az élőnyelvi hanganyagok vizsgálata mellett kiterjedt a nyomtatott és elektronikus sajtótermékek, a szépirodalmi művek, az internet nyelvhasználatára, illetve a több szintéren megvalósuló résztvevő megfigyelésre is” (62). Mindezen módszerekkel gyűjtött adatait a szerző egy ellenőrző kérdőíves felméréssel igazolta, melyeket térképre vetítve elemzett. Az élőnyelvi vizsgálatok anyagát a Hodinka Antal Nyelvészeti

Kutatóközpont munkatársai által készített 150 irányított beszélgetés adta (35 település, kb. 86 órányi hangfelvétel), melyben 246 szláv kölcsönelem fordult elő. Ezeket a 2000-es években a Beregszászi járásban megjelenő, elérhető nyomtatott és online sajtótermékekben és spontán módon kiválasztott kárpátaljai szépirodalmi alkotásokban adatolt kölcsönelemekkel egészítette ki. Az interneten használt orosz, ukrán átvételeket közösségi oldalak megfigyelésével elemezte: ennek körülményeiről, a gyűjtés során követett elvekről, módszerekről érdemesebb lett volna részletesebben szólni az alfejezetben. Résztevő megfigyeléssel (lakóhelyén, vonaton, buszon) 5 év alatt 150 kölcsönszó használatát igazoló példamondatot jegyzett fel, de olyan szójegyzékre is szert tett egy kérdőíves online felmérés keretében, melyhez nem tartoznak példamondatok. Ezeket mellékletben közli csakúgy, mint az Új Nemzeti Kiválóság Program támogatásával megvalósuló, 342 személyt elérő felmérés részeredményeit, melyeket nyelvjárási térképlapokon szemléltet. Így jól látható, hogy az adott lexéma milyen jelentésben, milyen alakváltozatban használatos egy-egy településen.

Mielőtt a gazdag, 581 kölcsönszót tartalmazó értelmező-etimológiai szótárt tartalmazó fejezethez érünk, a szerző részletesen ismerteti a szócikkek felépítését, megkönnyítve az áttekintést, az anyagban való tájékozódást. A szavak jelentése, szófaji besorolása, cirill betűs alakja után az adott lexikai elem etimológiai besorolása következik a különböző szótárakban való előfordulásuk pontos helyének megjelölésével. Ezután a különböző szintereken gyűjtött példamondatok következnek, majd azt is megtudjuk, hogy az adott kölcsönszó más, hasonló célú adatbázisban megtalálható-e. Az összevetés végett áttekintette „a Termini Kutatóintézet által készített Ht-listát (245 egyezés), a Kárpátaljai magyar nyelvjárások szótárát (193 egyezés, plusz két szó más jelentésben való adatolása), Kótyuk István 2007-ben (15 egyezés), és Márku Anita 2013-ben (64 egyezés) nyomtatásban is megjelent doktori értekezését, valamint Krajnik Ildikó 2010-ben írt szakdolgozatát (134 egyezés)” (77). Az elemzés alapján megállapította, hogy 200 olyan szó szerepel adatbázisában, melyet korábban tudományos igénnyel nem jegyeztek fel kárpátaljai munkákban. A szócikk végén sorszámmal utal a mellékletben közölt fogalomkör szerinti besorolásra is.

A szótári adatbázis című fejezet után a gyűjtött anyag több szempontú elemzése következik, melyek statisztikai adatait jól áttekinthető ábrákon szemléleteti a szerző. A kronológiai csoportosítás eredményeképpen egyértelműen kijelenthető, hogy az adatolt kölcsönszavak túlnyomó többsége új, 1945 után meghonosodott kölcsönszó, melyek Ukrajna függetlenné válása után kerültek a magyar nyelvjárásokba. Etimológiájuk alapján a következő csoportokba sorolta az 581 szót: 223 szláv eredetű, 302 a szláv nyelvekbe valamely idegen nyelvből került át, 56 összetett szó, melynek csupán egyik tagja szláv, azaz valamilyen hibrid kölcsönszó. Arra vonatkozó adatokat is olvashatunk a fejezetben, hogy az orosz vagy ukrán nyelvből nagyobb arányú-e a kölcsönzés, s azt is megtudjuk, hogy

sokszor egymás szinonimájaként használja a vizsgált közösség az orosz és az ukrán eredetű lexémát: *dovidka – szprávká* (igazolás), *vidgyil – otgyel* (hivatali szakosztály, részleg). A szófaji besorolás a korábbi hasonló jellegű elemzésekhez képest nem mutat eltérést: a szavak nagy része (87,44%) főnév. A kölcsönszavak vizsgálata esetén lényeges szempont a fogalomköri csoportosítás, hiszen ezek alapján kiderül, mely nyelvhasználati szinterek esetében érvényesül leginkább a szláv nyelvi hatás. Jeles elődök munkái és saját kutatási eredményei alapján Gazdag Vilmos 26 tematikai csoportot különített el. Azt is megtudjuk, hogy adatbázisában a közvetlen kölcsönzések vannak túlsúlyban (a szavak 85,71%-a).

A kölcsönszavak asszimilációjának folyamatát is több szempont alapján szemlélteti. A hangtani elemzések kapcsán kitér a szláv és a magyar nyelv hangállománya közötti különbségekre, illetve az eltérő hangalakú, de mindkét formában meghonosodott orosz és ukrán kölcsönelemekre. Megtudjuk, hogy az 581 szó esetében is előfordult, amire korábbi kutatások is felhívták a figyelmet: az átvétel során megváltozott a lexéma szófaja, s a jelentése is módosult. A fejezet végén saját szerkesztésű ábrán szemlélteti a kölcsönszavak meghonosodásának folyamatát.

Összegzésként megállapítja a szerző, hogy a vizsgálatok alapján a magyar többségű Beregszászi járás nyelvjárásaiban nagy mértékű a szláv hatás szinte valamennyi nyelvhasználati szintéren, különösen a közéleti szférában. Azt is kiemeli, hogy a munka etimológiai elemzései „megvilágítják például azt is, hogy a szláv nyelvek (ukrán/orosz) szókészletére mely nyelvek hatottak a leginkább, valamint az ukrán és orosz nyelv magyar nyelvvel kapcsolatos hatásmechanizmusát is, mely szoros összefüggésben áll az adott nyelvet beszélők történelmi múltjával” (159).

Külön szót érdemel a kötet gazdag melléklete, mely további elemzésekre is lehetőséget biztosít: 52 internetes bejegyzésről készült fotó, 25 térképlap (a teljes, 220 térképet elemző anyagra internetes elérhetőség utal lábjegyzetben), mely a kölcsönszavak további, többdimenziós nyelvföldrajzi elemzésére is lehetőséget adhat, az 581 lexéma 26 fogalomkörbe való besorolását ábécérendben bemutató táblázat, valamint a példamondat nélkül adatolt kölcsönszók kétnyelvű szótár formájában közölt jegyzéke.

Gazdag Vilmos szociolingvisztikai módszereket, elemzési szempontokat is alkalmazó, ugyanakkor a nagy hagyományú szlavisztikai vizsgálatokhoz igazodó monográfiája jó példája annak az interdiszciplináris szemléletnek, mely nélkül a 21. században társadalomtudományi kutatásokat nem végezhetünk. A kötet nemcsak a nyelvtudomány iránt érdeklődőknek lehet hasznos és izgalmas olvasmány. Amellett, hogy a laikus érdeklődők számára is érdekes olvasmány a szótári adatbázis, a kárpátaljai magyar anyanyelvoktatásban is eredményesen alkalmazható a nem standard elemek tudatosítása céljából. Hiszen ha tudományos munkában látja leírva a kárpátaljai magyar fiatal (s a pedagógus is) az otthon használt kifejezéseket, nőhet az adott nyelvváltozat presztízse. A magyar

köznyelvi megfelelőjével együtt pedig a szituatív kétnyelvűség, kettősnyelvűség kialakítása fejleszthető. Ez pedig egy kisebbségi közösség megmaradása szempontjából kiemelt cél.

DUDICS LAKATOS KATALIN
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
dudics.katalin@kmf.org.ua

Ludányi Zsófia – Jánk István – Domonkosi Ágnes (szerk.): A nyelv perspektívája az oktatásban (Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásából)

(Eger: Líceum Kiadó. 2020. 526 p.)

Az Eszterházy Károly Magyar Nyelvészeti Tanszékén 2009-ben megalakult kutatócsoport, amely a tankönyvi szövegek vizsgálatával foglalkozott, 2017-ben vette fel a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport nevet. A névben a pedagógia és a nyelvészet (lingvisztika) első szótagja alkot mozaikszót, az utótag pedig a finn *keli* 'játék' szót is asszociálja. A kutatócsoport első nemzetközi konferenciájának kötetét olvasva nagy örömmel fedezhetjük fel az oktatásmódszertan nyelvészeti vonatkozásainak (túl)élését és megújulását.

„Az oktatásnyelvészet (educational linguistics) 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 oktatásnyelvészet terepéhez tartozhat tehát bármely alkalmazott nyelvészeti kérdésfelvetés, amennyiben annak kiindulópontja, célja, hasznosulása az oktatással, a pedagógiával kapcsolatos” (7).

A 2018. november 15–16-án megrendezett első konferencia célja az volt, hogy a különböző, anyanyelv- és idegennyelv-oktatással foglalkozó szakemberek véleményt cseréljenek egymással, valamint az oktatásnyelvészet műszó meghonosodását elősegítsék a rokon kutatási területek egymáshoz való közelítésére. A konferencia-előadásokból válogatott kötet 2020-ban jelent meg. A kötetben az előadások a következő témakörök szerint rendeződtek:

1. Elméleti kérdések és dilemmák
2. Kompetenciafejlesztés az anyanyelvi órán
3. A szociolingvisztika és stilisztika szemlélete az anyanyelvi nevelésben
4. Tankönyvek és tanítási segédletek
5. Pedagógiai kommunikáció
6. Szakmai, szaknyelvi kommunikáció
7. Nyelvtanulás – nyelvtanítás
8. Többnyelvű környezet, többnyelvű háttér a nyelvtanításban

Az előadások nagy száma miatt természetesen nem ismertethetünk minden előadást, a recenzióban elsősorban az anyanyelv- és idegennyelv-oktatáshoz kapcsolódó tanulmányokra hívjuk fel a figyelmet.

Az első tanulmány Tolcsvai Nagy Gábor a *kommunikáció statikus szemléletének uralkodó szerepéről* szól a hazai oktatási rendszerben. Ennek az évtizedek óta zajló statikus kommunikációs modellnek a káros hatásait elemezte a szerző, majd egy olyan dinamikus kommunikációs modellt vázolt fel, amely

jóteköny hatással lehet a hazai közoktatás egészén kívül a magyar kommunikációs kultúrára is.

Sebők Szilárd *Perspektívák különbözősége a nyelvleírásban* c. tanulmánya a nyelv és annak leírására szolgáló ún. metanyelv közti különbséget, ez utóbbi részletes bemutatását tűzte ki célul. A szerző felvázolta a nyelv és a metanyelv hierarchikus viszonyát, a metanyelvi szintek típusait, illetve ezek dinamikus változását. A metanyelvi szintek leírásában a következő perspektívák vizsgálatát javasolja a szerző: 1. a beszélő perspektívája, 2. a kutató perspektívája, 3. a szerző perspektívája, 4. a terminusok perspektívája.

A második témakör előadásainak központi gondolata az anyanyelvórán megvalósítandó *kompetenciafejlesztés*. A szövegértés kiemelt szerepet kapott a tanulmányokban. Zs. Sejtes Györgyi a szövegértés pszicholingvisztikai hátterének fontosságát emelte ki. Gondolatai a tanárok osztálytermi gyakorlatában a szövegértési fejlesztő munkát segíthetik.

Kázmér Klára komáromi gimnazisták írásbeli szövegértési kompetenciáját vizsgálta. A vizsgálatot elsős és negyedik osztályos diákokkal végezték el a 2009-es PISA-tesztelés feladatai alapján összeállított feladatlap és szociolingvisztikai kérdőív segítségével. Mivel a jelenlegi oktatás nem segíti kellőképpen a tanulók szövegértési kompetenciáját, a szerző azt javasolja, hogy a tanórák keretében több rövid, nem folyamatos szöveget is olvassanak a tanulók, hogy megtanulhassák azok értelmezését is.

Farkas Anett a digitális közegben történő kommunikációskompetenciafejlesztés hatékonyságáról szólva kiemeli: „Ahhoz, hogy egy digitális tananyag minél produktívabb és hatékonyabb legyen a kompetenciafejlesztés szempontjából, az oktatás súlypontjába a gyakorlatorientált, tanulói problémamegoldást központba helyező irányelvre van szükség. Az IKT-eszközök egyre inkább a pedagógiai célok használata alá rendelődnék” (132). Ez a tapasztalat magyarországi viszonylatban általánosnak is mondható. Az iskolák jó része rendelkezik megfelelő eszközökkel, de – a pedagógus-továbbképzés elmaradása miatt is – jórészt hagyományos módszerekkel, frontálisan oktatnak a tanárok, nem használják ki azt a lehetőséget, hogy a tanulók egyébként sok digitális szöveget olvasnak, és sokat segíthetnének ők maguk is a szövegértési módszerek kialakításában.

A harmadik blokkban *szociolingvisztikai és stilisztikai szemléletről* szóló tanulmányokat olvashatunk. Jánk István a magyartanárok nyelvi diszkriminációját vizsgálva azt a négy országra kiterjesztett kutatást ismertette, amelyben a tanárok mérési és értékelési gyakorlatában megjelenő nyelvi ideológiák megjelenését vizsgálta. „A nyelvi standardizmus, nyelvi platonizmus, nyelvi purizmus, valamint a nyelvi defektivizmus mellett megjelentek azok a nyelvi ideológiák is, melyek a nyelvi változatossághoz, sokszínűséghez jóval kedvezőbben viszonyulnak, mint az előbbiek” (137). Ahhoz, hogy a tanárok a

nyelvi diszkrimináció helyett a változatos nyelvhasználatot tekintve elfogadóbbak legyenek, azt segítő tananyagokra, valamint továbbképzésekre lenne szükség.

A nyelvi diszkriminációról hasonló véleményt alkotott Molnár Mária, aki a tankönyvek nyelvhasználati tiltásait elemezte. Javasatait a következőkben vázolta fel: „Szükséges megjeleníteni a kommunikációs funkciók mellett az egyéni és közösségi identitásjelzést is a tankönyvek általános nyelvészeti fejezeteiben vagy a nyelv és társadalom témakörén belül. Azt is hangsúlyossá kellene tenni, hogy az adott nyelvközösségekben működő több norma léte azok beszélői felől értelmezendő. Nyelvhasználati (pragmatikai) tényezők bevonására lenne szükség ahhoz, hogy a nyelvi formák funkcióit láttatni tudjuk” (155).

Szikszainé Nagy Irma tanulmányában a tanulói stíluskompetencia fejlesztésében az összehasonlító stíluselemzés hasznára hívja fel a figyelmet. Kosztolányi Dezső és Tóth Krisztina egy-egy versét összehasonlítva fontos szempontnak tartja a következőket: „... a megfelelések keresése és az eltérések felmérése a nyelvi megformáltságban, a gondolatiságban, a struktúrában, a szövegtípusban, a versformában és a ritmusban” (191).

A negyedik témakör a *tankönyvek és oktatási segédletek* szerepéről szóló tanulmányokat tartalmaz, valamint egy tanulmányt a komáromi egyetemen folyó tankönyvkutató csoport munkájáról és a tankönyvek, oktatási segédletek értékelési szempontjairól.

Darvas Anikó és Janurikné Soltész Erika többféle digitális tananyagot vizsgáltak, amelyek jól hasznosíthatók az oktatásban. „Hiányolható azonban több olyan eszköz és módszer alkalmazása, amelyet az online felület, a digitális technika lehetőségként kínál, és ami továbblépést jelenthet a cél felé, amit több kutató megfogalmazott: a digitális tananyag növelje a tanítás-tanulás hatékonyságát, élvezetességét, a tanulói motivációt, és támogassa a tanulók egyéni sajátosságait” (205).

Lőrincz Gábor a különböző országok magyar anyanyelvoktatásában használt tankönyvekben vizsgálja a nyelvi tévhitek megjelenését, ezzel részben kapcsolódik a harmadik témakör előadásaihoz megfogalmazott nyelvi ideológiákhoz is. A szerző megállapítja, hogy: „Ezeknek a jelenségeknek a tankönyvi vizsgálata azért nagyon fontos, mert egyrészt az anyanyelvoktatásnak kiemelkedő szerepe van abban, hogy milyen lesz a felnövekvő generációk nyelvről, nyelvváltozatokról, nyelvhasználatról kialakított képe, ... másrészt pedig azért, mert a nyelvi mítoszok és tévhitek terjesztésében – sajnos – viszonylag fontos szerep jut a – magyar és nem magyar szakos – tanároknak is (225).

Misad Katalin a nyelvváltozatok szemléltetését vizsgálta a szlovákiai magyar tankönyvekben. A szlovákiai magyar tanulók különböző nyelvváltozati háttérrel érkeznek az iskolába. A szerző elsősorban azt vizsgálta, hogy „... milyen

szemléleteket követve dolgozzák fel a szlovákiai magyar tannyelvű alap- és középiskolák számára készült anyanyelvtankönyvek a nyelvi változatosság kérdését, különös tekintettel a tanulók anyanyelvének területi és kontaktusváltozataira” (251).

Az ötödik témakör a *pedagógiai kommunikáció*. Hámori Ágnes öt történelemórán vizsgálta a metakognitív nyelvhasználatot: „Az eredmények azt mutatták, hogy jelentős különbségek lehetnek a tanórák között az alapján, hogy nyelvhasználatukban mennyire jelenik meg a metakognitív dimenzió. Ez a tanári kérdések jellegében és a metakognitív kifejezések számában is megnyilvánult” (291).

Ludányi Zsófia és Domonkosi Ágnes a tanárok és diákok közötti e-mailezési szokásokat vizsgálta a felsőoktatásban. A szerzők a hallgatók és oktatók egymásnak írt e-mailjeinek nyelvi sajátosságait elemezve fontosnak tartják az e-mailek szerepét a tanár- és diákszerepek kialakulásában, változásában. Megállapításuk szerint: „... a tanár-diák szerepek megalkotásában az oktatók előíró, a hallgatók nyelvi viselkedését minősítő, a hagyományosabb nyelvi formákat javasoló reflexióinak szerepe van a hierarchikus viszonyok fenntartásában” (332).

A hatodik szekció tanulmányainak témája a *szaknyelvi, szakmai kommunikáció*. Györffy Alexandra a nyelvi humor szerepét elemezte a sport oktatásban. A tanulmány a szerzőnek azokról a kutatási eredményeiről számolt be, amelyben az iskolai testnevelés órákon, valamint a sportoktatásban alkalmazott/alkalmazható nyelvi humor szerepét összegezte. Tanulságai azonban jól felhasználhatók más oktatási területeken is.

Sturcz Zoltán a szakmai tanárképzés nyelvpedagógiai összefüggéseit vizsgálta. A szaknyelv oktatása komplex feladat, amelyet elsősorban a szakma oktatóinak kell elvégezniük. A szakemberképzés mellett a nyelvi tudatosság, a szaknyelvi kommunikáció kialakítása is fontos feladata minden szaktanárnak.

Rási Szilviának a tudományos szövegalkotás jellemzőiről szóló tanulmánya kiemelten foglalkozik a cím és a kulcsfogalmak szerepével. A korábbi tanulmányban is ismertetett szaknyelvi kommunikáció nehézségeivel találkozhatunk a felsőoktatásban tanuló hallgatók esetében is. A hallgatók esetében számos hiány jelentkezik, amelyről a szerző megállapítja, hogy annak gyökerei az iskolai fogalmazástanításig nyúlnak vissza. A fogalmazástanításban ugyanis a retorikus írást tanítják elsősorban, így a hallgatók nem rendelkeznek megfelelő alapismeretekkel különböző témájú dolgozataik, szakdolgozataik megírásához.

Nemes Magdolna és Jenei Tamás a Debreceni Egyetem Gyermekeknevelési és Gyógyypedagógia Karán folyó szaknyelvoktatás helyzetét, feladatait és lehetőségeit vizsgálta, bemutatva az Idegen nyelvi szakirodalom-feldolgozás című féléves kurzus tematikáját, célját, feladatait. A kurzust nagyon hasznosnak

tartják a szerzők, mivel a hallgatók a szakterületük angol vagy német szakirodalmának feldolgozásával foglalkoznak, csoport előtti beszámolókat, glosszáriumokat készítenek, önállóan fordítanak szakszövegeket stb. „A gyakorlatközpontú órák olyan kompetenciákat fejlesztenek, melyek más területre is átvihetők (team munka, pontosság, önállóság stb.)” (407). A tanulmány különböző többnyelvű pedagógiai szakszövegeket, szótárakat is bemutat, végül pedig a szerzők ismertetik a 2018-ban összeállított saját elektronikus szótári adatbázisukat is. Ez az adatbázis haszonnal alkalmazható más gyermekneveléssel és gyógypedagógiai képzéssel foglalkozó egyetemeken is.

A hetedik témakör a *nyelvtanulás – nyelvtanítás*. Bajzát Tünde a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei régió néhány középiskolájában alkalmazott nyelvtanári motivációs stratégiák bemutatásával foglalkozott részletesen. Az angol és német nyelvtanárok különböző makro- és mikrostratégiáit mutatta be 16 középiskolában. Ezek közül most a mikrostratégiák alkalmazását emeljük ki: „... összességében a tanulói önbizalom növelésére használt mikrostratégiákat alkalmazzák a kutatásban részt vevő nyelvtanárok a leggyakrabban. A tanulói teljesítmény elismerésére használt mikrostratégiákat ritkábban használják a válaszadók. A célorientáltság növelésére használt mikrostratégiákat pedig a legritkábban alkalmazzák a megkérdezettek” (426).

Bari Diána Éva a nyelvmenedzsment-elmélet segítségével vizsgálta a nyelvórán történő hallgatói visszajelzéseket. A vizsgálatokban a vállalati nyelvórai kontextust helyezi előtérbe. Részletesen az elmélet hibajavítással kapcsolatos szemléletét tárgyalta, „... mivel a nyelv és a rá vonatkozó nyelvi korrekciók nemcsak a tanteremben, hanem a tantermen kívül is vitás helyzetek forrása lehet” (429).

Hukné Kiss Szilvia és Koltányiné Vadász Viktória a projektmódszer bevezetését mutatták be a német üzleti nyelv oktatásában, mivel ennek a módszernek nagy a hatékonysága a munkában való alkalmazhatóságát tekintve. A módszer bevezetését az indokolja, hogy az oktatásban olyan generációk jelentek meg (Y, Z), amelyeknek a tanuláshoz való hozzáállása lényegesen eltér a korábbi generációkétól. „... tanulóként rövidebb ideig tudják fenntartani a koncentrált figyelmet, valamint kevésbé jellemző a lojalitás és a tekintélytisztelet. Pozitívum viszont a megnövekedett tudatosság és önbizalom, továbbá a konkrét elvárások megjelenése a (leendő) munkaadóval szemben” (443). A projektmódszernek nagy előnye a többi módszerrel szemben a komplex problémamegoldó képesség fejlesztése. A szerzők ennek érdekében új tananyagot készítettek, amely 2018 októberétől elérhető a Budapesti Gazdasági Egyetem Moodle felületén, így mások számára is hozzáférhetővé válhat.

Huszthy Alma a Montessori-módszerrel történő olasznyelv-oktatást mutatta be 8 budapesti középiskolában felvett 11 tanítási óra elemzésével, valamint a

magyar és olasz anyanyelvű tanárok órai kommunikációját is elemezte. A megkérdezett nyelvtanárok tapasztalatait saját korábbi tapasztalataival együtt a következőképpen foglalta össze: „A megkérdezett nyelvtanárok saját bevallása szerint nem anyanyelvüként a C1-es, C2-es szintű csoportok tanítása okozhat nyelvi nehézségeket” (467). Ugyanakkor a szerző azt is kiemelte, hogy a nyelvtanárnak kötelessége saját tudását folyamatosan fejleszteni, mert ez mindenkinél fejleszthető. Ami viszont nem, az az autentikusság. Itthon élve és tanítva nem leszünk anyanyelvi beszélők, és nem ismerhetjük belülről az idegen kultúrát. Amit megtehetünk: a gyakorlati nyelvtudáson kívül minél több olyan élményhez juttatni a tanulókat, amely megismerteti őket a célország nyelvével, kultúrájával, illetve olyan készségeket kifejleszteni, amelyek segítségével majd önállóan képesek lesznek továbbfejleszteni ismereteiket.

Az utolsó, nyolcadik témakör a *többnyelvű környezet, többnyelvű háttér szerepe a nyelvtanításban*. Márki Herta a többnyelvűség szerepét emelte ki az idegennyelv-órákon az egynyelvű magyar oktatási környezetben. A szerző egy mentorprogram keretében migráns tanulók nyelvi fejlesztésével foglalkozott, amelyben a nyelvi hátránnyal küzdő tanulókat tanító pedagógusoknak kívántak segítséget nyújtani: „A program célja – az egyéni és közösségi mentoráláson túl – a migráns gyermekeket tanító pedagógusok szakmai munkájának segítése, amihez egyelőre nem áll rendelkezésre sem a gyermekek, sem az őket tanító pedagógusok számára elegendő segédanyag” (487). Márki Herta egy külföldön töltött félév munkája alapján ismertette saját tapasztalatait is, amelyeket hasznosíthatónak tart a többnyelvű oktatási környezetben.

Simon Szabolcs kutatásának célja: „... a nyelvoktatási, -tanulási és ezzel összefüggésben nyelvtervezési folyamatok vizsgálata többnyelvű környezetben. Alapjául egy kérdőíves felmérés szolgál, melyet a Tompa Mihály Református Gimnáziumban végeztünk a közép-szlovákiai Rimaszombatban” (497). A kérdőíves felmérés feldolgozása után a tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanulók idegennyelv-tudása az alkalmazott változatos módszerek ellenére is további fejlesztést igényel.

N. Császi Ildikó a maribori egyetem kétnyelvű hallgatóinak nyelvi kompetenciafejlesztését vizsgálta. A sikerélmény kialakítása érdekében az HBO Terápia c. sorozatát választotta a szerző. Az élőnyelvi szituációknak több haszna van a nyelvikompetencia-fejlesztésben, amelyek közül a következőket emelhetjük ki: 1. a párbeszédnek mindennapi élethelyzetekben szereplő nyelvi anyaggal ismertetik meg a hallgatókat, ami fejleszti a szókincsüket; 2. különböző nyelvváltozatokkal ismerkednek meg; 3. különböző, számukra korábban ismeretlen történelmi háttérismereteket kapnak; 3. nonverbális jelzések értelmezését gyakorolják stb. „A beszélgetéstémák részletes megtárgyalása nemcsak az általános nyelvi kompetenciájukat, hanem a

hallgatók szaknyelvi (pszichológiai, pedagógiai) nyelvi kompetenciáját is fejleszti” (526).

A tanulmánykötet a *Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból* alcímet viseli, jelezve, hogy a különböző, sokszínű előadásokból tematikusan szerkesztett kötet a konferencián elhangzott előadásoknak csak egy részét tartalmazza. Az írások haszonnal alkalmazhatók mind az oktatásban, mind a kutatásban. Jó szívvel ajánlom a kötetet a tanároknak az oktatás minden szintjén, egyetemi, főiskolai hallgatóknak, valamint a téma iránt érdeklődő szakember és nem szakember olvasónak egyaránt.

LŐRINCZ JULIANNA
Eszterházy Károly Egyetem, Eger
Selye János Egyetem, Komárom
jel2ster@gmail.com

Attila Imre: An Introduction to Translator Studies

(Braşov: Universitatea Transilvania din Braşov. 2020. 218 p.)

Recenzióink tárgyát egy nem szokványos fordításelméleti monográfia képezi, amelynek szemlélete eltér a transzlatológiában korábban ismert és alkalmazott könyvekétől. Ez az eltérés a fordításról való gondolkodás folyamatának értelmezésében mutatkozik meg. A könyv újszerűségét az adja, hogy míg a korábbi kutatásokban a fordítási folyamat középpontjában elsősorban a szövegek fordítása állt (amelynek során a fordítók valamiféle ekvivalencia létrehozására törekedtek), addig az új kutatási terület a fordítási folyamatba eddig is bevont, de a hagyományos nyelvészeti fordításelméletben kevésbé kutatott komponens, az agentnek nevezett fordító különböző tevékenységeire fókuszál a társadalmi környezettel való kapcsolatában. A Chesterman (2009) által használt ügynök (agent) szót azonban érdemes pontosítani, vagyis a fordítási folyamat irányítóját célszerű továbbra is fordítónak nevezni, hiszen fő feladata a fordítás elkészítése, amelyet az ügynöki tevékenység csak kiegészít. Imre Attila utal rá, hogy könyve szemléletmódja nem egyedülálló, hiszen a 21. században egyre többen (pl. Hu, 2004; Cook, 2015) állítják a fordítót mint nyelvi szolgáltatót a fordítási folyamat középpontjába. A szemléletváltást a könyv címe is jól tükrözi, hiszen a szerző a nyelvész kutatók által leginkább ismert és elfogadott „translation studies” helyett a „translator studies” megnevezést használja.

A könyv szerzője a fordítást nyelvi ipari szolgáltatásként értelmezi, amelyben a fordítónak az eredményesség érdekében nemcsak biztos nyelvismerettel, hanem olyan kompetenciákkal is rendelkeznie kell, amelyek alkalmassá teszik a megváltozott társadalmi környezet által elvárt célok végrehajtására. Megjegyezzük, hogy ez a fajta megközelítés nem idegen a hagyományos fordításelméleti szakirodalomban sem, hiszen korábban is találkozhattunk hasonló felvetésekkel, pl. az ún. skoposelméletben (vö. Vermeer, 1994). E szerint a fordítás olyan tevékenység, amelyben a központi szerepet a forrásnyelvi szöveg (SL) célja jelenti, azaz a fordító megbízója által elérni kívánt cél, amelyet természetesen sok más tényező is befolyásol. Ez a gondolat már Nordnál is megjelenik (1993), ő azonban a skopos helyébe a fordítói megbízást helyezi. Szerinte a fordítói megbízás határozza meg, hogy milyen elvárásoknak kell megfelelnie a fordítási folyamat végeredményének, a célnyelvi szövegnek. Ehhez hozzátehetjük az itt bemutatott könyvben foglalt ismeretében, hogy a fordítói megbízást számtalan további tényező befolyásolhatja, amelyek az aktuális társadalmi követelményekből, illetve közvetlenül a megbízói követelményekből természetesen következnek (vö. Joó, 2005: 49, Lőrincz, 2007: 25, Simigné Fenyő, 2006: 166–167).

Az egyetemi fordítóképzésben kiválóan alkalmazható szakkönyv létrejöttét a szerző szerint a következő szempontok indokolják:

1. A fordítás iránti kereslet a korábban megszokott területek (pl. az irodalmi, valamint más kulturális szövegek) fordítása felől a változó társadalmi keresletnek megfelelően az ipar, a kereskedelem és a szórakoztatás irányába fordult el.

2. Az információs technológiai forradalom megnövelte a fordítások iránti igényeket.

3. A fordító szakembereken kívül sok nem szakember, laikus is fordít, de az interneten hozzáférhető fordítói programok segítségével lefordított szövegek színvonala általában hagy maga után kívánnivalót, ezért nem felel meg a speciális követelményeknek.

4. A fordítások elkészítésekor a minőségbiztosításra és értékelésre is nagy hangsúlyt kell helyeznie a fordítónak, így átértékelődnek a fordításokkal szemben állított korábbi követelmények is.

A szerző a fordítás kérdéseivel is a fordító szemszögéből foglalkozik, bár röviden érinti a hagyományos nyelvészeti fordításelmélet (a nyelv, a kommunikáció, a kultúra) alapkérdéseit, helyenként vitába szállva azokkal, mivel más a megközelítési módja. Nem kíván azonban alapvető hagyományos terminológiai kérdésekbe bocsátkozni. Imre Attila a fordítást mint tevékenységet (és természetesen a fordítás eredményeképpen létrejövő szöveget is) új megvilágításba helyezi, amelynek a tágabb értelemben vett kultúra fogalmának kell megfelelnie.

Az 1. fejezet elején a fordítás definícióját vizsgálva, különböző elméleteket ütköztetve a szerző megállapítja, hogy ez a – különböző elméletekben gyakran szubjektív megítélés alá eső – fogalom annyira összetett, hogy át kell értékelnit. A fordítási definíciók kapcsán rámutat, hogy a különböző elméletek tanúsága szerint sokszor maguk a tudósok sem értenek egyet a fordítás célját, körülményeit illetően, ezért szükség van különböző ernyőfogalmak bevezetésére (pl. a könyvben a nyelvi szolgáltatások), emellett pedig a 21. századi információs-technikai forradalom is új fogalmak megalkotását tette szükségessé (pl. gépi fordítás – Machine Translation: MT, géppel támogatott fordítás – Computer-assisted Translation: CAT stb.).

A szövegek megfeleltetésének kérdéséről szólva megállapítja, hogy a forrás- és célnyelvi szövegek ekvivalenciája a 20. századi fordításelméletekben központi helyet foglalt el. Kiemel néhány ekvivalenciaelméletet, végül Albert Sándor (2011: 599) érvelését megerősítve megállapítja, hogy a megrendelők, ügyfelek igényei, elvárásai a legfontosabbak, de alapfeltétel a forrásnyelvi szöveg megértése és korrekt célnyelvi megformálása is, hiszen végső soron az ekvivalenciát a fordítói tapasztalatok hozzák létre. Megjegyezzük, hogy már Gideon Toury (1980) is megállapította, hogy a szövegek megfeleltetési viszonya

nem minden esetben azonos, nagymértékben függ attól, hogy milyen szövegtípushoz tartozik a lefordítandó szöveg, ennek megfelelően különböző típusú egyenértékűségi viszonyok határozhatók meg (adequacy, appropriacy, acceptability). Imre Attila Venutira (2000: 470) hivatkozva írja, hogy a szövegfordítások alapvető kritériuma a célkultúrában való elfogadottság, hiszen a 21. századot jobban érdeklik a pragmatikus szempontok, mint az elméletiek. Így válik a fordítás ipari szolgáltatássá, amely az új termékek megismertetésének és eladásának szolgálatában áll.

A szerző részletesen foglalkozik a kultúra, a kommunikáció, a nyelv és a fordítás kapcsolatával, mivel minden kommunikáció szoros kapcsolatban van az érintett kultúrával. A korábbi felfogásokból hiányolja a kultúra és a nyelv kapcsolatának hangsúlyozását, amely a kultúrába ágyazott fordítások eredményességének alapvető feltétele. Ezzel kapcsolatban több szerzőt is idéz a szakirodalomból, pl. Armstrongot (2005: 1), aki szerint a nyelv nagyobb részt kulturális gyakorlat. A fordítóktól a kulturális gyakorlat művelése kulturális kompetenciát is követel, amely akkor is fontos eleme a fordító által irányított fordítási folyamatnak, ha a kultúra fogalma maga változik.

Külön alfejezet foglalkozik a nyelv erejével, megjegyezve, hogy különböző nézetek ütköznek arról, hogy milyen kapcsolat van a nyelv és a fordítás között. A szerző megállapítja, hogy a fordító az a személy, aki összekapcsolja a nyelvészetet és a fordítást, tehát mediátor szerepe van. Idézi Robinsont (2003: 142), aki szerint a fordító nem szavakat, hanem a szavak által végrehajtott tetteket fordítja le, ezzel a fordítási pragmatikára helyezve a hangsúlyt. Rámutat, hogy a nyelvet ma leginkább a gazdasági érdekek irányítják, és az a nyelv lesz a népszerűbb, amelyet a gazdaságilag erősebb országokban beszélnek. Nagy szerepe van ebben az internet által megnyitott új virtuális kommunikációs tereknek. A szerző a fejezet további részében azt vizsgálja meg, hogyan érheti el a fordító a fordítás látszólagos lehetetlensége ellenére azt, hogy az általa mint mediátor által létrehozott fordítás megfeleljen a megbízói elvárásoknak és adekvát legyen a forrásnyelvi szöveggel.

A fordítás és a technológia című alfejezetben arról az új technológiai forradalomról olvashatunk, amelyet a 20. század végén a számítógépek elterjedése váltott ki. A fordítások szövege multimediális környezetben jelenik meg, képekkel, videóval és hangeffektusokkal együtt, ami a fordító számára egyértelműen azt is jelenti, hogy a fordítások készítésekor használnia kell a technikai eszközöket. A szerző utal Snell-Hornbyra (2006: 133), aki kimutatta, hogy a technikai szövegek a szakszövegek 75%-át teszik ki, ami új utakat és egyben kényszert is jelent a fordítók számára az IT-eszközök használatában.

Mivel a technika befolyásolja a fordítást, így a fordítás fogalmának újragondolása is szükséges. Korábban csupán nyelvi vagy nyelvi alapú fordítási definíciók születtek, azonban itt az ideje átgondolni a multimédia alapú fordítási

fogalmat, és egyben a fordítási folyamat egész rendszerére vonatkozó terminológiát is. A fordítógépek elterjedésével, amelyek az ember irányításával végzik a fordítást, már nemcsak egyéni vagy csoportos fordításokról beszélhetünk, hanem egy teljesen új iparágról, a fordítóiparról, amelyben a 20. században megszokottól eltérően a fordítók szerepe is teljesen megváltozott: kezelniük és irányítaniuk kell a fordítói folyamatot végző technológiákat. A fordítói programok használata ma már nemcsak a szakemberek, hanem a laikusok számára is elérhetőbbé vált (pl. Google-fordítók).

A könyv 2. fejezete a fordítói menedzsmentről szól. Mivel a nyelvi ipar növekedésével egyre több fordítót alkalmaznak, így a szakirodalomban is újra felvetődik az a kérdés, hogy milyen kihívások előtt áll a fordító (Cook, 2015). A fordító kilétének meghatározása során a legtöbb szakember és laikus egyetért abban, hogy a fordító olyan szakember, aki egyik nyelvről a másikra fordít, munkáját pedig a számítógép segíti.

A szerző a fordítókat két nagy csoportra osztja: az elsőbe az alapvetően irodalmi művekkel, a másodikba pedig a különböző szakszövegekkel foglalkozó szakemberek, illetve laikusok tartoznak. A fordítók státusukat tekintve is többfélék lehetnek: van, aki főállásban, szabadúszó egyéni vállalkozóként, másodállásban vagy csak kedvtelésből fordít, végezetül pedig vannak az ún. területfüggetlen fordítók, mint pl. a nyelvtanárok, akiknek inkább a fordítás tanítása a feladatuk.

A könyvben szó esik a fordítók munkaköri leírásáról is. A nyelvi globalizáció és az egyéb ipari ágazatok mellett a szórakoztatóipar megjelenése tovább differenciálta a korábban meghatározott fordítói követelményeket, így a nem kulturális szövegek fordítása mellett is nagy szükség van kulturális tudásra, hiszen a piacon többnyelvű termékleírások is kellenek. A fordítást megelőző és követő különböző, az értékesítéssel kapcsolatos feladatokat sokszor a fordítónak magának kell elvégeznie, azaz projektmenedzserré is kell válnia, tehát mint vállalkozóhoz kell hozzá közelíteni. Bár sokan úgy gondolják, hogy a piacnak nem szabadna befolyásolnia a fordítást, a fordító mégsem kerülheti meg azt. A fordítás ugyanis mindig üzleti termék is, amely bizonyos célt szolgál a megbízástól függően. Becslések szerint a megbízások 75%-át a szakfordítások alkotják, míg az irodalmi fordítások aránya csupán 1%. A fordítóiparnak más üzleti tevékenységekhez hasonlóan állandó ügyfelekre is szüksége van.

A fordítói kompetencia című alfejezet különösen hasznos része a könyvnek. A fordítói szakma sokféle és sokszor speciális kompetenciákat követel meg a fordítótól, ami mindig magába foglalja a nyelvi és kulturális kompetenciát is, kiegészítve technikai és szakmai tudással. Újabban az interperszonális kompetencia is fontossá válik, amely a fordító személyiségéből adódik, és amelyet folyamatos önképzéssel lehet megszerezni csakúgy, mint a

konfliktuskezelési kompetenciát és a vállalatvezetési készségeket. A szerző a fordítás során a következő kompetenciákat tartja fontosnak:

1. A nyelvi kompetencia (linguistic competence) keretében számos ismeret birtoklására lehet szükség: pl. szakmai munkanyelv; technikai készségek (pl. hardverek és szoftverek alkalmazási készsége); bizonyos speciális területeken az emberekkel való bánásmód stb. Ennek a kompetenciának a megszerzéséhez nem árt, ha speciális szakirányt is elvégez a fordító, hogy követhesse nemcsak a tevékenységével kapcsolatos szakmai trendeket, hanem a szakterminológiát is. Az anyanyelvi kompetencián belül a következő alkompetenciákat emeli ki: a) anyanyelvre való fordítási kompetencia (translation into native language); b) kétnyelvűség (bilingualism); c) kulturális kompetencia (cultural competence); d) szakmai kompetencia (domain competence).

2. A kutatási kompetencia (research competence) ötvözi a kutatást, az információszerzést és a -feldolgozást, ez szükséges továbbá a forrásnyelvi szöveg tartalmának megértésén kívül az adekvát célnyelvi szöveg létrehozásához is.

3. A technikai kompetencia (technical competence) állandó megújulást követel a fordítótól, mivel a technika folyamatosan változik, ezért a fordítást támogató újabb IT-eszközök nyomon követése nélkülözhetetlen.

4. A fordítási kompetencia (translation competence) fontos ernyőfogalom, amely a legjobban tükrözi a fordító mint közvetítő fogalmát (vö. Simigné Fenyő, 2006).

A szerző szerint a fordítónak mint nyelvi ipari szolgáltatást végző személynek a tevékenységében az eddigieknél sokkal nagyobb szerepe van a szakmai kompetencián kívül az egyéb kompetenciáknak: elengedhetetlen pl. az alapvető nyelvismereten kívül az adott szakterület nyelvi regiszterének, az ITK-eszközök használati szintű kezelésének, valamint a különböző fordítói rendszereknek az ismerete, illetve az ezek segítségével készült fordításokkal szembeni valós információk vagy tévhitek kezelése stb.

Külön alfejezet foglalkozik a fordítói önmenedzseléssel, amelynek Imre Attila szerint mindennapos tevékenységnek kellene lennie. A sikeres vállalkozásindítás ugyanis megfelelő piackutatással jár, melynek során meg kell határozni a keresletet, a befektetéseket és a várható hozamot (vö. Hemera, 2008: 3), mivel ezek ismerete nélkül könnyű kudarcot vallani. Az önmenedzselés egyik fontos lépése az önreklámozás, mivel a reklám a modern élet mindenütt megjelenő jellemzője (Snell-Hornby, 2006: 135), amely a globalizáció korában szorosan kapcsolódik a fordításhoz is.

A 3. fejezet a szerződések és kapcsolatok – cont(r)acts – menedzselésének kérdésével foglalkozik, és az ügyfelekkel való megfelelő kommunikáció fontosságát hangsúlyozza.

A fordítói státusz kérdéseiről a 4. fejezetben ír a szerző. A fordítók státusza nem túl magas, mivel sokak szerint a fordítás nem tekinthető komoly üzleti tevékenységnek. Fordítóként valóban aligha lehet meggazdagodni, de a megbízhatósághoz, a szakmában való részvételhez és az etikához kapcsolódó szakmai büszkeség, integritás és önbecsülés nagyon fontosak. Robinson ezzel kapcsolatban megállapítja, hogy a magas fizetés csak akkor okozhat örömet, ha a munka is azt okoz (2003: 24). Sajnos a képzetlen fordítókat szinte lehetetlen kizárni a munkaerőpiacról, így a lehetséges ügyfelek gyakran csak az ár alapján döntenek, és nem körültekintően választanak fordítót, ez pedig a minőség rovására megy.

A könyv 5. fejezete a fordítás etikai vonatkozásairól szól. A fordítói etikai kódex legfontosabb elemei a szöveg fordításának alapelveivel, illetve a partnerekhez való viszonyulással kapcsolatosak. A fordító legfontosabb feladata az egészséges egyensúly megtalálása a forrás- és célnyelvi „szöveghűség”, a célnormák és az ügyfél elvárásai között. Mivel szolgáltatást kínál, az általa lefordított szöveg terméké válik, így a fordítót ügyfeleivel szemben olyan írott és íratlan szabályok is kötik, mint a minőségbiztosítás, a határidők betartása stb.

Nagyon hasznosnak tartjuk az első fejezet elején a rövidítések és betűszók jegyzékét, amely a könyv minden fejezetében segíti az olvasót a tartalomban való eligazodásban. A könyv gazdag szakirodalmi jegyzéket és tárgymutatót, mellékletként különböző, a fordító munkájához tartozó dokumentumokat tartalmaz.

A könyvet a fordítóképzés olyan alapművének tartjuk, amelyben minden olyan lényeges kérdést érint a szerző, amelyre a szakfordítónak a fordítás mint vállalkozói tevékenység sikeres végzéséhez szüksége van.

Irodalom

- Albert S.** (2011) „A fővényre épített ház” *A fordításelméletek tudomány- és nyelvfilozófiai alapjai*. Budapest: Áron Kiadó.
- Armstrong, N.** (2005) *Translation, Linguistics, Culture. A French-English Handbook*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chesterman, A.** (2009) The Name and Nature of Translator Studies. *Hermes – Journal of Language and Communication in Business* 42. pp. 13–22.
- Cook, G.** (2015) *Translation in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hemera, A.** (2008) Translation as a business. *MultiLingual* October/November. pp. 3–6.
- Hu, G.** (2004) „Translator-centeredness” Perspectives. *Studies in Translatology* 12/2. pp. 106–117.
- Joó E.** (2005) Fordítás vagy kulturális transzfer. In: Dobos Csilla et al. (szerk.) „Mindent fordítunk és mindenki fordít”. *Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben. Klaudy Kinga barátai. Könyvprofesszor dr. Klaudy Kinga tiszteletére*. Bicske: SZAK Kiadó Kft.
- Lőrincz J.** (2007) *Kultúrák párbeszéde*. Pandora Könyvek 10. Eger: Líceum Kiadó.
- Nord, Ch.** (1993) *Einführung in das funktionale Übersetzen*. Tübingen: Francke.
- Robinson, D.** (2003). *Becoming a Translator. An Introduction to the Theory and Practice of Translation* (2nd ed.). Routledge.
- Snell-Hornby, M.** (2006). *The Turns of Translation Studies: New Paradigms or Shifting Viewpoints?* Benjamins Translation Library 66. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.

Simigné Fenyő S. (2006) *A fordítás mint közvetítés*. Miskolc: STÚDIUM.

Toury, G. (1980) *In search of a theory of translation*. Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv: Tel Aviv University.

Venuti, L. (1993) Translation as cultural politics: Regimes of domestication in English. *Textual Practice* 7/2. pp. 208–223.

Vermeer, H. J. (1994) *A Skopos Theory of Translation*. Heilderberg: TEXTconTEXT.

LŐRINCZ JULIANNA
Eszterházy Károly Egyetem, Eger
Selye János Egyetem, Komárom
jel2ster@gmail.com

LŐRINCZ GÁBOR
Selye János Egyetem, Komárom
lorinczg@uj.s.k

Farkas Tamás – Slíz Mariann (szerk.): Tulajdonnevek és szótárak

(Budapest: ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet – Magyar Nyelvtudományi Társaság.
2020. 243 p.)

1. A tulajdonnevek a szókészleten belül sajátos helyet foglalnak el, a köznevektől eltérő jegyeik és szerepük régóta ismert a nyelvtudományban. Ennek megfelelően a lexikográfiai kezelésük is különbözik a szókészlet többi elemétől, szótározandóságuk megítélése, illetve szótározásuk módja is számos kérdést vet fel mind a mai napig.

2017 őszén az Alkalmazott Név kutatás című konferenciasorozat Nevek és szótárak című alkalma a tulajdonnevek szótári feldolgozásának problematikáját állította a középpontba. Ennek a rendezvénynek az előadásai képezik a bemutatandó kötet anyagát, kiegészítve néhány további tanulmánnyal. A lexikográfia és az onomasztika közös érdeklődési köre (melyet az alkalmazott nyelvészet, illetőleg az alkalmazott névtan területéhez lehet sorolni) a hazai kutatásokban ezidáig nemigen részesült átfogó igényű, célzott figyelemben, éppen ezért vélték kiemelten fontosnak a téma módszeres vizsgálatát a kötet szerkesztői. Az egyes tanulmányok szerzői nemcsak a magyar nyelvtudomány, azon belül többen a névtan aktív kutatói, hanem szótárak írásában is közreműködtek szerzőként vagy szerkesztőként, tehát gyakorlati tapasztalatokkal is rendelkeznek a témát érintően.

A tanulmánykötet hat fejezetre tagolódik. Az egyes fejezetekben szótártípusonként haladva kapunk áttekintést arról, hogy milyen megoldások figyelhetők meg a tulajdonneveknek az egyes szótárak állományába való felvételét illetően, felvételük esetében pedig milyen nyelvi és nem nyelvi információkat közölnek a névről. Az első fejezet a téma bevezetéseként szolgál, és a tulajdonnevek szótári feldolgozásának általános kérdéseit tárgyalja (11–36). A második és a harmadik fejezet tanulmányai az egynyelvű szótárakban (39–94) és a többnyelvű szótárakban (95–132) megjelenő tulajdonnevek lexikográfiai kezelésének kérdéskörét érintik. A negyedik fejezet a magyar tulajdonnévszótárak főbb típusait mutatja be (133–186). A kötet ötödik fejezetének három tanulmánya azt tekinti át, hogy a szomszédos országok, illetve (állam)nyelvek szótáraiban a magyar tulajdonnévanyag milyen módon és milyen magyarázatokkal jelenik meg (187–222). Az utolsó fejezet pedig a tulajdonnevekkel érintkező köznévi csoportok felé tágítja a témát: a földrajzi köznevek és a köznevesült tulajdonnevek szótárba foglalásának a kérdéseit tárgyalja (223–240).

2. A kötet első fejezete kivételes módon egyetlen tanulmányból áll, melyben Farkas Tamás áttekintő igénnyel tárgyalja a tulajdonnevek szótári feldolgozásának problematikáját (11–36). A bevezetésben felvázolja, hogy a témakör hogyan jelenik meg a nemzetközi és a hazai lexikográfiában, valamint a névtani szakirodalomban. Az általános kérdések között ír arról, hogy általában

milyen fenntartások szoktak jelentkezni a tulajdonnevek szótárakba való felvételével kapcsolatosan; és milyen nyelvi és egyéb, enciklopédikus jellegű információkat tartalmazhat a nevek szótári leírása. Mindezeket a kérdéseket ezután szótártípusonként (egynyelvű szótár, többnyelvű szótár, névszótár) is bemutatja. Kitér az elektronikus, illetve online szótárak kínálta előnyökre és az ezen a téren elért eddigi eredményekre, végül a lexikográfiai feldolgozásokkal kapcsolatos tudományos szervező munka fontosságát hangsúlyozza.

A Tulajdonnevek az egynyelvű szótárakban című fejezet három tanulmányt tartalmaz. Gerstner Károly a történeti és etimológiai szótárakban vizsgálja meg az egyes tulajdonnévfajták megjelenését (39–52). A magyar szótárírás szempontjából megkerülhetetlen szójegyzékek és korai kétnyelvű szótáraink említése után elsőként az etimológiai magyarázatokat is tartalmazó Czuczor–Fogarasi-féle szótárban mutatja meg a tulajdonnevek kezelésének a módját. Majd időrendben haladva és tanulságos szemelvényeket közölve előbb a nyelvtörténeti szótárakat, azután az etimológiai szótárakat jellemzi a fent említett szempont szerint. Összefoglalva az egyes szótárak eljárás módjait azt állapítja meg, hogy míg a 19. századi ihletésű szótárak (CzF., OklSz., EtSz.) a címszavaik közé különböző indokokkal tulajdonneveket is szép számmal felvettek, addig a modernebb szótárak többsége inkább csak a köznévi címszók adatolásában tartalmaz neveket, igaz, a közvetett tulajdonnév-állományuk így is gazdagnak mondható (SzT., TESz., EWUng.).

A következő tanulmány szerzője, Juhász Dezső a tulajdonneveknek a tájszótárakban való megjelenésével foglalkozik (53–62). Külön-külön megvizsgálta a három fő tájszótártípust (általános tájszótárak, regionális szótárak, tájszó-tárak), majd a nyelvatlások névkezelési megoldásaira is kitért. Az általános tájszótárak többsége elhárító állásponton van a tulajdonnevek címszóként való felvételének a kérdésében, tulajdonnévi eredetű közneveket viszont szép számban szerepeltetnek a címszóállományukban is (l. ÚMTsz., NMTsz.). A regionális szótárak közül Csúry Bálint Szamosháti szótárát emelte ki, mint igen gazdag hely- és személynévi anyagot is felvonultató szótárt, amire később mások is (Penavin Olga, Péntek János) mintaként tekintettek. A csak a tájszónak minősíthető lexémákat az állományukba felvevő tájszó-tárakat Juhász Dezső három csoportba sorolta a tulajdonnevekhez való viszonyulásuk szempontjából: névkizáró, névbefogadó és sajátos névbefogadó szótárak. A nyelvatlásokba – megfigyelése szerint – a tulajdonnevek elsősorban a morfológia okán (például a helyhatározóragok viselkedése, kicsinyítés-becézés) kerülnek be a szóanyagba. A szerző úgy véli, hogy a jövőben hasznos vállalkozás lenne a tájszótárak anyagán alapuló egységes szempontok alapján rendezett onomatodialektológiai adatbázis készítése.

Az egyes tulajdonnévfajták írásmódja többek között a kisbetű-nagybetű, a toldalékolás, az egybe- és különírás problémakörét is érinti, ezért nem meglepő, hogy minden helyesírási szótárban szerepelnek tulajdonnevek. Mártonfi Attila az

1906-tól napjainkig megjelenő 15 helyesírási szótárat vizsgálta meg a tulajdonnevek feldolgozása szempontjából (63–91). Az egyes tulajdonnévi kategóriákat időrendben haladva a szótárak konkrét példáin át mutatja be. Az áttekintés tanulsága, hogy a szótárak méretének a növekedésével nemcsak a tulajdonnévi állomány bővült, hanem a tulajdonnévi kategóriák is számosodtak (például márkanevek 1961 óta, tárgynevek 1999 óta fordulnak elő), és folyamatosan nőtt a nagy kezdőbetűs, azaz a helyesírás által is tulajdonnévnek tartott elemek aránya (l. például állatnevek, díjnevek, intézménynevek).

A Tulajdonnevek a többnyelvű szótárakban című fejezet két tanulmányt tartalmaz: Fábián Zsuzsanna kétnyelvű (olasz–magyar) szótárakban (95–107), Szilágyi-Kósa Anikó pedig egy speciális szótártípusban, az enciklopédiákhoz közel álló kulturális szótárakban (109–130) vizsgálta a tulajdonnevek szótárazásának eljárás módjait. Fábián Zsuzsanna az olasz–magyar irányú lexikográfiai munkák közül a száz oldalnál hosszabbakra terjesztette ki a vizsgálatot, korpuszát tizennégy általános és hat szakszótár anyaga képezte. Megfigyelései szerint meglehetősen esetlegesnek tűnik, hogy melyik szótárban milyen tulajdonnévi kategóriák és milyen számban jelennek meg, de bizonyos tendenciák azért felvázolhatók. Kronologikusan szemlélve a régebbi szótárakban például nagyobb számban szerepelnek a klasszikus kultúrához tartozó nevek, archaikus formájú személynevek; időtől független jegy viszont az, hogy az (európai) országnevek és melléknévi származékaik mindegyikben megtalálhatók. Általánosan megfigyelhető, hogy a modernebb szótárakban (a szótár terjedelmétől függetlenül) megnő a tulajdonnevek aránya. Kívánatosnak tartaná a szerző, ha a véletlenszerűséget felváltaná bizonyos névtípusoknak (például az utóneveknek, intézményneveknek) a szótárakba való szisztematikus beemelése.

Szilágyi-Kósa Anikó tanulmányának a bevezetőjében először definiálja magát a kulturális szótárt, ezt a kevésbé ismert szótártípust: szócikkeikben kevés nyelvi, annál több kulturális információt tartalmazó, kétnyelvű, szinkrón szótárak, amiknek a magyarországi példái leginkább az országspecifikus lexikonokra vagy útikönyvekre hasonlítanak. A szótárakban szereplő „kultúrafüggő” lexémákat nem pusztán azok idegen nyelvi megfelelőik követik, hanem egyfajta értelmezésük is. A szótártípust jellemző tulajdonnévanyagot egy-egy angol, amerikai, francia, német és olasz kulturális szótár elemzésén keresztül mutatja be a szerző. A kulturális szótárak az egy- és kétnyelvű általános szótárakhoz képest sok tulajdonnevet tartalmaznak (a vizsgált szótárak címszóállományain belül az arányuk 1/3 és 2/3 közé tehető), mivel az egyes országokra vonatkozó kulturális ismeretek átadásában a tulajdonnevek kitüntetett szerepet kapnak. Az összevetést a szerző tulajdonnévfajták szerint (földrajzi név, személynév, egyéb tulajdonnév) végezte el. Megfigyelései szerint a lemmaállomány kiválasztásának szempontjai és a nevek bemutatása a vizsgált szótárakban meglehetősen különböző; de a tulajdonnevek nyelvi közvetítésnek elvei a legtöbb esetben hasonlóak, megfelelnek a fordítási hagyományoknak.

A kötet negyedik fejezetében a magyar névszótárakról kaphatunk részletes áttekintést és jellemzést. Kovács Évának a történeti helynévszótárakról írt történeti ívű bemutatása a helynévkincs közreadására irányuló legkorábbi, 19. századi törekvésektől a 21. századi digitális adatbázisok kiépítéséig nyúlik (133–144). Az előzmények (köztük Kresznerics Ferenc, Jerney János, Pesty Frigyes és Ortvy Tivadar munkáinak) ismertetése után a szerző a 20. században és napjainkban megjelent lexikográfiai műveket mutatja be. Kitér a szórványemlékek helynévanyagának a monografikus feldolgozásaira, az újabb kori helynévanyag összegyűjtésének és közreadásának az eredményeire (Szabó T. Attila kezdeményezéseire, a megyei és regionális gyűjtésekre), a helynévetimológiai szótárakra és két korai ómagyar kori névanyagot tartalmazó sorozatra (HA., KMHsz.). Megkülönbözteti a helynévkincs közreadásának két tipikus műfaját, a helynévtárakat és a helynévszótárakat. Felhívja a figyelmet arra, hogy ennek a két közlési formának a digitális adatbázisba való rendezésével megvalósulhat a két műfaj kapcsolata, egyúttal összefoglalja, hogy a digitalizáció általában milyen előnyökkel jár, illetve ezidáig milyen eredmények vannak ezen a téren (l. Magyar Nemzeti Helynévtár, Erdélyi Helynévtörténeti Adattár és Interaktív Névöldrajzi Atlasz).

N. Fodor János a személynévszótárakat hasonló szempontból, kronologikusan, az egyes szótárakat pedig a feldolgozott forrásanyaghoz kapcsolódó nyelvtörténeti korszakok szerint mutatja be, és azokon belül tárgyalja az egyes személynév-fajtákat (145–164). A magyar onomasztikon létrehozása érdekében tett első kezdeményezések ismertetése után sorban részletesen bemutatja az Árpád- és Anjou-kori személynévtárakat (Fehértói Katalin, Berrár Jolán, Slíz Mariann szótárait és egy nemzetközi programot, a DMNES.-t), a családnevek kialakulásában fontos időszaknak tekinthető kései ómagyar és középmagyar kori forrásanyagokat feldolgozó szótárakat (kiemelten Kázmér Miklós és N. Fodor János szótárait), végül két újmagyar kori családnevtárat (Hajdú Mihály munkáit). Figyelemre méltó erénye a tanulmánynak, hogy nemcsak jellemzi, hanem értékeli is a szótárakat, rávilágít például a forráskezelés vagy a feldolgozás módszertanának a problémáira, kitér arra, hogy az egyes szótári névanyagok milyen típusú vizsgálatokra alkalmasak (használhatók-e például névföldrajzi vagy névgyakorisági elemzéshez). Felvázol elvégzendő feladatokat is, köztük legsürgetőbben az Árpád-kori személynevek etimológiai szótárának az elkészítését.

Slíz Mariann egy eddig kevés figyelemre méltatott témakört, a laikus keresztnévszótárakat tette elemzése tárgyává (165–184). Tanulmányában olyan magyar keresztnévszótárakat mutat be, melyeket a 20. század végén vagy a 21. század elején nyelvészeti képzettséggel nem rendelkező szerzők vagy szerkesztők készítettek. A laikus keresztnévszótárakat három kategóriába sorolja: 1. általános, ideológiamentes munkák; 2. ezoterikus alapokon nyugvók; 3. parakomparatív munkák (melyek szerzői a magyar nyelvrokonságról a tudományostól eltérő

nézeteket vallanak). A vizsgálatba bevont névtárakat a következő szempontok szerint jellemzi: külső megjelenés, felépítésük és járulékos részeik, a források és a szakirodalom felhasználása, a néveredet és a közszoói jelentés megadásának a problémái, tartalmi jellemzők, a bennük megjelenő nyelvszemlélet és nyelvi ideológiai háttér. A vizsgálat eredményeképpen megállapítja, hogy mindegyik szótár jelentős arányban tartalmaz a nagyközönséget félretájékoztató információkat, némelyik célzatosan, a tudományos irodalom szándékos mellőzéséből, sőt elutasításából fakadóan. Az áttekintéssel a szerző fontos feladatot vállalt, egyrészt rámutat a laikus szótárírók által elkövetett gyakori módszertani hibákra, másrészt felhívja a figyelmet a szótárak által okozott szakmai és társadalmi veszélyekre, egyúttal az ismeretterjesztés fontosságára, a tudománynak és a közoktatásnak a felelősségére.

A kötet ötödik fejezetének (Magyar tulajdonnevek és magyarázataik más nyelvek szótáraiban) tanulmányai a szomszédos országok névszótáraiban megjelenő magyar, illetve magyar eredetű névréteggel, azok lexikográfiai kezelésével foglalkoznak. A több évszázados nyelvi-kulturális érintkezésekből, az összefonódó történelmi helyzetből fakadóan természetes, hogy a román, a szlovák, a cseh és az ukrán szótárakban is szép számban kapnak helyet magyar vonatkozású adatok. Az áttekintő tanulmányok érdeme, hogy felhívják a figyelmet a legfrissebb szakirodalomra és a digitális adatbázisok által nyújtott lehetőségekre, amelyek a magyar névkutatók számára a szláv és a román eredetű tulajdonnevek magyarázatát illetően is fontos forrásokként szolgálhatnak. Az első tanulmány szerzője, Benő Attila a román tulajdonnévszótárakat tette vizsgálat tárgyává (187–197), melyeket a forrásul szolgáló tulajdonnévfajta szerint vett számba. Először a helynévszótárakat (településneveket és más helynévfajtaikat is tartalmazó szótárakat, továbbá egy földrajzi köznévi lexikográfiai munkát), majd a jelentősebb személynévszótárakat mutatja be részletesen. Külön kitér két, vitatható etimologizálásokat tartalmazó munkára is. Összefoglalásként megállapítja, hogy a román névszótárak gazdag magyar névanyagot tartalmaznak, amelyek a magyar kutatók számára jól használható forrásanyagként szolgálhatnak; de a szótárakban szereplő etimológiai magyarázatok némelyike nem kellően megalapozott, olykor pedig mellőzik a magyar forrásokat és szerzőket.

Bauko János a magyar tulajdonneveket is tárgyaló cseh és szlovák keresztnév-, családnév- és helynévszótárakat tekintette át tanulmányában (199–207). Megállapítása szerint a cseh és szlovák lexikográfiai munkák többsége megfelelően interpretálja a magyar tulajdonneveket. Az egyes névszótárak bemutatásakor Bauko János azt is sorra vette, hogy a magyar eredetű nevek, illetve a magyar névmegfelelők esetében milyen mértékben hivatkoztak a szótárírók a magyar szakirodalomra, és mely munkákat használták.

Sebestyén Zsolt az ukrán névszótárak bemutatásának (209–219) az elején felhívja a figyelmet arra, hogy a román, a cseh és a szlovák névtudományhoz

képest az ukrán névtan jóval később indult fejlődésnek. Ráadásul a kárpátaljai névkinccsel csak a terület Szovjetunióhoz való csatolása után kezdtek el foglalkozni, szervezett, kiterjedt névgyűjtések pedig a mai napig sem történtek, ezért érthető, hogy az ukrán névszótárakban a magyar eredetű névanyag kezelése is sokkal mostohább helyzetben van. A szerző a helynévszótárak közül Janko 1998-as és Lucsik 2014-es etimológiai munkáját elemzi részletesebben. Megállapítja, hogy az utóbbi tudományos szempontból ugyan pontosabb, de a modern névtudományi elveknek ez sem felel meg maradéktalanul, továbbá a névfejtések olykor nem mentesek a szláv eredet ideológiáitól sem. A személynévszótárak közül Csucska 2005-ben megjelent, tudományos igényvel megírt kárpátaljai családnévszótárát mutatja be részletesebben, amelyben a magyar eredetű családnevek aránya is jelentős, azonban a nevekhez fűzött etimológiai magyarázatok sajnos itt is sok esetben vitathatók.

Az utolsó fejezet tulajdonnevekkel összefüggő köznévi szócsoportokról közöl két írást. Az első tanulmányban a 2014-ben megjelent Magyar földrajzi köznevek tárárt Bába Barbara, a szótár egyik szerzője mutatja be (223–230). Mivel a földrajzi köznevek alkalmasak a helyek fajtájának a megjelölésére, és helynevek részeként is gyakran előfordulnak, ezért a helynevek kutatásában régóta fontos szerepet töltenek be. A munka, mely élőnyelvi (táj)szótárként határozható meg, hiánypótló műnek tekinthető a magyar lexikográfiában. A tanulmány bemutatja a szótár forrásait, majd részletezi azokat a problémákat, amelyek a földrajzi köznevek körének a meghatározása során merültek fel. Távlati célként, a feldolgozás következő fázisaként egy analitikus jellegű, egyes szavakra irányuló munka elkészítését jelöli meg a szerző, melynek leginkább célszerű formája egy földrajzi köznévi történeti-etimológiai szótár lehetne.

Takács Judit a köznevesült tulajdonneveknek a szótárakban való megjelenésével foglalkozik tanulmányában (231–240). A szerző először a jelentésváltozási folyamatként értelmezett jelenségnek (azaz a köznevesülésnek) az elméleti hátterét vázolja fel röviden. Majd rövid tudománytörténeti áttekintést olvashatunk a legkorábbi, 19. századi szógyűjteményektől és tanulmányoktól kezdve a 20–21. századi szótárakig (ezek elsősorban értelmező, etimológiai és tájszótárak, később szlengszótárak), melyek tartalmazznak tulajdonnévi eredetű közszókat. A szerző meglátása szerint ezeknek az adatoknak a megjelenése az általános szótárakban meglehetősen esetleges, a hozzájuk fűzött információk pedig a szótár típusa mellett gyakran a szótárszerkesztő megítélésétől is függenek. Takács Judit szerint érdemes lenne a szóanyagot önálló szótárba rendezni, és egy magyar deonomasztikon alapjait megteremteni.

3. A kötetet végigolvasva az eddigi jelentős eredmények mellett az is világosan kitűnik, hogy milyen területeken mutatkoznak hiányosságok, és milyen további tennivalók várnak még a névtudomány képviselőire. A szótárak, névtárak írása többnyire egy-egy ember erejét meghaladó kihívás, amit a tanulmányokban

említett számos torzóban maradt vállalkozás is szomorúan és tanulságosan példáz. A szótárkészítés rendkívül komplex és időigényes feladata mindenkor többek összefogását, kutatócsoportok együttes munkáját és hosszú távú tervezhetőséget igényelt és igényel hasonlóképpen a jövőben is. Ilyen munkákra szerencsére néhány reményteli példát is láthattunk a kötetben. Ezeknek a feltételeknek a megteremtéséhez megbízható és kiszámítható szakmai és intézményi háttérre van szükség, ami sajnos nem mindig teljesül, és amit joggal hiányolhatnak a kutatók a jövőbeni terveik megvalósításához. Azt is láthatjuk azonban, hogy a közelmúltban egyre nagyobb számban hozzáférhetővé váló digitalizált forrásanyagok lendületet adtak a névtani kutatásoknak és az ahhoz kapcsolódó lexikográfiai munkálatoknak egyaránt.

PELCZÉDER KATALIN
Pannon Egyetem
pelczederk@gmail.com

Az online oktatás nyelvi kérdései

Beszámoló a PeLiKon2020 – A digitális oktatás nyelvi dimenziói című konferenciáról

2020. november 6-a és 7-e között *A digitális oktatás nyelvi dimenziói* címmel rendezett online konferenciát az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszéke és a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport. Amikor egy évvel ezelőtt a konferencia témáját tervezték a szervezők, nem is sejtették, hogy a digitális oktatás nyelvi dimenzióinak kérdése nem csupán a kommunikációs kultúra utóbbi időben történő folyamatos változása miatti egyre sürgetőbb anyanyelv-pedagógiai újítások miatt lesz időszerű. A 2020 tavaszán bevezetett járványügyi intézkedések következtében a köz- és felsőoktatás a tanév végéig – átrendezve a korábbi pedagógiai gyakorlatokat, s teljesen új tapasztalatokat hozva – az online térbe kényszerült. A digitális pedagógia, az újmédia eszközeivel támogatott tanulás természetesen nem alapok vagy előzmény nélküli, de gyakorlatát eddig az alkalmazások, digitális felületek sokszínűsége, s inkább motiváló és kiegészítő jellege határozta meg. Éppen ezért hasznos, friss tapasztalatokat is bemutató, az elmélet és gyakorlat találkozását lehetővé tevő tanácskozást követhettek nyomon az érdeklődők.

A szervezőbizottság előzetes elképzelése alapján a konferencia kifejezetten interaktív volt, vagyis a kutatási tartalmak megosztása mellett a résztvevőknek és érdeklődőknek valódi párbeszédre, szakmai vitára is lehetőségük nyílt. A jelenléti moderálással egy olyan esemény valósulhatott meg a digitális térben, amely a tudományos konferencia műfajának hagyományos elemeit megújítva tartotta meg. A plenáris előadások után mindkét nap tematikus kerekasztal-beszélgetésekre és rövid poszterbemutatókra került sor.

Az előadókat, illetve az egyetem televíziójának Youtube-csatornáján bekapcsolódó hallgatóságot az Eszterházy Károly Egyetem rektora, Pajtkókné dr. Tari Ilona, valamint a rendezvény szervezőbizottságának elnöke, Domonkosi Ágnes köszöntötte a rendezvény technikai lebonyolítására vonatkozó háttérinformációkat is megosztva. Az elmélet és gyakorlat, kutatás és oktatás találkozását már a plenáris előadások is jól reprezentálták. Prievara Tibor, az első nap első plenáris előadója a pedagógiai tervezés és tanulás-szervezés kérdéskörét járta körbe. A *Miért (nem) működik a digitális munkarend? Problémák és megoldások* című félórás előadásában hangsúlyozta, hogy a digitális oktatás során is fontos lenne a tanulást valóban támogató, a tanulót motiváló, és a ténylegesen megszerzett, hasznosítható ismereteire rákérdező folyamatokat preferálni. Aczél Petra a kihívásokra helyezte a hangsúlyt előadásában, amikor az online (nyelvi) kommunikáció fejlesztési lehetőségeiről beszélt. Elmondta, hogy a digitális oktatásban a kommunikáció időhöz kötött jellemzőinek és módjainak fejlesztése válik az egyik fő céllá azért, hogy a tudásátadás, -teremtés és a közelség megtapasztalása lehetségessé váljon. Gonda Zsuzsa – a rendezvény harmadik

plenáris előadója – már a második napot nyitotta, és a digitális oktatás időszakát vizsgáló empirikus kutatás eredményeit mutatta be. Az online oktatás időszakát egyrészt abból a szempontból vizsgálta, hogy hogyan változott a digitális oktatás hatására a magyartanárok anyanyelvi nevelésről alkotott képe, másrészt, hogy hogyan módosította az online tanulási környezet az osztálytermi diskurzust.

A három plenáris előadás összességében megadta az online oktatás SWOT-analízisét, hiszen rávilágított annak előnyeire és hátrányaira, de felhívta a figyelmet a lehetőségekre és veszélyekre is.

A konferencia szervezőbizottságának határozott célja volt egy olyan, az online tér által kínált lehetőségeket, a digitális világ adottságait kihasználó tanácskozás megteremtése, ami a jelenléti konferenciákhoz hasonló interaktivitásra, valódi párbeszédre és vitákra is esélyt ad. Ezért a plenáris előadásokat kerekasztal-beszélgetések követték. Egy-egy beszélgetésben az adott terület szakértői vettek részt, ezáltal lehetőség nyílt a saját kutatások megosztására, valamint azok megvitatására egyaránt. A két napon összesen tíz kerekasztal-beszélgetést hallgathattak végig az érdeklődők, amelyek a jelenlegi – a világjárvány miatt módosult – oktatási környezet nyelvi, nyelvhasználathoz kapcsolódó kérdéseit helyezték a fókuszba.

Az első beszélgetést Domonkosi Ágnes, az Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszékének tanszékvezetője vezette fel. A résztvevők, vagyis a PeLi Oktatásnyelvészeti Kutatócsoport tagjai szerint a nyelvmenedzselés-elmélet nyelvi problémák feldolgozására irányuló szemléletmódja eredményesen beépíthető az anyanyelvi nevelésbe. Hozzászólásaikban olyan konkrét módszertani lehetőségeket mutattak be, amelyek segítségével a hétköznapi élethelyzetekből vett nyelvi problémák tudatosítása, értelmezése beindítja a tanulást. A második, Németh Miklós és Sinkovics Balázs vezette kerekasztal-beszélgetés a nyelvtörténet digitális tanításának lehetőségeit helyezte a középpontba. Szó esett többek között a hallgatók szemináriumi órákon történő aktivizálásáról, a számonkérés és értékelés problémáiról, a kurzusok tematikájának átalakításáról, a nyelvtörténeti ismeretek digitális oktatási formában történő átadhatóságáról, a nyelvemlékek digitalizált másolatainak alkalmazásáról, nyelvtörténeti gyakorlatokról. A konferencia a hazai mellett a határon túli tapasztalatok bemutatásának is teret kínált. Kádár Edit, a kolozsvári Babeş-Bolyai Tudományegyetem oktatója a romániai magyar anyanyelv-pedagógiáról kínált helyzetképet beszélgetőtársaival. Saját tapasztalataikat is bemutatva azt járták körbe, hogy az oktatás különböző szintjein milyen lehetőségei vannak a kompetenciafejlesztő anyanyelvi nevelésnek a digitális oktatás keretei között. A következő, Istók Béla által vezetett kerekasztal az anyanyelvi nevelésben felhasználható digitális tartalmakat helyezte a fókuszba. A beszélgetés résztvevői olyan különböző digitális tartalmak anyanyelvtanításban való alkalmazhatóságát mutatták be, mint például a netnyelvészeti témakörök, digitális felületeken található metaforák, helyesírással foglalkozó online

platformok, mémek, valamint a klasszikus és kortárs parafrázisok. A rálátás széles perspektíváját kínálta a Vigh-Szabó Melinda által szervezett (ötödik) diskurzus, hiszen az általános iskolai és a középiskolai szintnek, valamint a felsőoktatás magyar és idegen nyelvű képzésének egy-egy képviselőjével beszélgetett az online oktatás tapasztalatairól. Reflexióikat nyolc kérdéshez kapcsolódva fogalmazták meg, amelyek között szerepelt például a digitális kompetencia jelentősége, az online felületek használhatósága, az online térben történő ismeretátadás, a motivációt és az értékelést érintő problémák megvitatása.

A következő, Szűts Zoltán által vezetett kerekasztal résztvevői inkább a tanulási környezetre, alkalmazható eszközökre helyezték a hangsúlyt. Beszélgetésükben egyrészt szó esett a pedagógus digitális kompetenciáiról, másrészt olyan Web 2.0-ás szolgáltatásokról és alkalmazásokról, amelyek rendkívül hatékony segítségként szolgálhatnak az anyanyelvi oktatás digitális tanulástámogatásában. A magyar mint idegen nyelv oktatását állította a beszélgetés középpontjába a rendezvény hetedik kerekasztala, melynek vezetője Borsos Levente volt. A hozzászólásokban megjelentek a digitális MID-oktatás jellegzetességei, nehézségei, de azt is megvitatották a résztvevők, hogy mely területeken lenne szükség a távoktatás során szerzett tapasztalatok továbbgondolására.

A következő – Kugler Nóra által vezetett – beszélgetés a funkcionális kognitív szemlélet digitális nyelvtanításban, illetve az anyanyelvi nevelésben megjelenő szerepét világította meg. A meghívottak azt járták körbe, hogy milyen szemléletmódot kínál fel a közoktatás nyelvtankoncepciójának korszerűsítéséhez a funkcionális kognitív nyelvészet. Antalné Szabó Ágnes, az ELTE Tanárképző Központjának főigazgatója az osztálytermi diskurzus kutatásának egyik legismertebb hazai képviselője. Az általa vezetett beszélgetés a valóságos és a virtuális osztályteremben folyó tanár-diák kommunikáció sajátosságait vizsgálta. Foglalkoztak a résztvevők a tanári és tanulói beszéd arányával a digitális és jelenléti osztálytermi kommunikációban, a tanári és tanulói megnyilatkozások típusaival és jellemzőivel, a digitális oktatás tapasztalataival. Ezek után olyan módszertani eljárásokat és gyakorlatokat mutattak be, amelyek mind a jelenléti mind az online oktatási környezetben a tanulók kommunikációt kezdeményező szerepét segítik. A kétnapos rendezvényt záró szakmai diskurzus – Farkas Judit és Szabó Veronika vezetésével – a kutatásalapú anyanyelvi nevelésről szólt. A különböző nyelvészeti iskolák képviselőitében jelen lévő résztvevők (Kádár Edit, Kálmán László, Kocsis Ágnes, Viszket Anita, Zs. Sejtes Györgyi) arra keresték a választ, hogy van-e helye a kutatásalapú szemléletnek a mai grammatikaoktatásban.

A jelenléti konferenciákon már megszokott, az online térben viszont idegennek tűnő poszterbemutatókra is sor került mindkét nap. Az első napon hat, míg a másodikon négy előadó mutathatta be témáját három percben. Bár a bemutatás célja hagyományosan az, hogy a posztert bemutató kutató és a közönség között

szoros és formális időbeli keretektől mentes, kötetlen-közvetlen interakció alakulhasson ki, az online tér némileg átalakította a műfajt, s a digitális környezet mégiscsak formalizálta a beszélgetést. Az előadások egy része szorosan kapcsolódott az anyanyelvtanításhoz, míg más előadások az idegen nyelv, illetve a szaknyelv oktatásával függtek össze.

Az első poszterelőadás az idegennyelv oktatásán belül az íráskészség fejlesztését helyezte a fókuszba. Az előadó, Deé-Kovács Katalin, a hagyományos és digitális írás közötti analógiákra és különbségekre világított rá. Előadásában bemutatta az általa végzett, az íráskészség fejlesztésére irányuló, online kérdőíves kutatásának eredményeit, melynek mintájába olyan diákok kerültek bele, akik esetében a német nyelv harmadik tanult nyelvként van jelen. Szintén a német nyelvtanítás egyik szegmensét érintette a második poszterelőadás Gaál Zsuzsannától, aki bemutatta, hogyan alkalmazható a projektmódszer a német mint idegen nyelv oktatásában. Az általa elemzett projektfeladat igazolja a módszer legfőbb pozitívumait, mint például a társakkal való hatékony együttműködést, a megnövekedett tanulói kreativitást vagy a gyorsabb és mélyebb ismeretszerzést. A harmadik poszterbemutató egy magyar tolmácsolási korpusz oktatásban alkalmazható lehetőségeit mutatta be. Götz Andrea bemutatta azt a magyar viszonylatban elsőként összeállított, európai uniós felszólalásokból álló, intermodális, kétirányú magyar–angol tolmácsolási korpuszt, amely megfelelő szoftveres támogatással eredményesen használható egyrészt az önálló gyakorlás, másrészt a tolmácsolási gyakorlat tanulmányozása során. Nagy Tünde volt a negyedik poszter előadója, aki arra kereste a választ, hogy a digitális eszközök az idegennyelv-oktatásban hogyan segíthetik a szókincs fejlesztését, különös tekintettel a kollokációkra. Előadásában olyan digitális térben lezajló tevékenységeket mutatott be, amelyek elősegítik a kollokációk elsajátítását, méghozzá úgy, hogy mindeközben figyelembe veszik a nyelvtanulók különböző szinteken megjelenő igényeit, valamint a nyelvi készségek fejlesztésének szükségességét is. A konferencia ötödik poszterbemutatóját ketten – Varga Éva Katalin és Költőné Endrédi Orsolya – adták elő. A poszter a digitális tananyagok orvosi szaknyelvvoktatásban való felhasználását helyezte a középpontba. Előadásukban kezdő spanyol és orosz szaknyelvi tananyagrészek digitális feldolgozását mutatták be, amelyek olyan szaknyelvi készségekre épülnek, mint a gyógyszeralkalmazással kapcsolatos utasítások vagy a diagnózisközlés. A következő előadó páros egyik tagja ugyancsak Varga Éva Katalin volt, aki Zimonyi Ákossal egy, a latin orvosi terminológia témaköréhez kapcsolódó elektronikus tananyag fejlesztéséről tartott előadást, ahol a birtokos szerkezet használatát tanító lecke feldolgozásával mutatták be az anatómiai nevek részegész viszonyainak kifejezését. Előadásukból kiderült, hogy mivel a Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetében a Moodle platform a használatos, így rendkívül fontosnak tartják azt, hogy tudatos tervezőmunka előzze meg a Moodle-feladatok tervezését, valamint azt, hogy a digitális és a tradicionális tananyag kiegészítse

egymást. A konferencia hetedik poszterét Kocsis Ágnes mutatta be, aki összekötötte az informatika- és az anyanyelvi órákat. Előadásában olyan anyanyelv-pedagógiai módszert ismertetett, amely az informatika tantárgy egyes módszereit és eszközeit bevonva, tapasztalati úton segíti az anyanyelvi órákon a kompetenciafejlesztést és az ismeretsajátítást. A konferencia poszterszekciójának nyolcadik előadói – Tóth Noémi Evelin, Oszkó Beatrix és Yang Zijian Győző – egy olyan alkalmazást mutattak be, amely elősegíti az általános és középiskolai magyar nyelvtan elsajátítását. Azt alkalmazás használatával a diákok számára érthetőbbé és könnyebben megtanulhatóvá válnak a magyar nyelvtan olyan szabályai, mint például az, hogy milyen egységekből állnak a mondatok, és ezek hogyan viszonyulnak egymáshoz. Az alkalmazás nemcsak a tanórákon alkalmazható eredményesen, hanem otthoni gyakorlásra, tanulásra is kiválóan alkalmas, ráadásul mindez játékos formában történik, hogy a diákok ne veszítsenek sem a motivációjukból, sem az érdeklődésükből. A konferencia utolsó előtti poszterét Varga-Sebestyén Eszter adta elő, aki előadásában olyan infografikus mintákat és vizualizációs eljárásokat mutatott be, amelyek a kreatív szóösszetételek modellálása érdekében eredményesen használhatók egyrészt a jelenléti, másrészt az online oktatásban. Az előadó hangsúlyozta, hogy bár a grafikai megoldások, a szerkeszthető ábrák az anyanyelvi oktatásban elsősorban a szóalkotás, illetve az összetett szavak tanítása során szolgálnak segítségül, ezek használata kiterjeszhető az integráció más jelenségeire is. Pap Andrea volt a poszterszekció utolsó előadója, aki a digitális kommunikációban létrejövő tanár-hallgató viszonyban megjelenő udvariasságot vizsgálta. Előadásában bemutatta az udvarias nyelvi sajátosságok megjelenésmódját, valamint a kapcsolattartási minták jellegzetességeit.

A tanácskozás mindkét napja könyvbemutatóval zárult. Az első nap estéjén a 70. születésnapját ünneplő Lőrincz Juliannát köszöntötték egy olyan kötetel, amelyet a komáromi Selye János Egyetem Variológiai kutatócsoportjának és az egri PeLi kutatócsoportnak a tagjai közösen állítottak össze. Utalva az ünnepekt kutatási érdeklődésére, a köszöntőkötet a *Stílus – variativitás – műfordítás* címet kapta. A második estén pedig az előző oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból szerkesztett kiadványt mutatták be a szerkesztők. A *nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból* című műbe a PeLiKon2018 konferencián elhangzott előadások alapján megírt munkák kerültek be. A 38 tanulmányt tartalmazó kötetet a szerkesztők, Ludányi Zsófia, Domonkosi Ágnes és Jánk István a kötet egyik nyelvi lektorával, Imrényi Andrással együtt mutatták be. A kötetben megtalálható annak a sokféle szemléletnek a lenyomata, amellyel a(z) anya)nyelvoktatásban találkozhatunk.

A második alkalommal megrendezett PeLiKont kiválóan jellemezte a hálózatosság kifejezése, ugyanis a határon innen és határon túlról jelentkező 70

előadó közül számos résztvevő több kerekasztal-beszélgetésben is aktív szerepet vállalt.

Irodalom

Imrényi A. & H. Tomesz T. (szerk.) (2020) *PeLiKon2020 – A digitális oktatás nyelvi dimenziói*. Absztraktfüzet. Eger: Líceum Kiadó.

Tomesz T. (2020) Anyanyelvi nevelés az online térben. Beszámoló a PeLiKon2020 – A digitális oktatás nyelvi dimenziói című konferenciáról. *Anyanyelv-pedagógia* 13/4. Megjelenés alatt.

H. TOMESZ TÍMEA¹ – RÁSI SZILVIA²

Eszterházy Károly Egyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék¹

Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola²

tomesz.timea@uni-eszterhazy.hu, szilviarasi@gmail.com