

BALIZS DÁNIEL¹ – ERŐSS ÁGNES²

¹Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Urbanisztika Tanszék

²Eötvös Lóránd Kutatási Hálózat, Csillagászati és Földtudományi Kutatóközpont, Földrajztudományi Intézet

balizs.daniel@urb.bme.hu

eross.agnes@csfk.org

Balizs Dániel – Erőss Ágnes: A kulturális sokszínűség nyomai a budapesti Népszínház utca nyelvi tájképében

Cultural diversity in the linguistic landscape of Népszínház Str., Budapest

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/2. szám, 1–20.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.001>

A kulturális sokszínűség nyomai a budapesti Népszínház utca nyelvi tájképében

Budapest does not have as sizeable, culturally (linguistically, ethnically) diverse neighbourhoods as many western European cities do. Still, Budapest has been welcoming recurring waves of migrant populations, thus we can be curious about how cultural diversity is reflected in the cityscape of Budapest. What sort of visual signs can we identify and how these modify/blend in with the urban landscape? By analysing the linguistic landscape of one street in the most diverse 8th district of Budapest, this research aims to answer the above questions, gaining new information about the multi-ethnic character and the special functions of a neighbourhood. It is found that although the dominant language is Hungarian, the names of many shops and various information are displayed in other languages as well and/or the name and/or the profile of shops display a clear reference to diverse cultures and languages.

Keywords: cityscape, linguistic landscape, ethno-business, Budapest, Népszínház Street

1. Bevezetés

A kulturális sokféleségre, azaz a nyelvükben, származásukban, szokásaikban eltérő közösségekre utaló sajátos jegyeket felfedezhetjük a városok és falvak arculatán, az épületeken vagy a települések morfológiai vonásaiban. Megfigyelhető ugyanakkor a gazdasági és gazdálkodási sajátosságokban is, amelyeket szintén vizsgálatunk tárgyává tehetünk, amikor az együtt élő közösségek térhasználatát kutatjuk. A tér eltérő módon történő értelmezése, illetve használata számos esetben vizuálisan is szembevetődő, így az utcákat járva felfedezhetjük, hogy az adott tér milyen különböző tradíciókkal, kultúrával, anyanyelvvvel rendelkező csoportoknak ad otthont. Egy-egy ilyen séta alkalmával természetesen fogalmazódik meg a kérdés: mely közösségek élnek az adott térben, és milyen jelekről ismerjük fel jelenlétüket?

Egy terület multikulturális karakterének mérésére napjainkban már széles körben – bár Európa keleti felében még kevésbé – elterjedt módszer a nyelvi tájkép vizsgálata. A nyelvi tájképet kutatók szerint egy településen vagy annak kiválasztott részén élő népesség sokféleségét híven tükrözi a közterületeken felfedezhető feliratok, írott és egyéb vizuális jelek nyelvi megoszlása.

Magyarországon feltételezésünk szerint a nyelvi tájkép tanulmányozása látványos eredménnyel kecsegtet a Budapest 8. kerületében található Népszínház utcában, ahol a különböző kultúrájú, etnikumú közösségek megtelepedése immár évszázados hagyománnyal bír és a magyar fővárosba irányuló külföldi migráció következtében ez a folyamat jelenleg is zajlik. Kutatásunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a nyelvi tájkép felmérése alapján a Népszínház utca mennyire tekinthető kulturálisan sokszínűnek és mindez hogyan tükröződik a szóban forgó közterület arculatán.

2. Problémafelvetés, a kutatás háttere

A társadalmi diverzitás magas szintje számos formában befolyásolhatja egy település vagy egy közterület fizikai karakterét. A különböző kultúrák és közösségek egymás mellett, egymással keveredve, sőt akár egymásra rétegződve formálhatják és használhatják az őket körülvevő teret. Egyes helyszínek fizikai vagy mentális újrakonstruálása az urbánus tér mindennapi valósága mellett magában hordozza annak mindenütt jelen lévő szimbolikáját, amely egyúttal az azt használók szokásaira, gondolkodására és térfelfogására is nagy hatást gyakorol. A felülről irányított téralakítások általában gyorsan, ám gyakran a lokális dimenzió figyelmen kívül hagyásával érvényesülnek, míg a helyi társadalom lassabban, ugyanakkor saját igényeinek megfelelően formálja a teret (Berki, 2018).

Egy kulturális csoport láthatóságának növekedése a városi térre történő nem hivatalos igényként is megmutatkozik. A reprezentáció szintje rendkívül eltérő lehet, megnyilvánulhat a folyamatosan erősödő jelenlét mellett a közterületek használatának átformálásában, események szervezésében, az utcai nyelvezetben, intézmények kialakításában és gazdasági téren is; utóbbi saját tulajdonú és/vagy az adott közösséghez köthető termékeket, szolgáltatásokat kínáló kereskedelmi egységek által valósulhat meg. Kiváló példa erre Kuppinger szerint Stuttgart, ahol a mecsetek mint elsődleges helyek mellett más városi helyek és terek is jól láthatóan a muszlim szokások és normák „irányítása” alatt állnak, átmeneti és félig állandó muszlim tereket formálva és bizonyos helyzetekben (pl. mecsetek építése kapcsán) vállalva az esetleges konfliktusokat a többségi társadalommal (Kuppinger, 2014). Ennek ellenpéldájaként említhetjük Ferreira tanulmányát, amelyben a szerző rávilágít a városi térben nagyon jól érzékelhető afrikai közösség jelenlétére Lisszabonban, akiknek viszont nincs igazi reprezentációja (Ferreira, 2020).

A város és társadalmi közötti kölcsönhatás – még ha közösségenként eltérő mértékben is – mindenképpen megmutatkozik. Blommaert és Maly (2014) értelmezésében a közterületek társadalmi küzdőterek és az ott dokumentálható nyelvi tájkép valójában – a szociális, migrációs és kulturális folyamatok leképeződéseként kialakult – társadalmi tájkép. A városi teret egyúttal a kommunikáció egyik fontos csatornájaként és a társadalmi folyamatok feletti

irányítás és ellenőrzés egyfajta terepeként definiálja, amelyből fakadóan „kommunikálni a közterületen lényegében annyit tesz, mint kommunikálni a hatalmi térben” (Blommaert & Maly, 2014: 3). A nyelvnek és az etnicitásnak a városképre, illetve az urbánus tér formálására gyakorolt hatását Azaryahu (2009, 2011) abban ismeri fel, hogy a helyteremtés (*place-making*) a múlt, valamint a személyes és társadalmi identitás (újra)építésének fontos módszere, amelyben a helynevek nagy szerepet játszanak. Másként fogalmazva a helynevek „városszöveget” (*city-text*) alkotnak, és az emlékezetpolitika eszközeként a történelem egy bizonyos változatát reprodukálják, hozzájárulva a helyi és a nemzeti összetartozás érzésének kialakulásához. A városi toponímiában rejlő lehetőségeket világszerte változatos formában aknázzák ki: az identitás erősítésére és a saját közösség határainak definiálására elsősorban kelet-európai példákat említhetünk (Ukrajna, illetve Krím-félsziget) (Kudriavtseva, 2020; Volvach, 2019). Széles körben alkalmazzák – a helyi kultúra autentikus jellegének kidomborítására többnyelvű feliratokon keresztül – a gazdaság, azon belül a turizmus élénkítésére (pl. Észak-Írország, Erdély) (Carden, 2012) vagy akár a társadalmi elégedetlenség kifejezésére is (pl. Görögország) (Fragopoulos, 2016).

Magyarországi vonatkozásban a nemzetiségi csoportok térnyerésére hatást gyakorló 20. századi társadalmi folyamatok tekintetében két típusról beszélhetünk. Az egyik tendencia a hazai cigánytelepek 1960-as évektől meginduló felszámolása, s így a romák fizikai megjelenése a települések belterületén, melyet nem sokkal később fokozódó városba áramlásuk is kísért (Kertesi & Kézdi, 1998). A másik nagy migrációs folyamatnak az 1990 után, de még inkább az egységes európai gazdasági térhez történő csatlakozást követően (2004) meginduló vándorlást tekinthetjük. Az Európai Unió tagság és a Schengen-övezethez tartozás vonzóbb migrációs célterületté tette hazánkat. Ennek egyik következményeként népesebb városainkban, különösen Budapesten, jelentősebb számban telepedett le a magyartól eltérő etnikai-kulturális háttérrel rendelkező, jellemzően ázsiai, afrikai és közel-keleti országokból származó népesség. Az arabul beszélő, továbbá a török, afgán, kínai, vietnámi stb. bevándorlók érkezését a kelet-közép-európai politikai és gazdasági változások velejárójának tekinthetjük (Keresztély és Szabó, 2006; Wallace és Stola, 2001). Másrészt elsősorban Budapest, de Magyarország egyes vidéki terei is otthont adnak jelentős számú nyugat-európai és amerikai, alapvetően magasabb státuszú letelepedőnek.

1. ábra. A budapesti Népszínház utca a Blaha Lujza tér torkolatában
(forrás: a szerzők saját felvétele)



A külföldiek letelepedésének intenzitása a mai napig messze elmarad a Nyugat-Európában tapasztaltaktól (Kincses, 2015), ugyanakkor a magyar fővárosban is egyre érzékelhetőbb, a mindennapok szintén tapasztalható jelei vannak a Magyarország határain túlról érkező népesség jelenlétének (Irimiás, 2009; Wong & Primecz, 2011) (1. ábra). A 2015-ös migrációs hullám időszakosan jelentősen átformálta egyes fővárosi terek használatát is (Hory & Benkő, 2017). A nyugat-európai városokban a bevándorlók ingatlanvásárlásai térbeli koncentrációt mutatnak (Kohlbacher et al., 2015), míg Budapest vonatkozásában e jelenség nem feltétlenül konkrét városrészekben, inkább funkcionális-morfológiai szempontból meghatározott zónákban (az átlagosan 100-120 éve épült önkormányzati bérházak övezete) figyelhető meg.

A tanulmány fókuszában azonban nem az egyes bevándorló csoportok lélekszámának becslése vagy lakhelyének meghatározása áll. Célunk a multietnicitás vizuális lenyomatának felmérése egy kiválasztott, központi fekvésű budapesti utcában, amely Budapest legsokszínűbb kerületében található. Tény, hogy Budapesten nem alakultak ki a nyugati nagyvárosokhoz hasonló bevándorlónegyedek, azonban a város egyes részein járva érzékelhetjük, hogy a külföldiek letelepedésével nemcsak új városi szolgáltatások jelentek meg, hanem új kultúrák, vallások, és ami tanulmányban számunkra a legfontosabb: új nyelvek, írásjelek bukkannak fel a városi köztérben.

3. Kutatási előzmények

Vizsgálatunkat személyes élményeink inspirálták. A Népszínház utca mindkettőnk napi élettere volt évekig, illetve ma is az. Szerettük volna megírni, illetve a tudomány nyelvére is lefordítani azt a nyelvi és etnikai sokszínűséget, ami ott körülvett minket. Úgy véltük, hogy a nyelvi tájkép (*linguistic landscape*) kutatásával foglalkozó olvasmányaink megfelelő értelmezési keretet és módszertant kínálnak a sokszínűség megragadására.

A nyelvi tájkép meghatározására a nemzetközi szakirodalom Landry és Bourhis 1997-es definícióját idézi leggyakrabban, amely szerint „egy adott terület, régió vagy városi agglomeráció nyelvi tájképét a hivatalos útjelző táblák, a reklámtáblák, az utcanévek, a helynevek, az üzletek feliratai és a kormányzati épületek hivatalos táblái adják” (Landry & Bourhis, 1997: 25, a szerzők fordítása). Az újabb kutatások nyomán mára a nyelvi tájkép sokkal tágabban értelmezhető. Egyrészt beletartoznak mindazok a képek, hangok, mozdulatok, gesztusok, amiket adott helyen a térben használnak az ott élők, vagy amelyek a helyi politika, történelem nyomán ott megjelennek (Shohany, 2015). Másrészt a térbeliség értelmezését kiterjesztik az online térre vagy az online és fizikailag létező térben megjelenített nyelvi jelek, szimbólumok, illetve ezek egymásra hatásának vizsgálatára (Vuosola, 2020).

Azon túl, hogy e feliratok rendelkeznek egyfajta alapvető tájékoztató szereppel (pl. útbaigazítanak), egyben szimbolikus jelölők is, amelyek tükrözik a nyelvek közti hierarchiaviszonyt, a hatalom nyelvvideológiáját, de a településen, régióban élő közösségek nyelvi vitalitásáról és a nyelvhasználat tudatosságáról is benyomást szerezhethünk általuk (Landry & Bourhis, 1997). Érdeemes ugyanakkor hozzátennünk, hogy a fenti meghatározás több kontextusban túlhaladottnak számít, főként a városi arculatban már alapvető elemként megjelenő elektronikus feliratok jelenléte, az online fórumok egyre elterjedtebb használata vagy akár a belső (főként intézményi) terek vizsgálatának aktualitása miatt.

A nyelvi tájképre fókuszáló munkák egyaránt alkalmaznak kvantitatív és kvalitatív módszereket, illetve ezek kombinációját. A kvantitatív adatgyűjtés során felépített adatbázis rendszerint dokumentálja (pl. fotók révén) a kiválasztott terep közterületein látható összes feliratot. Ezt követi a felmért egységek kódolása, amely lehetővé teszi az elemzést. A kvalitatív kutatás során az adatok (pl. egymáshoz képesti pozíció, a köztérben hallható és látható nyelvek viszonya, a térhasználók percepciói) árnyalása, kontextusba helyezése valósulhat meg.

Az elmúlt két évtizedben mind kutatási terep, mind témaválasztás tekintetében rendkívüli mennyiségű tudásanyag halmozódott fel a nyelvi tájképről, jelen tanulmány csak a témához szorosan kapcsolódó szakirodalomból válogat. A városok nyelvítájkép-elemzésének egyik lehetséges kerete az identitás témaköre. Ebben a megközelítésben a nyelvi tájképben fellelhető jelek és kódok az ott élők azonosságtudatának kifejezői. Ebbe a keretbe illeszthető a hagyományos etnikai kisebbségeknek is otthont adó régiók, települések vizsgálata. Kárpát-medencei

viszonylatban aktív kutatómunka folyik a határon túli magyar lakta vidékek nyelvi tájképének feltárására. A teljesség igénye nélkül említjük Kárpátalja (Beregszászi, 2005; Csernicskó, 2015, 2019; Hires-László, 2015), a Vajdaság (G. Bogár E., 2021), Felvidék (Laihonen, 2012) vagy Burgenland (Szoták, 2017) nyelvi tájképének kutatását. Napvilágot láttak összehasonlító kutatások is az egyes régiókról (Laihonen & Csernicskó 2017; Hires-László et al., 2019) illetve a tematikus és történeti elemzéseket is tartalmazó szerkesztett kötetek tárják fel újabb és újabb rétegeit ennek a rendkívül összetett és folyton változó jelenségnek (Tódor et al., 2018). E tanulmányok nemcsak a kisebbségi nyelvhasználat módjai, formái miatt fontosak, hanem azért is, mert a hosszú időtávon rendelkezésre álló elemzések lehetővé teszik az időbeli dinamikák, a külső politikai (magyarországi nemzetpolitikai támogatások, ukrajnai politikai változások vagy például a nyelvtörvény változásai) vagy épp gazdasági tényezők (pl. a turizmus) hatásának követését. Az utóbbi években megindult a nyelvi tájkép kutatása a Kárpát-medence egyéb tereiben is (Bauko, 2018; Bodó, 2018; Laihonen, 2012); nemcsak a közterületeken tapasztalható nyelvhasználat, hanem pl. a gazdasági nyelvi tájkép vonatkozásában is (Sorbán, 2018). A kelet-közép-európai régió többi országában a gyakori határváltozások, lakosságcserek és telepítések miatt is sok helyen élnek nyelvi-etnikai kisebbségek, amelyek nyelvi tájképének feltárása szintén elkezdődött (Pavlenko, 2010; Zabrodszkaja, 2014). A többnyelvű feliratok megléte, egymáshoz viszonyított pozíciója a kisebbség létezésének vizuális bizonyítékként tételeződik, ezért rendszeres témája a helyi politikai csatározásoknak (Dragoman, 2011; Erőss, 2018; Patakfalvi-Czirják, 2015; Zahorán, 2016).

A nyugat-európai nagyvárosokban a bevándorló háttérű közösségek változatos módon alakítják a nyelvi tájképet. Ahogy Barni és Bagna olaszországi kutatásuk során leszögezik: egy etnikai közösség jelenléte (aránya) és etnolingvisztikai vitalitása között nem mutatkozik közvetlen kapcsolat (Barni & Bagna, 2010). Az általuk vizsgált olasz városok közül például Róma egyes negyedeiben a kínai nyelv dominánsnak számít, más városokban vagy egyéb etnikai közösségek esetében (románok, oroszok) ez viszont nem így alakul.

Távolabbra tekintve, Backhaus tokiói vizsgálata során az alapvetően egynyelvű közegben a nyelvi szolidaritás szerepét emelte ki, hiszen a nem japánul beszélő népesség alacsony részaránya nem indokolná többnyelvű feliratok jelenlétét Tokió utcáin (Backhaus, 2006). Különösen érdekes Muth kutatása a moldovai Chişinău-ban, ahol a város történelméből fakadóan a *lingua franca* szerepét nem az angol, hanem az orosz nyelv tölti be, jóval nagyobb jelentőséget mutatva a nyelvi tájképben, mint ami az orosz anyanyelvű népesség részarányából következne (Muth, 2014).

A nyugati városoktól eltérő módon Kelet-Közép-Európa nagyvárosaiban nem alakultak ki etnikus lakónegyedek, enklávék. Inkább az jellemző, hogy egyes lakóházakban vagy lakótömbben viszonylag sok bevándorló háttérű lakik. Az

egyres etnikai csoportok gazdasági tevékenységének térbeliségét vizsgálva azonban jellemző a térbeli koncentrációjuk, alapvetően egykori ipari területeken, a városközponttól távolabb. Ilyeneket talál(t)unk Prágában (Drbohlav & Čermáková, 2016), Varsóban (Sulima, 2012) vagy Budapesten (Sik & Wallace, 1999). Az általunk kiválasztott utca viszont épp azért érdekes, mert a központhoz közel fekszik, és nagy koncentrációban találhatóak benne adott etnikus, vagy vallási közösség igényeit kiszolgáló üzletek és szolgáltatások, illetve az ezeket reklámozó feliratok.

A nyelvi tájképpel foglalkozó magyar nyelvű munkák kétféle megközelítésben, egyfelől a magyar kisebbségi nyelvhasználat szempontjából, másfelől a hazai kisebbségek kapcsán elemezték a nyelvi tájképet. A határon túli magyar közösségekről már esett szó, a hazai kutatások közül mindenképpen említést érdemel Pachné Heltai Borbála (2017) gereszlaki (Baranya m.) vizsgálata, amely a mintaterület tradicionális német, és az alig pár éve gyarapodásnak induló finn közösségének lokális nyelvi tájképre gyakorolt hatásait taglalja. Fontos kutatások születtek a Borbély Anna (2020) nyelvészhez és munkatársaihoz köthető nyelvi tájkép-konferenciáknak köszönhetően is, amelyek révén számos, a magyarországi őshonos kisebbségek közterületi nyelvhasználatával foglalkozó tanulmány látott napvilágot. Témánk szempontjából ugyanakkor szintén fontos Bányi Szilvia és szerzőtársai tanulmánya, amelyben Veszprém főutcájának nyelvi tájképét vizsgálva megállapítják, hogy annak ellenére, hogy a városban jelentős számú külföldi diák él vagy dolgozik, illetve 2023-ban Veszprém lesz Európa kulturális fővárosa, szinte elenyésző a magyartól eltérő nyelven elhelyezett feliratok száma (Bányi et al., 2019). Más oldalról, Hévíz példáján Bányi azt mutatja be, hogy a turizmus nyomán hogyan jelennek meg többnyelvű elemek a nyelvi tájképben (Bányi, 2014).

Egy sajátos budapesti bevándorló háttérű közösség, a kínaiak lakóhelyválasztása kapcsán Irimiás Anna tanulmánya rámutat, hogy a koncentráció helyett inkább a hálózatba szerveződés jellemző. A bevándorlók lakóhelyválasztása kapcsán megjegyzi, hogy főként az érkezés utáni első években sokkal fontosabb a központhoz való közelség, ezért a bevándorlók inkább a belváros közelében maradnak. Ehhez hozzájárulnak Budapest 1990 utáni demográfiai és urbanisztikai folyamatai: a jelentős népességvesztés és a szuburbanizáció, aminek eredőjeként a belváros 80.000 lakost veszített, jelentősen előregedett, és az épületállomány is leromlott. A megürült és viszonylag olcsón elérhető lakásokat így sokszor bevándorlók bérelték ki (Irimiás, 2009).

4. A kutatási terep bemutatása

Kutatásunk terepe, a Budapest 8. kerületében, Józsefvárosban található Népszínház utca, a főváros egyik forgalmi csomópontját, a Blaha Lujza teret köti össze a Teleki László térrel. Az Osztrák-Magyar Monarchia évtizedeiben a birodalom minden részéből származó áruk és a fővárosba szerencsét próbálni

érkezők hada (napszámosok, cselédek) töltötték meg a környéket. A Népszínház utca mintegy kapu volt a nagyvárosra. A csaknem egy kilométer hosszú utcát számos nívós lakóépület övezi (Lajta Béla, Vidor Emil épületei), amelyek földszintjén az utca teljes hosszában, mindkét oldalon üzlethelyiségek sorakoznak, amelyek mai napig híven tükrözik a városszerkezetben betöltött kapuszerepet és a hagyományos kereskedelmi és szolgáltató funkciót.

A mindig nyüzsgő Népszínház utca szebb napokat is látott. A közterületek meglehetősen leromlott állapotban vannak, több tervezett beruházás, forgalomcsökkentés, zöldítés sem valósult meg. A köztudatban inkább úgy él, mint zűrzavaros hely, ahol azonban akármit meg lehet vásárolni, és gyakran történik valami izgalmas, veszélyes (lásd: 24.hu, RTL Klub). A Népszínház utca környékének lakói hagyományosan a munkás, cseléd és kispolgári rétegekből kerültek ki. Az egykori Monarchia minden részéből, de főként a keleti területekről érkeztek különböző nemzetiségű, vallású és nyelvű bevándorlók (magyarok, szlovákok, románok, zsidók és cigányok). A Monarchia széthullása, a városrész lakónépességének 22%-át adó zsidóság elhurcolása (Pelle, 2020), később az államosítás mind hozzájárult a terület átalakulásához, azonban mai napig erősen megmaradt kapufunkciója.

2. ábra. Színes fejkendőt viselő nők a Népszínház utcában (forrás: a szerzők saját felvétele)



A Népszínház Józsefváros egyik kiemelten fontos utcája, ami számos tekintetben leképezi a kerületben zajló folyamatokat, ezért néhány megállapítás erejéig kitérünk Józsefváros sokszínűségének bemutatására. Ehhez a 2013-2017 között zajló Divercities nevű EU FP7 projekt eredményeit használjuk fel. A projektben a társadalmi sokszínűséget a kutatók tágan értelmezték, vagyis az

etnikai vagy vallási dimenzió kivül a lakók szocioökonómiai státusát, életkorát, a köztük kialakuló interakciókat és attitűdöket is vizsgálták. Jelen tanulmányban a diverzitás egy szűkebb értelmezésénél maradunk, és a nem magyar etnikumú bevándorlók jelenlétére vagyunk kíváncsiak egy utca nyelvi tájképében. A 2011-es népszámlálás adatai szerint a 8. kerületben a lakónépesség 11,9%-a vallotta magát nem magyarnak, ami több mint kétszeresen felülmúlja a fővárosi átlag értékét (4,8%) (Fabula et al., 2017a). A hivatalos adat egyfelől jóval alacsonyabb a ténylegesnél, másrészt elfedi a kerületen belül tapasztalható különbségeket: a Divercities kutatói megállapították, hogy a romák aránya egyes kerületrészekben eléri a 40-50%-ot (Boros et al., 2016). Józsefváros kapufunkciója továbbra is tartja magát: kedvelt a vidékről a fővárosba költözők, illetve a különböző délkelet-ázsiai és afrikai bevándorlók körében. Ennek háttérében több tényező körvonalazódik: egyrészt a belvárosi kerületekhez viszonyítva kedvezőbb lakhatási és telephelybérleti díjak, a belvároshoz való közelség és az elérhető szolgáltatások nagy választéka. Fokozza a városrész etnikai sokszínűségét a studentifikáció: Józsefvárosban tizennégy felsőoktatási intézmény található, ahol évről évre több ezres nagyságrendben tanulnak külföldi hallgatók (Fabula et al., 2017b). Ahogyan a Divercities projekt anyagaiban is utalnak rá, a külföldi bevándorlók jelenléte a köztérben is látványos (2. ábra), példaként elsősorban az etnikai háttérű vállalkozásokat említik (Boros & Fabula, 2017). Saját kutatásunkban a nyelvi tájkép és a Népszínház utcában található kiskereskedelmi és szolgáltató funkciók felmérésével erről nyertünk részletes információkat.

5. A kutatás módszertana

Munkánkban a nyelvi tájkép kutatásának tisztán kvantitatív módszerét alkalmaztuk. A terepen kétszer történt felmérés, 2017-ben és 2020-ban. Ennek során az utcán végighaladva minden feliratot lefotóztunk, amit a házak, üzletek külső frontján, illetve az utcán, a falakon vagy az utcaburkolatokon láttunk. Amennyiben egy feliraton graffiti, ráragasztott üzenet vagy röplap jelent meg, azt külön rögzítettük, így ebben az esetben a nyelvi tájkép egy szélesebb értelmezése szerint jártunk el (Backhaus, 2006). A fotókat ezután adatbázisba rendeztük. 2017-ben összesen 461, 2020-ban 1184 rekord került rögzítésre (1. táblázat).

A helyszíni munka során 2017-ben 378 fotó készült, melyekről összesen 587 írott információt, képet, rajzot, egyéb szimbólumot stb. számoltunk össze; ez az érték a vizsgált terület összes, témánkba illő elemét tartalmazza. A feliratok jellegük alapján három kategóriába sorolhatók: hivatalos (önkormányzati felhívás, közműcégek értesítései stb.), magán (a kereskedelmi egységek feliratai, lakossági kezdeményezések – pl. apróhirdetés, graffiti stb.), illetve uniformizált. Utóbbi csoportba kerültek azon vizuális jelzések, melyek egy-egy, a témánk szempontjából elhanyagolható részletétől eltekintve nemcsak a Népszínház utcában, hanem szerte a kerületben vagy akár Budapesten hasonlóképpen jelennek meg (tiltás, felhívás veszélyre, üzletek nyitva tartása stb.). Az

uniformizált jelzéseket végül kiemeltük a végleges anyagból, mivel úgy véltük, figyelembe vételükkel eltávolodnánk a valós nyelvi tájképtől (vö. Laihonon, 2012).

Az uniformizált jelzések kivétele után 456 vizuális egység alkotta a végleges adatbázist. Mivel ezek 87,7%-a valamely kereskedelmi egység bejáratán/cégérén/kirakatában stb. szerepelt, indokoltnak tekintettük a feliratok nyelve és egyéb jellemzői mellett a boltok, éttermek, szolgáltatások karakterének vizsgálatát is, melyekből a Népszínház utcában 125-öt találtunk. Ennek megfelelően az eredmények ismertetése a továbbiakban kétféle vizsgálati egységen alapul, mindkettőhöz azon tényezők tartoznak, melyek esetükben relevánsnak számítanak.

A vizsgálatot – tekintettel a folyamatos társadalmi és gazdasági változásokra, pl. a migráns közösségeket érintő sajátos magyar kormányzati álláspontra, vagy a 2020 elejétől jelentkező járványkrízisre – 2020 nyarán megismételtük. A három évvel korábbi tapasztalatokból adódóan a hangsúly a nem magyar közösségek attitűdjének, valamint a pandémia lokális gazdasági hatásainak mélyebb megismerése felé tolódott. A második terepmunka során összesen 1412 írott jelet azonosítottunk, ebből 233-at minősítettünk uniformizáltnak, melyeket kiemelve a kutatás adatbázisából végül 1184 egységet elemeztünk. A felmérés a 2017. évihez hasonlóan kiterjedt a kereskedelmi egységekre is, melyekből a Népszínház utcában 139-et számoltunk össze.

6. Elemzési szempontok

A feliratokat és a kereskedelmi egységeket összesen kilenc szempont alapján vizsgáltuk (1. táblázat), jelen tanulmányban ezek közül hármát emelünk ki. A külön kategóriát alkotó uniformizált egységeket – ahogy korábban már leszögeztük – kiemeltük a végleges adatbázisból, tehát ezek nem jelennek meg az eredmények között. A végleges adatbázisból történő kiemelésük tapasztalataink szerint nem befolyásolta érdemben az eredményeket.

A három kiemelt témánk a feliratok nyelve (végső soron a nyelvi tájkép), valamint a kereskedelmi egységek megoszlása működésük (funkcionálnak-e vagy sem), illetve típusuk (szolgáltatás, üzlet, vendéglátóhely stb.) szerint. Utóbbi szempontot árnyalnunk kell. Kutatásunkban ugyanis nem az egységek típusa bizonyult relevánsnak (pl. bolt vagy étterem), sokkal inkább az, hogy az utcán megjelenített jegyeik alapján melyek tekinthetőek valamely etnikai kisebbséghez tartozónak, az „ethnobusiness” példájának.

1. táblázat. A kutatási egységek típusai, illetve a velük kapcsolatban álló tényezők
(forrás: a szerzők saját gyűjtése)

<i>kutatási egység</i>	<i>feliratok</i>	<i>kereskedelmi egységek</i>
<i>elemszám</i>	456 (2017) 1184 (2020)	125 (2017) 139 (2020)
<i>vizsgált tényezők</i>	<ul style="list-style-type: none"> • nyelv • vizuális megjelenés • íráskép • tartalom • hivatalos/magán • idegen nyelvű szöveg magyar fordítása • egyéb vizuális jelek 	<ul style="list-style-type: none"> • üzlet/szolgáltatás típusa • működő/nem működő • külföldi/hazai • etno/nem etno

Az ethnobusiness kifejezés ilyen jellegű használatára a már megjelent publikációk egyikében sem találtunk példát. A kifejezés, számunkra meglepő módon, nem számít elterjedtnek; azon munkákban pedig, ahol megjelenik, egészen más értelmet nyer. Carstocea romániai és magyarországi kutatásaiban ethnobusiness-ként utal a helyi kisebbségi törvények által kínált lehetőségek erkölcsileg kifogásolható kihasználására. Ennek keretében adott etnikai közösségekhez valójában nem köthető személyek vagy szervezetek vallják magukat hivatalosan a közösség részének, a törvényi keretek által biztosított hatalmi pozíciók illetve pénzügyi eszközök elnyerésének reményében (Carstocea, 2011, 2012). A Pap által is jellemzett magyarországi gyakorlat alátámasztja ezt: a jelenség valóban létezik, utóbbi szerző az ethnobusiness kifejezés alkalmazása mellett ethnocorruption-ként is hivatkozik rá (Pap, 2008).

Nyugat-Európában a kifejezéssel a modern kori migráció kapcsán találkozunk: Ofner a németországi helyzetet elemezve a bevándorló vagy migráns gyökerű népesség hátrányos helyzete kapcsán mutat rá, hogy a Németország határain túlról származók csak az „ethnobusiness” következetes alkalmazásával kerülhetik el a negatív megkülönböztetést. Ebben az esetben a kifejezés arra utal, hogy azon munkahelyeken, ahol a migrációs háttér nem jelent deklaráltan előnyt, a pozitív diszkrimináció hiánya azonnal a „nem németek” munkavállalási esélyeinek szignifikáns romlásához vezet (Ofner, 2006).

Tanulmányunkban az ethnobusiness jelentését egészen más keretek közé helyeztük. A kifejezést a kereskedelmi-szolgáltató egységek azon típusára alkalmazzuk, melyek etnikai karaktert hordoznak: fizikai jellemvonásaik, vizuális megjelenésük (az üzlet neve, az árucikkek/szolgáltatások származási helyének

feltüntetése, az árucikkek típusa) egyértelműen utalnak arra, hogy létrehozásuk és tulajdonviszonyaik valamely kisebbségi (döntő részben bevándorló háttérű, de legalábbis nem magyar) közösséghez kapcsolják őket, továbbá ezen kisebbségi/bevándorló közösségek igényeit (élelmiszer, hajviselet, telekommunikáció) szolgálják ki (3. ábra). Ugyanakkor a kereskedelmi egységek tipizálása nem csak etnikai jellegük alapján történhet, hiszen a Népszínház utcában (és Budapest más részein) számos olyan üzlet, szolgáltatás stb. működik, amelyeknek nincs sajátos „etno-” karaktere, ám egyértelműen külföldi származású tulajdonos üzemelteti (pl. kínai tulajdonú vegyesbolt). Kutatásunk szempontjából így releváns a tulajdonjog hazai-külföldi szempontú kategorizálása is. A „külföldi” kategória tehát cikkünkben az ethnobusiness-hez tartozók mellett olyan egységeket is jelent, amelyek alapvető, a többségi társadalom által is ismert és megszokott termékeket és szolgáltatásokat kínálnak, viszont tulajdonosuk bevándorló háttérű.

7. Kutatási eredmények

2017-ben a feliratok 68,4%-a (312 a 456-ból) tisztán magyar nyelvű volt, amely érték a döntően egynyelvű hazai környezetben alacsonynak tekinthető. Ugyan a nem magyar feliratok viszonylag magas aránya részben a nagyvárosi környezetből, azon belül az alapvetően kereskedelmi-szolgáltató funkciójú városrészből adódhat, a vizsgált terület többnyelvű, multikulturális jellege ettől függetlenül szembevetendő. Viszonylag nagy csoportot alkotnak az angol nyelvű feliratok (8,6%, 39 db), kisebb számban a kínai, a német, a szerb, sőt az urdu nyelv is képviselteti magát. A feliratok jelentős hányada (18,9%, 86 db) többnyelvű. Nagy számban találtunk érezhetően az újonnan érkezett, nem magyar ajkú népességet célzó, tisztán angol vagy angol-magyar szöveget (pl. a nemzetközi telefonálási lehetőséget kínáló ún. call-shop-ok kirakatában), melyek jól mutatják a lakosság diverz jellegét. A térbeli eloszlás mintázata véletlenszerű, a Népszínház utca bármely részén találtunk idegen nyelvű feliratot, viszont relatív sűrűsödésük figyelhető meg annak központi részén (a Fecske és a Vay Ádám utca között).

A kereskedelmi egységek csaknem negyede (26 a 125-ből, 20,8%) nem funkcionált, ez az érték magasnak (még ha nem is kiemelkedően magasnak) tekinthető, és az itt élő népesség jelentős fluktuációjával, illetve gyakran bizonytalan egzisztenciájával magyarázható. E szempontból a mintaterület belvárostól távolabb eső fele (a Nagy Fuvaros utcától a Teleki térig) kedvezőtlenebb képet mutat, bár itt a Teleki téri, nemrég felújított fedett piac által támasztott konkurencia hatásáról sem feledkezhetünk meg.

3. ábra. Az ethnobusiness egy példája a vizsgált területen
(forrás: a szerzők saját gyűjtése)



A kereskedelmi egységek nyolcadát (16 egység, 12,8%) soroltuk külső jegyei alapján az ethnobusiness kategóriába. Számuk ugyan nem nagy, viszont a magyarországi átlagtól való markáns eltérésük, vizuális egyediségük mégis meghatározó a Népszínház utca karakterében. Területileg elszórtan fordulnak elő, kínálatuk és vendégkörük sokfélesége jelentősen hozzájárul az utca sajátos hangulatához.

A valamely etnikumhoz köthető kereskedelmi egységek Budapest-szerte megtalálhatóak, a Népszínház utcában ugyanakkor kiemelkedő a területi koncentrációjuk. A 3. táblázatot áttekintve sejthetővé válik a jelenség, ami az ethnobusiness szerepét, súlyát még jelentősebbé emeli: az idetartozó üzletek, éttermek átlagtól alacsonyabb hányada (13%-a, ellentétben az átlagos 22%-kal) zárt be az utóbbi években, ami az újonnan érkezők nagyobb vállalkozókedvére utal. Ezt részben természetesnek vehetjük, hiszen e helyek a nem magyar ajkú, migrációs háttérű lakosság számára sokkal inkább az egymással történő találkozás, illetve a közösségi élet színterei is, mint a magyarok oldaláról az etnikailag „semleges” helyszínek.

A különleges helyzet indokolja, hogy néhány „etnikus” helyet közelebről is górcső alá vegyünk. A Népszínház u. 24. alatt található „Srí Lanka Internet and Call Shop” (röviden: Lankanet) nem az általa kínált szolgáltatás, sokkal inkább a tulajdonos felfogását, identitását tükröző cégér révén nyújt különleges élményt az arra fogékonyaknak. A Srí Lanka-t ábrázoló térkép tudniillik csupán annak északi és keleti partvidékét tünteti fel, ignorálva az ország további részeinek létezését. Srí Lanka többnemzetiségű állam, népességének háromnegyedét az indoeurópai

szingalézek, 18%-át a dravida eredetű tamilok teszik ki (utóbbiak száma Srí Lankán 3,2 millió, Indiában 65 millió). 1983 és 2009 között Srí Lankán polgárháború dúlt, amely alatt a tamil kisebbség az országból történő területi kiválását katonai eszközökkel igyekezett elérni (Winslow & Woost, 2004). A rövid ideig fennálló, a központi kormányzat által el nem ismert „Tamil Ílam” (a tamil hadsereg által megszállt ország rész) a sziget északi, északnyugati, illetve keleti partvidékének tamil többségű részeire terjedt ki, ez pontosan megegyezik a 4. ábrán (balra) szereplő térképpel (De Votta, 2004). Joggal feltételezhetjük, hogy a példánkban említett, Srí Lankából kivándorolt tamil etnikumú személy vagy család számára a Népszínház utcában megnyitott internetkávézó cégére az önazonosság kifejezésének eszközévé vált, ami egyben látványos politikai állásfoglalás is.

4. ábra. Példák az ethnobusiness és a kulturális önkifejezés összefonódására (forrás: a szerzők saját gyűjtése)



A Népszínház u. 21. alatt található Kashmir Bazar szintén az ethnobusiness érdekes példája, ahol a kirakat még a Népszínház utcában is kiemelkedő soknyelvűségével hívja fel magára a figyelmet. Az információk a magyar és az angol mellett a bolt profilját tükröző kashmíri urdu nyelven is szerepelnek, sőt maga a „Kashmir Bazar” (magyar nyelvű) felirat írásmódja is az urdu egyedi betűkészletére (nasztalík) emlékeztet (4. ábra, jobbra). 2018-ban a Kashmir Bazar tulajdonosa a szomszédos, azelőtt kocsmaként működő üzlethelyiséget is kibérelte, „Kashmir Éttermet” kialakítva várja azokat a vendégeket, akik szívesen kóstolnának sajátos dél-ázsiai ízeket.

2. táblázat. A feliratok nyelvének megoszlása a Népszínház utcában 2017-ben és 2020-ban
(forrás: a szerzők saját gyűjtése)

<i>összesen</i>	<i>2017</i>		<i>2020</i>	
	<i>456</i>	<i>%</i>	<i>1184</i>	<i>%</i>
<i>magyar</i>	312	68,4	800	67,6
<i>magyar és más</i>	80	17,5	148	12,5
<i>angol</i>	39	8,6	174	14,7
<i>angol és más</i>	6	1,3	15	1,3
<i>egyéb</i>	19	4,2	47	4,0

A felmérést 2020-ban megismételtük, a korábbihoz képest némileg eltérő hangsúlyokkal. Elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy mennyire módosultak a feliratok arányai, illetve történt-e változás a Népszínház utca multikulturális jellegének vizuális vagy tapasztalatai úton történő észlelhetőségében. Érdeklődésünk homlokterében ezenkívül a városrész kereskedelmi-szolgáltató funkciójának esetleges változása, valamint az egységek – külföldi-hazai, illetve etno-nem etno alapú – tipizálása állt, ezen belül is az, hogy a különböző kategóriák működése kapcsán érezhető-e szignifikáns különbség. Az eredményekből általános következtetéseket természetesen nem vonhatunk le, hiszen azok csupán egy kiválasztott budapesti utcára vonatkoznak, ugyanakkor több, a közeljövőben is fontos társadalmi folyamatra utalhatnak.

Három év alatt a nyelvi megoszlás lényegében nem változott, ami értelmezésünkben arra utal, hogy az alapvetően kedvezőtlen politikai és gazdasági helyzet dacára a külföldi közösségek Népszínház utcai jelenléte stabil, a sajátos viszonyokra nem meneküléssel reagálnak. A reakciónk lehet ellenben a bezárkózás, erre több jelzés értékű jelenség utal: 1. A két vizsgálat között eltelt három év alatt a magyar nyelvű feliratok aránya (68%) változatlan maradt, ellenben a többnyelvű írott jelek részesedése negyedével, 19%-ról 14%-ra csökkent (egyidejűleg az egynyelvű angolé 9%-ról 15%-ra nőtt). Ennek okát mélyebb vizsgálat hiányában nehéz pontosan meghatározni, így ebben a tanulmányban nem vállalkozunk erre. A jelenség sugallhatja a korábban a többségi társadalom felé történő nyitottság visszaesését, ami természetesen nem független a magyaroknak a bevándorló csoportok irányába közvetített attitűdjétől sem (2. táblázat). Ugyanakkor a nyelvi sokszínűség növekedésére is utalhat, aminek keretében mind inkább az angol válik a kereskedelem közvetítő nyelvévé. 2. Rejtett sokszínűség: a Népszínház utca magas diverzitása főként a „küszöbön belül” érzékelhető, az utca arculati karaktere nem tükrözi a kulturális sokszínűség tényleges szintjét. A közhasznú feliratok kevés kivétellel magyar nyelvűek, a privát egységek megoszlása sem közelíti meg azt az általános állapotot, ami –

idézve a terepmunka során megkérdezett helyieket – a „rengeteg a külföldi”, a „nagyon vegyes” és az „olyan sok itt a néger, hogy a cigányok és a zsidók szinte kiszorultak” megállapításokkal jellemezhető.

3. táblázat. A kereskedelmi egységek kategóriái státuszuk szerint 2017-ben és 2020-ban
(forrás: a szerzők saját gyűjtése)

<i>kereskedelmi egység</i>	<i>száma</i>		<i>működő %</i>		<i>bezárt %</i>	
	<i>2017</i>	<i>2020</i>	<i>2017</i>	<i>2020</i>	<i>2017</i>	<i>2020</i>
<i>külföldi</i>	39	51	82,1	72,5	17,9	23,5
<i>hazai</i>	86	88	77,9	59,1	22,1	35,2
<i>etno</i>	16	24	87,5	75,0	12,5	16,7
<i>nem etno</i>	109	115	78,0	61,7	22,0	33,9

A felsorolt tényezőkből fakad azon sajátos ellentmondás, hogy amíg a Népszínház utca vizuálisan kevésbé tűnik sokszínűnek, mint 2017-ben, addig a külföldi tulajdonú kereskedelmi egységek, illetve az ethnobusiness meghatározóbb, mint valaha. A 2020-as járványkrízis gazdasági hatásait a terület egyébként is alacsony bevételű, nem tőkeerős vállalkozásai közül sokan nem tudták kezelni. Az általában családi bázisú, ám annak megélhetését – más, nehezen definiálható bevételeknek köszönhetően – kevésbé meghatározó külföldi és/vagy etnovállalkozások viszont az átlagosnál nagyobb arányban maradtak működőképesek. Ebben feltehetően informális funkciójuk (pl. közösségi találkozóhely) is szerepet játszott, továbbá egyes közösségek (pl. kínaiak) esetében a korábban már említett hálózatosodás segíthetett a megváltozott gazdasági körülményekhez történő rugalmasabb alkalmazkodásban. A 2017-ben azonosított 125 egység 13, a 2020-ban összeszámlált 139 üzlet és szolgáltató 17%-a volt „etno”, míg 2017-ben 31, 2020-ban 37%-uk külföldi tulajdonban volt. Az ethnobusiness, valamint a külföldi üzletek már 2017-ben is stabilabbnak bizonyultak, ám 2020-ra a különbségek jóval látványosabbak lettek: külföldi/hazai, illetve etno/nem etno relációban egyaránt 13-14 százalékpontnyi differencia mutatkozott az előbbieik javára, azaz ennyivel kisebb arányban zártak be (3. táblázat). Utóbbi kapcsán fontos megemlíteni, hogy a válsághelyzet révén minden kategóriában sok üzlet szüntette be a működését, a külföldi tulajdonban lévők és az ethnobusiness-hez tartozók közül viszont az átlagnál jóval kevesebben.

8. Konklúzió

A kutatás során arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a kulturális (esetünkben a nyelvi, származásbeli) sokszínűség hogyan és milyen mértékben gyakorol hatást a városi tér fizikai megjelenésére, arculatára, illetve funkcióira. A vizsgálat egy

kiválasztott soknemzetiségű budapesti közterületre fókuszált, válaszunkat a nyelvi tájkép felmérésének eszközeivel kíséreltük megalapozni.

Megállapítható, hogy a Népszínház utcában felfedezett feliratok, írott és képi jelek 32%-a nem vagy nem csak magyar nyelven szerepelt mindkét időpontban. Ennek felmérése után az utcaképet, illetve annak hangulatát számottevően meghatározó, nem magyar etnikumhoz köthető kereskedelmi egységekre fókuszáltunk, külön vizsgálva a külföldi/hazai, valamint az értelmezésünkben az ethnobusiness-hez köthető etno- illetve nem etno- vállalkozásokat. A vizsgált területen 2017-ben található 125 üzlet, szolgáltató- és vendéglátóhely közül 16-ot, 2020-ban a 139 egysége közül 24-et soroltunk az ethnobusiness kategóriájába: ezek azon helyek, melyek kínálatuk mellett reklámjaikkal, cégérükkel, felirataikkal egyaránt a hazaitól eltérő kultúrát közvetítenek; utalva egyúttal tulajdonosaik identitására. Jelentőségük számukon messze túlmutat: egyrészt a nem magyar nyelvű feliratok mellett nagyban hozzájárulnak a Népszínház utca egyedi miliójéhez, másrészt a 2020. évi krízishelyzetben átlagot messze meghaladó gazdasági rugalmasságot mutattak.

A Népszínház utca esete nemzetközi összevetésben alapvetően a közép-európai országok nagyvárosaival (Prága, Varsó) rokonítható: a külföldi népesség számának gyarapodása és a helyi kereskedelemben történő aktív részvétele jellemzi. Az újonnan érkezők aránya egyelőre alacsony, általuk dominált negyedek, „enklávék” nem jöttek létre, ugyanakkor a nyelvi tájkép következtetni enged arra, hogy Budapest mely részein élnek és dolgoznak viszonylag jelentős számban (ezek közül az egyik a Népszínház utca és környéke). Párhuzam a tőlünk nyugatra található (pl. német- és olaszországi) nagyvárosokkal a szegregáció alacsony szintje miatt felfedezhető ugyan, ellenben a külföldi népesség számának és arányának nagyságrendi különbségei okán érdemi hasonlóságról nem beszélhetünk. Budapest – ahogy több más társadalmi és gazdasági jelenség vonatkozásában – sajátosságokkal tarkított „átmeneti” típust képvisel, amelyet a kulturális diverzitás lassú, ám folyamatos növekedése és egyes városi negyedekben a városi arculat és térhasználat átformálódása jellemez.

A fentiek alapján a budapesti Népszínház utcát multietnikus közegként értékeljük, amely vizuálisan a közterületen megjelenő írott jelek, valamint annak miliójére nagy hatást gyakorló etnoüzletek, -szolgáltatók és -vendéglátóhelyek révén érzékelhető. Tapasztalataink – mindennapi rendszeres mozgás a területen, a helyiek megkérdezése – szerint az ott élők és az odalátogatók egyaránt a magyar főváros multikulturális, soknyelvű közegének tekintik a Népszínház utcát. Mindazonáltal jellemző a diverzitás „küszöbön belüli” magas szintje, a terület diverz jellege a közterületen csak mérsékelten jelenik meg. A Népszínház utcát csupán budapesti viszonylatban nevezhetjük unikális környéknek, amelyet etnikumtól függetlenül létező szociális problémák terhelnek, és amelyek kulturális kavalkádja nem mérhető számos más európai nagyváros multikulturális negyedeinek sokszínűségéhez.

Irodalom

- Azaryahu, M.** (2009). Naming the past: the significance of commemorative street names. In Berg, L. D. & Vuolteenaho, J. (eds), *Critical toponymies: the contested politics of place naming* (pp. 53–70). Farnham: Ashgate.
- Azaryahu, M.** (2011). The critical turn and beyond: the case of commemorative street naming. *ACME: An International E-journal for Critical Geographies*, 10/1, pp. 28–33.
- Backhaus, P.** (2006). Multilingualism in Tokyo: A look into the linguistic landscape. *International Journal of Multilingualism*, 3, pp. 52–66.
- Barni, M. & Bagna, C.** (2010). Linguistic Landscape and Language Vitality. In Shohamy, E. et al. (eds.), *Linguistic Landscape in the City* (pp. 3–18). Bristol–Buffalo–London: Multilingual Matters.
- Bartha Cs., Laihonen, P. & Szabó T. P.** (2013). Nyelvi tájkép kisebbségben és többségben: egy új kutatási területről. *Pro Minoritate*, 23, 13–28.
- Bátyi Sz.** (2014). Hévíz: nyelvi tájkép orosz ecsettel. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 14, 21–34.
- Bátyi Sz. et al.** (2019). #ECOC2023 – Are we ready? The linguistic landscape of the high street of Veszprém. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 19, 1–17. Letöltés: <https://www.researchgate.net/publication/338717485>
- Bauko J.** (2018). Komárom/Komárno névszemiotikai tájképe. In Tódor E. M. et al. (szerk.), *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség* (55–70). Kolozsvár: Scientia Kiadó.
- Beregszászi A.** (2005). „Csata” a szimbolikus térért, avagy a látható/láthatatlan anyanyelv. In Beregszászi A. & Papp R. (szerk.), *Kárpátalja: Társadalomtudományi tanulmányok* (158–178). Budapest–Beregszász: MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet–II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola.
- Berki M.** (2018). Lwów, Lemberg, Lvov, Lviv – Az „Oroszlánok városa” mint palimpszeszt. In Kőszegi M. et al. (eds.), *Etnikai földrajzi kutatások a posztszovjet térségben* (191–210). Budapest: ELTE TTK.
- Blommaert, J. & Maly, I.** (2014). Ethnographic Linguistic Landscape Analysis and social change: A case study. *Tilburg Papers in Culture Studies*, 100, pp. 1–27.
- Bodó B.** (2018). Sírok, sírfeiratok – olvasatok. A temesvár-józsefvárosi temető nyelvi tájképe. In Tódor E. M. et al. (szerk.), *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség* (149–176). Kolozsvár: Scientia Kiadó.
- Borbély A.** (szerk.) (2020). *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet.
- Boros L. & Fabula Sz.** (2017). A sokszínűség érzékelése és megítélése Józsefvárosban. *Regio*, 25/4, 80–107.
- Boros L. et al.** (2016). Urban diversity and the production of public space in Budapest. *Hungarian Geographical Bulletin*, 65/3, pp. 209–224.
- Carden, S.** (2012). Making space for tourists with minority languages: the case of Belfast's Gaeltacht Quarter. *Journal of Tourism and Cultural Change* 10/1, pp. 51–64.
- Carstocea, A. E.** (2011). Ethno-business – the Manipulation of Minority Right in Romania and Hungary. *School of Slavonic and East European Studies*, 8, pp. 16–28.
- Carstocea, A. E.** (2012). „Ethno-business”: the unexpected consequence of post-1989 policies for the political representation of national minorities in Romania. Doctoral Thesis, UCL (University College London).
- Cserniczkó I.** (2015). Nyelvek vetélkedése a nyelvi tájképben: kárpátaljai példa. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 15, 71–84.
- Cserniczkó I.** (2019). *Fények és árnyak Kárpátalja nyelvi tájképéből*. Ungvár: II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont.
- De Votta, N.** (2004). *Blowback. Linguistic Nationalism, Institutional Decay and Ethnic Conflict in Sri Lanka*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Dragoman, D.** (2011). Ethnic groups in symbolic conflict. The „ethnicisation” of public space in Romania. *Studia Politica: Romanian Political Science Review*, 11/1, pp. 105–121.
- Drbohlav, D. & Čermáková, D.** (2016). „A new song or evergreen...?” The spatial concentration of Vietnamese’ migrants businesses in Prague’s Sapa site. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 41, pp. 427–444.

- Erőss Á.** (2017). Politics of street names and reinvention of local heritage in the contested urban space in Oradea. *Hungarian Geographical Bulletin*, 66/4, pp. 353–367.
- Erőss Á.** (2018). *Szimbolikus terek és térhasználat többnemzetiségű városokban: Beregszász és Nagyvárad példája*. ELTE TTK Földtudományi Doktori Iskola. Doktori disszertáció. Letöltés: <https://doktori.hu/index.php?menuid=193&lang=HU&vid=19097>.
- Fabula Sz.** et al. (2017a). *DIVERCITIES: Dealing with Urban Diversity – The case of Budapest*. Szeged: University of Szeged.
- Fabula Sz.** et al. (2017b). Studentification, diversity and social cohesion in post-socialist Budapest. *Hungarian Geographical Bulletin*, 66/2, pp. 157–173.
- Ferreira, P. M.** (2020). Imperial Debris: Reflections on the Lisbon Cityscape in Contemporary Portuguese Fiction. *Journal of Lusophone Studies*, 5/2, pp. 93–110.
- Fragopoulos, G.** (2016). This is a Poem/Afto einai ena Poiima: Graffiti, public space and poetry in the contemporary Athenian cityscape. *Journal of Greek Media & Culture*, 2/1, pp. 67–84.
- G. Bogár E.** (2021). Egy, kettő, sok – vajdasági nyelvi tájképek. Az egy-, két- és többnyelvűség látható jeleinek nyomában. In Marko, Čudić, Edit, Bogar, Boglarka, Vermeki (eds.), *Četvrt veka beogradske hungarologije* (34–54). Belgrád: Universitet u Beogradu.
- Hires-László K., Horzsa G. & Letenyi L.** (2019). A kétnyelvűség mint üzleti érdek: Egy nyelvitájkép-kutatás eredményei a kelet-szlovák-magyar határ régióban. Kérdőíves, résztvevő megfigyelésen és szakértői interjúkon alapuló kutatás eredményei. *Fórum*, 21/4, 3–21.
- Hires-László K.** (2015). Nyelvi tájkép és etnicitás Beregszászon. In Márku A. & Hires-László K (szerk.), *Nyelvoktatás, kétnyelvűség, nyelvi tájkép* (160–185). Ungvár: Autdor-Shark.
- Hory G. & Benkő M.** (2017). The urban space of the migrant crisis: analysis of the spatial evolution of an informal transit camp in Budapest's historic city centre. *Architektúra & Urbanizmus*, 51/3-4, pp. 126–143.
- Irimiás A.** (2009). Az új kínai migráció - a Budapesten élő kínai közösség. *Statistikai Szemle*, 87/7-8, 828–847.
- Keresztély K. & Szabó J.** (2006). *Regaining multikulturalism? The Budapest Observatory*. Letöltés: http://www.budobs.org/pdf/Regaining_multiculturalism.pdf.
- Kertesi G. & Kézdi G.** (1998). *A cigány népesség Magyarországon*. Budapest: Socio-typo.
- Kincses Á.** (2015). *A nemzetközi migráció Magyarországon és a Kárpát-medence magyar migrációs hálózatai a 21. század elején*. Budapest: Központi Statisztikai Hivatal.
- Kohlbacher, J., Reegel, U. & Schnell, P.** (2015). Place Attachment and Social Ties – Migrants and Natives in Three Urban Settings in Vienna. *Population, Space and Place*, 21/5, pp. 446–462.
- Kudriavtseva, N.** (2020). Reconfiguring identities within the cityscape: ideologies of decommunization renaming in Ukraine. *Ideology and Politics*, 1/15, pp. 2–21.
- Kuppinger, P.** (2014). Flexible topographies: Muslim spaces in a German cityscape. *Social & Cultural Geography*, 15/6, pp. 627–644.
- Laihonen, P.** (2012). Nyelvi tájkép egy csallóközi és egy mátyusföldi faluban. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 14/3, 27–49.
- Laihonen, P. & Cserniczkó I.** (2017). Kísérlet egy összehasonlító vizsgálatra: a nyelvi tájkép dél-szlovákiai, székelyföldi és kárpátaljai falvakban. *Regio*, 25/3, 50–81.
- Landry, R. & Bourhis, R.** (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality. *Journal of Language and Social Psychology*, 16, pp. 23–49.
- Muth, S.** (2014). Informal signs as expressions of multilingualism in Chisinau: how individuals shape the public space of a post-Soviet capital. *International Journal of the Sociology of Language*, 228, pp. 29–53.
- Ofner, U. S.** (2006). Symbolische Exklusion – Barrieren für Akademikerinnen mit Migrationshintergrund beim Zugang zum Arbeitsmarkt. In *Rassismus & Diskriminierung in Deutschland* (pp. 45–49). Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung.
- Pachné Heltai B.** (2017). *Nyelvcseré és szezonális migráció egy többnyelvű magyarországi közösségben*. PhD-disszertáció. Budapest: ELTE BTK.
- Pap A. L.** (2008). Human Rights and Ethnic Data Collection in Hungary. *Human Rights Review*, 9, 109–122.

- Patakfalvi-Czirják Á.** (2015). Szimbolikus konfliktusok és performatív események a székely zászló kapcsán. *Regio*, 23/2, 41–76.
- Pavlenko, A.** (2010). Linguistic Landscape of Kyiv, Ukraine: A Diachronic Study. In Shohamy, E. et al. (eds.), *Linguistic Landscape in the City* (pp. 133-150). Bristol: Multilingual Matters.
- Pelle J.** (2020). *Józsefváros zsidó múltja*. Letöltés: https://jozsefvaros.hu/hir/74848/Jozsefvaros_zsido_multja/
- Sik, E. & Wallace, C.** (1999). The development of open-air markets in East-Central Europe. *International Journal of Urban and Regional Research*, 23, pp. 697–714.
- Sorbán A.** (2018). Nyelv–gazdaság–tájkép. A gazdasági nyelvi tájkép kutatásának néhány lehetséges iránya erdélyi nézőpontból. In Tódor E. M. et al. (szerk.), *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség (177–192)*. Kolozsvár: Scientia Kiadó.
- Shohany, E.** (2015). LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape*, 1/1–2, pp. 152–171.
- Sulima, R.** (2016). The Laboratory of Polish Postmodernity: An Ethnographic Report from the Stadium-Bazaar. In Grubbauer, M. & Kusiak, J. (eds.), *Chasing Warsaw. Socio-material dynamics of urban change since 1990* (pp. 241–268). Frankfurt-New York: Campus-Verlag.
- Szoták Sz.** (2017). Magyar nyelv és magyar népcsoport Burgenlandban. Nyelvi tájképek vizsgálata a többnyelvűség kontextusában. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/16323/szotak-szilvia-tesis-hun-2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tódor E-M, Tankó E. & Dégi Zs.** (2018). *Nyelvi tájkép, nyelvi sokszínűség I-II. kötet*. Kolozsvár: Scientia Kiadó.
- Volvach, N.** (2019). *Constructing Russian Nationalism in the Cityscape of Sevastopol*. 24th Annual World Convention (ASN), Harriman Institute, Columbia University, USA. Letöltés: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1513734&dsid=2798>
- Vuosola, L.** (2020). Minority positioning in physical and online spaces. *Linguistic Landscape*, 6/3, pp. 297–325.
- Wallace, C. & Stola, D.** (eds.) (2001). *Pattern of Migration of Central Europe*. Palgrave Macmillan United Kingdom.
- Winslow, D. & Woost, M. D.** (2004). *Economy, culture, and civil war in Sri Lanka*. Bloomington: Indiana University Press.
- Wong, L. & Primecz H.** (2011). Chinese migrant entrepreneurs in Budapest: changing entrepreneurial effects and forms. *Journal of Asia Business Studies*, 5/1, pp. 61–76.
- Zabrodskaja, A.** (2014). Tallinn: Monolingual from Above and Multilingual from Below. *International Journal of the Sociology of Language*, 228, pp. 113–129.
- Zahorán Cs.** (2016). Trikolórok, farkasok és turulok földje. Magyar és román szimbolikus gyakorlatok Erdélyben 1989 után. *Regio*, 24/1, 226–281.

Internetes források

- <https://atlatzso.ro/eroviszonyok/nyelvi-jogok/ahol-kirakat-a-multikulti-ott-a-magyar-nyelv-piaci-erteke-is-alacsony/>
- <https://erdelyinaplo.ro/aktualis/utcanevtablak-hatasos-a-megfelemlites#>
- <https://jo.444.hu/2018/10/03/nigeriai-fodraszat-pakisztani-etterm-torok-kozert-alban-pek-seta-a-legszinesebb-magyar-utcaban>
- https://rtl.hu/rtlklub/hazonkivul/cikkek/2013/05/22/a_nepszinhaz_utca_ahol_barmit_meg_lehet_kapni
- <https://24.hu/belfold/2016/07/06/egy-gazdag-utca-budapesten-ami-mindig-a-szegenyke-volt/>
- <https://24.hu/elet-stilus/2020/11/10/budapest-nepszinhaz-utca-kalapos-kalapkeszito-muzsikus-vonokeszito-hangszerbolt-boltos-utcak/>

HELTAI JÁNOS IMRE

Károli Gáspár Református Egyetem
heltai.janos@kre.hu

Heltai János Imre: Szociolingvisztika és részvételiség
Sociolinguistics and involvement
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/2. szám, 21–34.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.002>

Szociolingvisztika és részvételiség¹

A commitment to reducing social inequalities is a prominent feature of sociolinguistic research. Participatory research, i.e. the involvement of all stakeholders in research activities, can be a step closer to those suffering from social inequalities. In participatory research, the research participants take a shared risk and become involved in joint activities by making their social relations and ideologies at least partially visible. I have been conducting linguistic ethnographic and language pedagogical research in a Roma community in Tiszavasvári since 2016. This paper presents two projects in which participatory approaches played an important role. Experience has shown that participatory research is not a closed and clear-cut category, rather that participation is an approach as opposed to an objective, and that the most important criterion is the commitment of participants to a common cause.

Keywords: participative research, participation in sociolinguistics, Romani bilingualism, translanguaging, local knowledge

1. Bevezetés: a részvételiség és dilemmái

Az elmúlt évtizedekben a szociolingvisztika képviselői egyre fókuszáltabban figyeltek a társas valóság vizsgálata során az egyes emberre és társas kapcsolataira. A labovianus paradigma az 1960-as években nagy társadalmi struktúrákban vizsgálta a nyelvi változást (Labov, 1984). A 1960-as és 1970-es években igazán kibontakozó nyelvészeti antropológiai irányvonalak fokozottabban figyeltek a kontextusra (Hymes, 1968, 1972), és jellemzőbbé vált az interakciók elemzése is (Gumperz, 1972, 1982). Az 1980-as és 1990-es években a nyelvi ideológiák felé fordult az érdeklődés (Schieffelin et al. eds., 1998; Kroskrity ed., 2000). A kutatók azzal is kezdtek foglalkozni, hogy az emberek (köztük a nyelvészek) hogyan reflektálnak a nyelvi gyakorlatokra. Jóval később intézményesült Európában a beszélői perspektíva és a kontextus fontosságát előtérbe állító nyelvészeti érdeklődés; a 2000-es években alakult ki a szintén a lokalitásokra koncentráló nyelvészeti etnográfia az Egyesült Királyságban (Rampton, 2007; Tusting & Maybin, 2007).

Az elkötelezettség a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentése iránt Labov non-standard angollal kapcsolatos vizsgálatai (1969) és az Ann Arbor-i perben való közreműködése óta (1982) hangsúlyos jellemzője a szociolingvisztikai

¹ A dolgozat az MTA Bolyai János BO/00679/20/1 számú Kutatási Ösztöndíjának, illetve az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-5-KRE-3 Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

kutatásoknak. Ez az örökség markáns jelölője e nyelvészeti tudományterületnek (Kontra, 2018: 13–15). Az észak-amerikai nyelvészeti antropológiának pedig fontos témája a hatalom vizsgálatának foucault-i hagyománya (vö. Rampton, 2016: 305). Ez kiterjed egyrészt az intézmények és „megosztó gyakorlataik” tanulmányozására. Másrészt jellemző a szubjektum dinamikusan változó függő viszonyainak kutatása, mind más emberek tekintetében (különbféle és sokszor kölcsönös kontroll-függés viszonyok feltárása), mind saját maga (önismeret, lelkiismeret) viszonylatában. E függőségi viszonyoknak részei a kutatók is, akik kutatás közben rákényszerülnek az ezekkel kapcsolatos önreflexív tevékenységekre is.

A részvételiség minden érdekelt fél kutatási tevékenységebe való bevonódását jelenti. Ilyen módon nem azonos a résztvevő megfigyelés hagyományával, amely csupán a kutatónak a kutatók életében való (időleges) részvételét jelenti. A részvételi kutatás esetén minden szereplő aktív a kutatási (tudományos) tevékenységben. A részvételiség az egyenlőtlenségek felszámolása iránti elkötelezettség és a függőségi viszonyokra való reflektálás mellett a másik emberhez még közelebb vivő lépés lehet a szociolingvisztikában. Ugyanis együttműködést ír elő a felek számára, amihez pedig munkatársi kapcsolat szükséges. Ez szorosabb viszony a megfigyelő-megfigyelt vagy adatgyűjtő-adatközlő viszonynál. A részvételiség az etnográfiaiban természetesen épít a résztvevő megfigyelés hagyományaira, de túl is lép azokon:

Az akadémiai világon kívüli, alternatív kutatási eljárások követése, és ezzel párhuzamosan az elemzés alternatív formáinak alkalmazása meg is különbözteti az együttműködésen alapuló (kollaboratív) etnográfiait a hagyományos résztvevő megfigyeléstől, illetve az olyan módszertanoktól, amelyekben a résztvevők kutatási asszisztensként, a kutatás irányítására kevésbé felhatalmazva jelennek meg. (Rappaport, 2008: 2, saját fordítás)

A részvételiség sokszínű lehet, nincs egység annak kritériumait illetően (vö. Lajos, 2017). Fontos kritériumok lehetnek a következők: 1. Ki kezdeményezi a kutatást, választja meg a témáját; 2. Kinek az érdekeit és mennyiben szolgálja a kutatás; 3. Milyen tudományos és/vagy (köz)politikai céljai vannak a részvételnek; 4. A nem akadémiai résztvevők milyen tevékenységekkel vesznek részt a kutatásban (Lajos, 2017: 151–154). Utóbbi ponthoz kapcsolódó kérdés, hogy a nem akadémiai résztvevők, akiknek az egy-egy projektben értékes tudáselemeit „helyi tudás”-ként vagy „közösségi tudás”-ként szokás leírni (Canagarajah, 2002), hogyan, mennyiben vonhatók be a kutatás tudományos felkészültséget megkívánó területeibe, például a publikációs tevékenységekbe.

A részvételi kutatásokban a kutatást végzők közös kockázatot vállalnak, társas viszonyaikat, vélekedéseiket legalább részben láthatóvá téve involválódnak a közös tevékenységekbe. Az akadémiai résztvevők is sebezhetőbbé válnak, amennyiben életük és gondolkodásuk tágabb szféráiba engednek betekintést. Ezzel a részvételi kutatások hozzájárulnak a sebezhető közösségek esszencialista

konstrukcióinak kritikájához is (vö. Marino & Faas, 2020), hiszen már nem egy „kitett, védtelen” közösség és egy „felkészült” szakember áll egymással szemben. A részvételiségnek az etnográfiaiban, a kulturális antropológiai és a közgazdasági kutatásokban az ezredfordulótól kezdve jelentős hagyománya van (Reason, 1998; Lamphere, 2004; Pataki, 2007; Pataki & Vári, 2011; Lajos, 2016; Balakrishnan et al., 2017; Duke, 2020). Ez a hagyomány nem mindig válik el az úgynevezett akciókutatás paradigmáitól (Whyte et al., 1991; Greenwood & Levin, 2007). Utóbbiban hangsúlyosabb a közéleti-politikai szerepvállalás és cél (romák vonatkozásában pl. Málóvics et al., 2014; Málóvics et al., 2021).

A magyar szociolingvisztikában nagy hagyománya van a különféle kisebbségi közösségekért való felelősségvállalásnak, esetenként a közösségi aktivizmusba való bizonyos fokú bevonódásnak, részvételnek, illetve a közösségi aktivizmus elkötelezett tudományos támogatásának (vö. például Orsós Anna életműve vagy a Csernicskó István nevével fémjelzett kárpátaljai szociolingvisztikai iskola; újabban például Orsós, 2020; Csernicskó et al., 2021). Van olyan iniciativa is, amelyben társadalomtudósok valamilyen módon együttműködnek nem akadémiai szereplőkkel, támogatói vagy munkatársai nem kifejezetten kutatási célú részvételi projekteknek. A Magyarországi Németek Országos Önkormányzatának (MNOÖ) Oktatási Bizottsága működtet egy olyan, immár több magyarországi németek lakta településre kiterjedő programot, amelyben helyi kisebbségi aktivisták és az MNOÖ szakértői akár idős adatközlők tudásának felhasználásával (Erb, 2020: 104) hoznak létre projektermékeket, ebben az esetben olyan tanösvényeket, amelyek egy központi ötlet, koncepció mentén mutatják be a helyi kisebbségi közösséget. Kifejezetten a részvételiségre épülő szociolingvisztikai projekt a moldvai csángó nyelvi revitalizációval, nyelvi szocializációval és ideológiákkal foglalkozó, folyamatban lévő OTKA-kutatás (Barabás & Fazakas, 2020; Bodó & Lajos 2020).

Tiszavasvári egy roma közösségében 2015 óta vezetek kutatásokat, és az ezekkel kapcsolatos tevékenységek során egyetemi hallgatókkal, általános iskolai tanárokkal és diákokkal, illetve felnőtt, helyi roma lakosokkal működtünk együtt változatos módokon és mértékben. A kutatás rövid áttekintése (részletesebben l. Heltai, 2020a) után két olyan alprojektre térek ki, amelyekben a részvételiség fontos szerephez jutott. Bemutatom, hogy a részvételiség milyen dilemmákat vet fel, milyen lehetőségekkel kecsegtet, illetve hogy legfontosabb kritériuma a résztvevők valamely közös ügy melletti elköteleződése. Tapasztalataink szerint a részvételi kutatás nem zárt és egyértelmű kategória, a részvételiség inkább csak megközelíthető, mintsem elérhető cél.

2. Nyelvészeti etnográfiai kutatás Tiszavasváriban: lépések a részvételiség felé

Tiszavasváriban mintegy 12000 ember él, köztük 1500-ra teszik a helyiek a magyar egynyelvű, és mintegy 3000-re a romani-magyar kétnyelvű romák

számát. E kategóriák létrehozásakor a többi lakos a nem romák, vagy ahogy helyben gyakran mondják, a többségi társadalom tagjai közé, a magyarok csoportjába sorolódik. Kutatási tevékenységeink eleinte kifejezetten a kétnyelvű romák csoportjára fókuszáltak. A 2016-ban végzett több színterű nyelvészeti etnográfiai kutatás során jelen voltunk családi és közösségi eseményeken, interjúkat és fókuszcsoportos beszélgetéseket készítettünk, illetve órákat látogattunk az iskolában, ahová a közösséghez tartozó gyerekek járnak. 2017-től kezdtük meg eredményeinkre alapozva és a pedagógusokkal közösen a transzlingválás pedagógiai orientációjának bevezetését az iskolában.

A transzlingválás (García, 2009) a nyelvi repertoár egységének elképzelésére épül. Mint a nyelv gyakorlati elmélete (Li, 2018), úgy tekint a kódváltás-paradigmában és a köznyelvben egyaránt kétnyelvűként számon tartott beszédre, hogy az lényegileg nem különbözik az egynyelvűek megszólalási módjaitól: minden beszélő a rendelkezésére álló erőforrások közül válogat, alkalmazkodva a szituációhoz és a beszélgetőpartnereihez. A transzlingválásra épülő pedagógiai hozzáállás lehetővé teszi a tanulók által birtokolt nyelvi erőforráshalmaz egészének megjelenését az iskolában, javítva a tanulók közérzetét és sikerességét. A transzlingválás oktatás története világszerte körülbelül egy évtizedes (vö. García & Li 2014; García et al., 2017; CUNY-NSIEB ed., 2021). A kutatások sok esetben egyéni és osztálytermi szintű tevékenységeket elemeznek, tanári és tanulói transzlingválás gyakorlatokat tárnak fel (pl. Mazzaferro ed., 2018; Panagiotopoulou et al. eds., 2020), a programszerű alkalmazás ritka.

A magyar iskolarendszer alapvetően egynyelvű, a két oktatási nyelvű iskolák pedig az egy tanóra – egy nyelv, illetve az egy tantárgy – egy nyelv logikáját követik. Ez érvényesül a romani nyelv (ritka) iskolai jelenléte esetén is: nyelvórákon, örökségi nyelvként vagy idegen nyelvként jelenik meg (Lakatos, 2010). Ezzel szakít a transzlingválás, amikor a gyerekeket arra bátorítja, a pedagógusokat arra tanítja, hogy a rendelkezésre álló nyelvi erőforrások összességét bármely tanórán vegyék igénybe.

A romani nyelvű megszólalások ráadásul alacsony presztízszűek. Ezért, illetve az iskolarendszer előző bekezdésben tárgyalt jellemzőivel összefüggésben nagy hagyománya van a romani beszédmódok sztenderdizációjára való törekvésnek. Matras bemutatja, hogy e tevékenységek aktivisták nem centralizált hálózataihoz kapcsolódnak (2015: 299). Abercrombie (2018) egy ilyen helyi (Prizren, Koszovó) aktivistacsoport sztenderdizációs kísérleteit mutatja be és elemzi kritikai megközelítésben. Ilyen kísérlet eredménye a magyarországi sztenderd, a lovári is (Heltai, 2020b). E kísérletek végrehajtói a nyelv oktatásba való bevezetését a sztenderdizációval kapcsolják össze. Ugyanakkor nem oldható fel az az ellentmondás, hogy a sztenderd használatát előírányzó intézményrendszer hiányában nem lehetséges a klasszikus értelmű sztenderdizáció (Busch, 2012). Projektünk sajátossága ezzel szemben, hogy egy nem sztenderdizált, a

kódváltáskutatás paradigmájában kevert kódnak nevezhető (Auer, 2019: 24) beszédmódot, a helyi romanit vezeti be az iskolába (Heltai, 2021).

Az eddigi tevékenységek eredményeként az iskola több tanárának megváltoztak a romani nyelvhez kapcsolódó vélekedései. Ezzel párhuzamosan a mindennapos tanulási folyamat részévé váltak a romani megszólalások is. A gyerekek megszokták ennek lehetőségét, a tanárok megtanulták ennek menedzselését (részletesen l. Heltai, 2020a, 2021). Mindez hat a projektben nem aktív tanárookra is, mert a nyelvek presztízsvizonyai a gyerekek és a szülők körében átértékelődnek, így például az órák mellett a szünetekbeni beszélgetésekben is megnőtt a romanihoz köthető megszólalások aránya.

Projektünkben fontos szerepe van a részvételiségnek, azaz annak, hogy a szereplők maguk is azonosuljanak a célokkal. Az általam vezetett kutatócsoport kezdeti kutatásai egyetemi hallgatók bevonásával folytak. Később csatlakoztak kutató kollégák is. Az első, a transzlingválást a helyi oktatásban bevezetni javasoló publikáció (Heltai, 2016) megjelenése után közös workshopok formájában megkezdődött az együttműködés az iskola pedagógusaival. Hallgatók, kutatók és tanárok a romani nyelv tanulásba való bevonásának tapasztalatait és kihívásait tárgyalták meg. A hallgatók és a tanárok is részt vettek a projekt tudományos disszeminációjában; előadtak konferenciákon, illetve közös publikációk születtek (Heltai, és mtsai., 2017; Heltai & Kulcsárné, 2017).

Annak érdekében, hogy a szülőkkel is sikeres legyen az együttműködés, rendszeresen kerestünk alkalmat a találkozásra: meghívást kaptak a bemutatóórákra, beszélgetésekre, ahol a transzlingváló orientációt bemutattuk. Tevékenységeinket a közösségben egyre többen megismerték, és ha részleteket nem is tudtak róluk, a romani nyelv támogatásához kötötték azokat. 2018 nyarán a helyi gyerekek színdarabot adtak elő, melynek kétnyelvű szöveggönyvét a kutatók, hallgatók, tanárok és gyerekek együtt írták. Három előadás volt: egy az iskola tanulóinak, egy a szülőknél és az érdeklődő városi közönségnek (ez jobbára a meghívott vendégeket jelentette) és egy Budapesten, informális csatornákon toborzott érdeklődő közönség előtt. 2019 nyarán, szintén közös munkával, a közösség kulturális hagyományait bemutató kisfilmeket készítettünk. Ezek megtalálhatók a projekthonlapon (<http://translangedu.hu/>). 2020 nyarán hat helyi roma asszony romani nyelvű mesekönyveket írt-fordított a kutatócsoport más tagjaival együttműködve (Tiszavasvári Transzlingváló Műhely szerk., 2020). A mesekönyvek nyomtatott könyvként is megjelentek, de szintén megtekinthetők a honlapon is. 2021-ben ugyanezek a helyi felnőttek már egy, az európai tanárképzésbe szánt tankönyv írásában vesznek részt.

E tevékenységekkel párhuzamosan olyan kutatásokba kezdtem, amelyek a város egészére koncentrálnak. Vizsgálom a romák és nem romák egymáshoz való viszonyáról létrehozott narratívákat, a kétnyelvűség és a romani nyelv városi reprezentációit, továbbá az ezekkel, illetve a kétnyelvű beszélőkkel kapcsolatban megjelenő ideológiákat. Ezt a vizsgálatot a korábbi tevékenységek folytatásaként

értelmezem. Ugyanis a roma közösségben és az iskolában végbementek bizonyos, a romani nyelv státuszával és presztízsével kapcsolatos pozitív változások (Heltai, 2020a: 179–183). Ezért azt is vizsgálom, hogy ezek a hatások mennyiben érzékelhetők a városi társas valóság más tereiben, illetve hogy a romani és a romani beszélők marginalizációján mennyiben és hogyan lehet változtatni. Foglalkozom azzal a kérdéssel is, hogy az ilyen változások hogyan szolgálhatják a konvivialitást, azaz a közösségi létezés olyan formáit, amelyek esetén az emberek az együttélés konstruktív módjait alakítják ki (Blackledge & Creese, 2018). Mindezt előkészületként értelmezem esetleges későbbi, városi roma és nem roma szereplőkkel megvalósítandó részvételi kutatásokhoz. A jelen dolgozat további részeiben azonban a két legutóbbi, a részvételiség számos jegyét hordozó tevékenységet, a mesekönyvek és a tankönyv írásának folyamatát mutatom be.

3. Romani nyelvű mesekönyvek létrehozása

A mesekönyvek egy olyan alprojektben jöttek létre, amely egyszerre támogatta a romani nyelv iskolai jelenlétét (jól alkalmazható olvasmányt hozott létre) és hatott az iskolán kívüli világra (hiszen egy mesekönyv családi használatra is alkalmas). Cél volt, hogy kifejezetten a részvételiségre építsünk: ehhez a projekthez a helyiek olyan tudást adhattak hozzá, amihez más résztvevőknek nincs hozzáférése. A féléves futamidejű projektben egyetemisták (a KRE tanár szakos és BA hallgatói, doktoranduszok), kutatók, tiszavasvári tanárok, szülők és gyerekek vettek részt.

A munka megkezdésekor a hallgatók egy kérdéssor alapján mintegy 20 helyivel beszélgettek az írásbeliség életükben betöltött szerepéről, illetve kifejezetten a romani írásbeliségről. Eredményeink szerint a romanizáció köthető írásbeliség kétféle módon is jelen van a közösségben. Egyrészt különféle szervezetektől nyomtatott anyagokhoz jutnak (újságok, bibliai részletek stb.) a közösség egyes tagjai. Ezeket becsben tartják, de megértésüknek korlátai vannak. E nyomtatványok ugyanis mindig valamiféle sztenderdizációs elveket követnek. A romani lejegyzéséhez olyan betűket is alkalmaznak, amelyek a magyar ábécének nem részei. Mivel a helyiek magyarul tanultak olvasni, ezeket a betűket nem tudják az azokhoz tartozó hangokhoz kötni. Másrészt gyakoriak az egyéni szerzői vagy fordítói szóalkotások. Harmadrészt a szerzők időnként csak saját vernakulárisukban előforduló nyelvi erőforrásokat használnak. Ezen okok miatt az ilyen szövegek megértése az általában nyolc osztályt vagy kevesebbet végzett olvasók számára gondokat okoz.

Létezik az írásbeliségnek egy helyben kialakult formája is. Sokan aktívak a közösségi médiában, és az itt folyó kommunikáció kis részben a romanizáció köthető. Ilyenkor a felhasználók a magyar ábécé betűkészletét használják. Vannak a romaniban olyan hangok, amelyek a magyarban nincsenek: zöngétlen laringális spiráns *[x]* és hehezetes *[k]*, *[p]*, *[t]*. Továbbá a helyi kiejtés néhány helyen eltér a magyar köznyelvi fonémarealizációtól. Ez ahhoz vezet, hogy az alkalmazott írásmódok heterográf jellegűek, a helyiek egyéni megoldásokat követnek. A

hehezetet esetenként jelzik ('ph'), más esetben nem ('p'). A hiányzó [x] jelölésére a jellemző megoldások a 'k', 'kh', 'ch', 'h'. A magyar á hanghoz és é hanghoz közel álló fonémarealizációk esetén az 'a' és az 'e' betűkre esetenként tesznek ékezetet, máskor nem. Tapasztalataink szerint ez a fajta heterográfia nem lehetetleníti el az értelmező olvasást. A felnőttek körében az online téren kívül gyülekezetben való éneklésre lejegyzett vallásos dalok szövegeinél, illetve saját használatra készített igemagyarzatoknál találkoztunk ezzel az írásmóddal, de a gyerekek is könnyen és sikeresen alkalmazzák, így az elmúlt években a transzlingváló iskolai gyakorlatokat az írásbeliségre is kiterjesztettük (Heltai, 2020b). Mindezen tapasztalatok birtokában nem volt kérdés, hogy mesekönyvünk ezeket az írásgyakorlatokat kövesse.

A munka megkezdésekor a hallgatók magyar nyelvű roma népmesegyűjteményekből választottak ki történeteket. A helyi iskolás gyerekekkel – a mesék közös elolvasása után – együtt jelöltük ki azt a három magyar nyelvű szöveget, amelyeket a mesekönyvekbe szántunk. (Ezek az alábbi szövegek voltak: Kinni tyúkjai. In: Bari K. szerk. [1990]. *Az erdő anyja: cigány népmesék és hagyományok*. Budapest: Gondolat. 419–421.; Miért nem tudnak a fák járni? In: Burus J. B. szerk. [2015]. *Miért nem tudnak a fák járni? Erdélyi cigány népmesék*. Csíkszereda: Gutenberg Kiadó. 31–33.; Legenda a hegedűről. In: Frankovics Gy. szerk. [2015] *A bűvös puszta. Népmesék romákról*. Budapest: Móra Kiadó. 165.). Végül ezek mellé még két, a helyi felnőtt résztvevők által a közös workshopok során írt szöveg is bekerült a könyvekbe. Az illusztrációkat a gyerekek iskolai és tanodai foglalkozásokon készítették. Egyszerűsített foglalkoztatási jogviszonyban vett részt a munkában hat helyi résztvevő, velük előzetes ismeretségek nyomán láttunk munkához. 2020 nyarán előbb öt napon, majd három napon át dolgoztunk együtt. A kötetek megjelenését az Open Society Foundations Regionális Közösségi Központok „TEDD JOBBÁ!” programja keretében az Alternatív Közösségek Egyesülete RKK-20-140 számú pályázata támogatta.

Az első közös munkafázis során létrehoztuk a romani nyelvű szövegeket, a második alkalommal pedig szöveggondozási munkálatokat végeztünk. Az első nap a heterográfia jelenségét értelmező, a romani nyelven való írás lehetőségeit taglaló beszélgetés után próbaképpen néhány mondatos szövegeket hoztunk létre. Ezután a kiválasztott mesék elejét a szerzők otthon (kézírással) romanira fordították. Ezeket a hallgatók másnap begépeltek, majd már ismét az asszonyokkal átnézték, és – kizárólag a fordítók meglátásai szerint – javították. A szövegek begépelésében részt vevő hallgatóknak igen csekély vagy semmilyen romani kompetenciája nem volt, így csak a szöveg pontos másolására támaszkodhattak. A fordítók nem a szöveg egészével készültek el otthon, a maradék részeket a közös workshopokon egyből gépbe írtuk. Ilyenkor a hallgató gépelt, miközben a helyi résztvevő diktált és szimultán ellenőrizte a begépelteket.

Az így elkészült szövegek a következő jellemzőkkel bírtak. A fordítók nem feltétlenül azokat a szóhatárokat tartották, amelyeket a sztenderd romani írásmódokat követő szerzők alkalmaznak (például: *dujgyéne* 'két lélek, két ember; *duj gyéne*', *kidelen* 'szedd őket', *kide* felszólító módú ige + *len* névmás). A résztvevők stratégiái változóak voltak az ékezethasználattal (*e-é*; *a-á*) illetően is. A helyiek viszonylag rendszertelenül tettek ékezetet a szóban forgó betűkre: volt, aki egyáltalán nem, volt, aki sok esetben, de nem mindig. Ugyancsak változóak voltak a stratégiák a hehezetes hangok jelölésében. Volt, aki jelölte ezeket (*ph*, például mert már hallotta, látta, hogy „így kell”), de volt, aki nem, és helyi kollégája ezzel kapcsolatos javaslatát is visszautasította. Szórnak a jelölések a *[x]* hang írásának tekintetében is, általában *kh*-t vagy *k*-t alkalmaztak a fordítók. Az alkalmazott megoldásokat az utómunkák során sem jómagam, sem a kötet nyelvi lektora nem bírálta felül, a beszélői percepciókra jellemző változatosságot (Fehér, 2017) ugyanis nem kívántuk sztenderdizálni. Az egyes helyi résztvevők szövegei továbbá megfogalmazásukban, komplexitásukban különböztek. Sok esetben párban vagy hármas csoportban dolgoztak, így végül minden mesének négyféle romani fordítása született meg. E változatok mindegyike különbözik egymástól a fenti jellemzők mentén. Ennek megfelelően négyféle mesekönyv készült, mindegyik tartalmazza a három kiválasztott mese egy-egy fordítását, illetve a helyi résztvevők által írt két mese egyikét (ez utóbbiakból egy-egy változat készült).

A szöveggondozási munka során célunk olyan szövegek létrehozása volt, amelyek a helyiek számára a lehető legkönnyebben olvashatók, és amelyek „helyességét” illetően a helyi résztvevők érvelni tudnak a többi helyi előtt. Előbb megkértük a szerzőket, hogy vizsgálják meg szövegeiket újra az alábbi szempontok mentén külön-külön. 1. Vannak-e értelemzavaró pontatlanságok, illetve újbóli olvasásra feltűnő más inkonzekvenciák a szövegekben (helyben hibákról beszéltünk). 2. Hangjelölések tárgyában azt kértük a helyi résztvevőktől, hogy olvassák végig magukban a szövegeket újra, és tegyenek mindenhová ékezetet, ahol ezt szükségesnek látják, illetve vegyék le ott, ahol nem kell. Beszélgettünk a *[x]* jelölésének nehézségeiről és a hehezetekről, de ezek végső jelölésének módját aztán a helyi résztvevőkre bíztuk. 3. Megkértük őket arra is, vizsgálják meg újra a szöveget a mondatok határainak pontos kijelölése végett. E munkát megelőzően egy délelőttön át beszélgettünk ezekről a kérdésekről annak érdekében, hogy kialakuljon a résztvevők között a terminológia tekintetében is a közös nevező. A szövegek tipográfiai szerkesztését, végső gondozását már a nem helyi résztvevők végezték el. Számos olyan megoldás szerepelt a szövegekben, ami a helyi résztvevők kevés literális élményéből és/vagy a hallgatók hiányzó nyelvtudásából adódott, és amelyeken módosítottunk. Ilyenek voltak például, hogy a helyi résztvevők az otthon írt szövegekben nem következetesen használták a mondatzáró és a tagmondatokat elválasztó írásjeleket. Ezen felül például

tárgyként redundáns módon egy névmás is és egy névszó is szerepelt, vagy hibásak voltak az egyeztetések stb.

A mesekönyvekből 560 (4x140) keményfedeles, színes példányt nyomtattunk. A fordítók 20-20 tiszteletpéldányt kaptak, a többi az iskolába került, ahol könyvtári állományba vették őket, illetve jutalomkönyvként kapták meg őket a tanulók. Egy jelenleg is futó projektünk során olyan órákról (is) készítettünk felvételt, ahol a gyerekek a könyvekkel foglalkoztak. Így megbizonyosodtunk arról, hogy a könyveket a gyerekek – nem kis részben saját és társaik illusztrációi miatt – kitörő örömmel fogadták, könnyen olvasták és értették is. Annak ellenére volt ez így, hogy a gyerekeknek kevesebb a romanihoz kötődő olvasási tapasztalata, mint a magyarhoz kötődő. Legtöbb esetben életükben először látott szóalakokat kellett kiolvasniuk. Ráadásul ezek az írásmód fentebb tárgyalt jellegzetességei miatt sokszor nem egyértelműen idézik fel a fejükben tárolt hangsort. Mindezek ellenére jó ütemben, értelmezve olvastak.

Az itt bemutatott tevékenységek az első fejezetben felsorakoztatott négy kritérium közül kettő tekintetében elmaradnak az „ideáltipikus” részvételi kutatástól. Nem a helyiek kezdeményezték a kutatást és választották meg témáját, illetve a helyiek nem vesznek részt az eredmények (eddigi) tudományos disszeminációjában, azaz a jelen tanulmány megírásában. Azonban a céllal és a témával azonosulni tudtak a helyi résztvevők is, napról napra felszabadultabban vettek részt a tevékenységekben, hiszen a közös tevékenység újszerű munkát és változatosságot jelentett számukra.

A kutatócsoport nem helyi tagjainak a transzlingváló projekt erősítése, támogatása állt érdekében és jelentette a fő motivációt. Ez adta a projekt tudományos célját is, ez az a vonatkozása, amiért e tevékenységek kutatásként is értelmezhetők; a résztvevők tapasztalatokat gyűjtöttek a romani nyelvű írásbeliség támogatásának lehetőségeiről. Ugyanakkor a felek létrehoztak egy olyan írásbeli terméket, amelyen szerepelt a helyi résztvevők neve, amelyben számos helyi gyerek rajza helyet kapott, és amely a közösségi tudást, kultúrát és nyelvet jelenítette meg. A nyomtatott könyvek túlnyomó többsége is közösségi használatba került. Fontos jellemzője volt e részvételi kutatásnak, hogy a helyi résztvevők kulcsszerephez jutottak benne; nélkülük mindez nem lett volna megvalósítható.

4. Tudományos próza létrehozása részvételi módon

A 2019-ben kezdődött a *Translanguaging for equal opportunities: Speaking Romani at School* elnevezésű Erasmus+ intézményi együttműködési projektünk. A projekt résztvevői két termék létrehozását vállalták. Az egyik egy transzlingváló osztálytermi jeleneteket bemutató és elemző, 35 videóból álló videótár. A másik egy, a videók elemzéséből kiinduló és a transzlingválás jó gyakorlatait összegző kötet. Az egyenként 5-10 perces videókban előbb az órát tartó tanár vázolja a kontextust, majd következik a felvétel egy osztálytermi

jelenetről. A videó további perceiben a tanár, hallgatók, szülők és kutatók a látottakat elemzik. A kötetet összesen mintegy 30 szerző, tanárok, hallgatók, kutatók és szülők (a mesekönyv-projektben már munkatársunkká vált hat helyi résztvevő) készítik. A kutatók vezető szerzői az egyes fejezetnek. A kötet, bár többféle hangot vonultat fel, igazodik a tudományos próza műfaji követelményeihez. Ugyanakkor a tanári, szülői, hallgatói és kutatói hangokat egymással egyenrangúként prezentálja. Egyes fejezetei a transzlingváló pedagógia egy-egy aspektusával foglalkoznak, és induktív módon, a videókból kiindulva reflektálnak az elméleti megfontolásokra.

A tiszavasvári roma szülők hozzájárulásának sikeressége érdekében 2021 nyarán öt napos workshopot szerveztünk a résztvevő egyetemek kutatói, a KRE hallgatói és a helyiek részvételével. Ezen olyan munkaformákkal kísérleteztünk, amelyek során a résztvevők egyedül vagy csoportban olyan szövegeket hoztak létre, amelyek később a kötetben is helyet kaphatnak. A munkát a tavalyi mesekönyv tapasztalatainak feldolgozásával kezdtük. Előbb beszélgettünk a könyvről, annak recepciójáról. Ezután arra kértük a helyi résztvevőket, hogy egy ismerősnek írandó fiktív levélben mutassák be a könyvet, számoljanak be az írással kapcsolatos tapasztalataikról. A második napon a helyi tudás fogalmával, illetve a romani nyelvű írás nehézségeivel foglalkoztunk. E témákat előre meghatározott kérdések alapján egy csoportos beszélgetésben körüljártuk, majd a résztvevők egyénileg foglalták össze írásban a beszélgetések során felmerült gondolatokat. A harmadik napon néhány kérdés mentén beszélgettünk a helyi résztvevőkkel, majd e kérdések mentén kértük őket szövegek megalkotására. Mindenki két hallgató beszélgetett, az egyikük vezette a beszélgetést, a másik pedig jegyezte az elhangzottakat. A negyedik napon az egyik videó megtekintésével indult a munka, és egy beszélgetést követően erre reflektáltak írásban a résztvevők. Hasonlóan az előző naphoz, együtt dolgoztak hallgatók és helyi résztvevők. Előbbiekkel ezúttal abban egyeztünk meg, hogy törekednek arra, hogy ne saját maguk, hanem a beszélgetőpartner által megfogalmazott mondatokat vessenek papírra. Így a hang sokkal inkább a helyi résztvevőké maradhatott, viszont a hallgatókra maradt a szöveg leírása. Ezzel elválasztottuk egymástól a fogalmazás és az írás feladatait, megkönnyítve ezzel a helyi résztvevők dolgát. Elég volt ugyanis a pontos megfogalmazásra koncentrálniuk. Ez volt az a munkaforma, amivel a legjobb eredményeket értük el a közös munka során (ezt alkalmaztuk az ötödik napon is): a helyi tudás, a lokális, szülői nézőpont és az ahhoz tartozó hang is megjelent.

A létrejött írásbeli termékek készülő könyvünk részeivé válnak. E helyütt csak egy, az egyik helyi résztvevő és két hallgató közös munkájaként az utolsóként említett munkaformában létrejött, rövid részletet mutatok be. A videón, amit megtekintettünk, a gyerekek egy roma mesét dolgoznak fel. A látottakra reflektálva a következő módon kezdi írását az egyik, két hallgatóból és egy helyi résztvevőből álló munkacsoport [az említett pedagógus nevét megváltoztattam]:

Azért választotta a Piroska néni a roma mesét, mert a gyerekeknek érzést adott abban, ami rájuk is jellemző. Azért fogják fel, mert vannak olyan szülők, akik így élnek, mint a mesében. Azért értették a gyerekek, hogy miről is szólt ez a mese, mert a cigányok világáról szól. Nekünk nem volt ilyen lehetőségünk arra, meg nem is lehetett, hogy cigányul beszéljünk. Nem is voltak olyan könyvek, amik a romákról szóltak. Ebben a részletben, ahogy az egész szövegben és számos más szövegben is, sikerült megvalósítani azt a célt, hogy a helyi résztvevők perspektíváját bemutató, szerkesztett, reflektált szövegek készüljenek.

A kötetet 2022 első negyedének végén nyújtjuk be a kiadónak. A munka még folyik, de a kutatócsoport a fent leírt tevékenységek során számos újabb, részvételiséggel kapcsolatos tapasztalatot gyűjtött. A mesekönyv-projekthez képest továbblépés, hogy a helyiek immár kifejezetten az akadémiai termék létrehozásának folyamatába is bevonódtak.

5. Záró gondolatok

Az itt bemutatott tevékenységek a részvételiséggel is összefüggésbe hozható jegyeket mutatnak, de nem egy kifejezetten részvételi kutatásként megkezdett projekt részei. Ez az oka annak, hogy a részvételiség 2. fejezetben tárgyalt kritériumai közül az elsőnek (a helyiek kezdeményezzék a kutatást, válasszák meg a témáját) a kutatási tevékenységek összességét tekintve nem felel meg. Ezt a kutatást akadémiai szereplők kezdeményezték, és csak idővel kezdték meg előbb a tanárokkal, később a gyerekekkel, majd a szüleikkel való közös munkát.

Az egyes résztvevényekben azonban a kezdeményezés, a feladatok kijelölése, azok teljesítési módjainak meghatározása már közös döntések eredménye volt. Sikerült a nem akadémiai résztvevőket érdekeltté tenni bizonyos kutatási feladatokban, őket egyre többféle kutatási tevékenységbe bevonni, és a részcélokat is közössé tenni.

A részvételi kutatásoknak – hasonlóan az akciókutatásokhoz – gyakori jellemzője, hogy céljuk nem csupán az akadémiai tudástermeléshez való hozzájárulás. Ez a körülmény felvet azzal kapcsolatos dilemmákat, hogy meddig lehet, meddig érdemes bizonyos közösségi tevékenységeket kutatásnak, és nem mondjuk közösségi projektnek nevezni, illetve mennyiben értelmezhető, értelmezendő át a kutatás fogalma. Az egyik lehetőség, hogy kutatásnak azokat a tevékenységeket tekintjük, amelyek akadémiai tudást, a műfajiságot tekintve pedig – tudományágunkban – jellemzően szöveget termelnek. Ez esetben a részvételiség a nem akadémiai résztvevőknek az akadémiai tudástermelésbe, a szövegírásba való bevonását is implikálja. Egy ilyen kutatás-definícióból indulnak ki a bemutatott Erasmus+ projekt résztvevői, törekedve arra is, hogy a nem akadémiai résztvevők szövegei ne pusztán illusztrációk (betétszövegek) legyenek, hanem a közös kötet szerves részei. Egy másik lehetőség a kutatás és a kutatási célok ennél tágabb értelmezése. Ebben az esetben nem az akadémiai

eredmény, hanem a társas viszonyok valamiféle transzformációja kerülhet fókuszba, a részvétel lehetséges módjai pedig változatosak.

A részvételiséget e projektekben úgy élték meg a szereplők, mint ami változó mértékben megközelíthető ideál, s nem elérhető „állapot”. A tapasztalatok arra is utalnak, hogy egy részvételi projekt nem kezdődhet meg előkészítés nélkül. Szükség van ismerkedésre, közös célok azonosítására, a közös gondolkodási keretek felállítására. Csak így biztosítható ugyanis annak lehetősége, hogy az elvégzendő kutatás céljait ne az akadémiai résztvevők, hanem a helyi résztvevők vagy a helyi és akadémiai résztvevők együtt határozzák meg. Ugyanakkor a részvételiség erős legitimációt adhat a kutatási eredményeknek, nagyban segítheti azok társadalmi hasznosulását. A tiszavasvári kutatások folytatásának a 3. fejezet végén felvázolt iránya, a romák és nem romák egymáshoz való viszonyáról létrehozott narratívák vizsgálata nagyobb eséllyel járulhat hozzá a békés társadalmi együttélés (azaz a konvivialitás) feltételeinek megteremtéséhez akkor, ha előkészít további részvételi kutatásokat. Ez a cél olyan szociolingvisztikai vonatkozású témák azonosítása után valósulhat meg, amelyek értelmezésébe, kezelésébe bevonhatók helyi résztvevők.

Irodalom

- Abercrombie, A.** (2018). Language purism and social hierarchies: Making a Romani standard in Prizren. *Language in Society*, 47, pp. 741–761.
- Auer, P.** (2019). ‘Translanguaging’ or ‘doing Languages’? Multilingual practices and the notion of ‘codes’. Author’s copy, pre-reviewing version. 1–31. Written for: MacSwan, J. (ed.), *Language(s): Multilingualism and Its Consequences*. Clevedon: Multilingual Matters. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/332593230_%27Translanguaging%27_or_%27doing_languages%27_Multilingual_practices_and_the_notion_of_%27codes%27
- Balakrishnan, V. & Claiborne, L.** (2017). Participatory action research in culturally complex societies: Opportunities and challenges. *Educational Action Research*, 25/2, pp. 185–202. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1206480>
- Barabás B. & Fazakas N.** (2020). Reinventing linguistic ethnographic fieldwork during the Covid-19 pandemic. *Hungarian Studies Yearbook*, 2/1, pp. 113–122.
- Blackledge, A. & Creese, A.** (2018). Language and superdiversity. An interdisciplinary perspective. In Creese, A & Blackledge, A. (eds.), *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. Abingdon: Routledge.
- Bodó Cs. & Lajos V.** (2020). A moldvai csángó nyelvi revitalizációs folyamatok kutatása: Közösen értelmezett tudások, részvételiség és bevonás. *Korunk*, 3(31)/9, 42–50.
- Busch, B.** (2012). Romani zwischen Stigmatisierung und Anerkennung: eine transnationale Sprache im Korsett nationalstaatlicher Bildungssysteme. In Cichon, P. & Ehlich K. (hrsg.), *Eine Welt? Sprachen, Schule und Politik in Europa und anderen Kontinenten* (pp. 71–92). Wien: Praesens..
- Canagarajah, S.** (2002). Reconstructing local knowledge. *Journal of Language, Identity & Education*, 1/4, pp. 243–259.
- CUNI-NYSIEB** (ed.) (2021). *Translanguaging and Transformative Teaching for Emergent Bilingual Students. Lessons from the CUNY-NYSIEB Project*. New York & London: Routledge.
- Csernicskó I., Hires-László K., Karmacs Z., Márku A., Máté R. & Tóth-Orosz E.** (2021). A magyarok és a magyar nyelv Kárpátján. Törökbálint: Termini Egyesület.
- Duke, M.** (2020). *Community-based participatory research*. Oxford Research Encyclopedias, Anthropology.
- Erb M.** (2020). A nyelvi tájkép új elemei: magyarországi német tanösvények. In Borbély A. (szerk.), *Nemzetiségi nyelvi tájkép Magyarországon*. Budapest: Nyelvtudományi Intézet.

- Fehér K.** (2017). Összetett szavak és átmenetiség-modellek. In Kádár E. & Szilágyi N. S. (szerk.), *Összetételek és nyelvelvárási modellek* (20–39). Kolozsvár: Erdélyi Múzeum Egyesület.
- García, O. & Li W.** (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- García, O., Johnson, S. I. & Seltzer, K.** (2017). *The Translanguaging Classroom. Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon: Philadelphia.
- García, O.** (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21. century. In Skutnabb-Kangas, T, Phillipson, R., Mohanty, A. K. & Panda M. (eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140–158). Cromwell: Multilingual Matters..
- Greenwood, D. J. & Levin, M.** (2007). *Introduction to Action Research: Social Research for Social Change*. London: SAGE.
- Gumperz, J.** (1972). Sociolinguistics and communication in small groups. In Pride, J.B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics* (203–224). Harmondsworth: Penguin.
- Gumperz, J.** (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heltai J. I. & Kulcsárné S.** (2017). A romani beszéd és az óvoda. Beszédfejlesztési stratégiák és integrált kétnyelvűségi ideológiák Tiszavasváriban. *Anyanyelv-pedagógia*, 10/4., 47–59.
- Heltai J. I.** (2016). Az egységes nyelvi repertoár pedagógiája. *Magyar Nyelvőr*, 140/4, 407–427.
- Heltai J. I.** (2020a). Translanguaging instead of standardisation. Writing Romani at school. *Applied Linguistics Review*, 11/3, pp. 463–484.
- Heltai J. I.** (2020b). *Transzlingválás. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Gondolat.
- Heltai J. I.** (2021). Translanguaging as a rhizomatic multiplicity. *International Journal of Multilingualism*. Ahead of print. DOI: 10.1080/14790718.2021.1926465
- Heltai J. I., Jani-Demetriou B., Kerekesné Lévai E. & Olexa G.** (2017). Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle*, 67/11–12, 28–49.
- Hymes, D.** (1968). The ethnography of speaking. In Fishman, J. (ed.), *Readings in the Sociology of Language* (pp. 99–138). The Hague: Moulton.
- Hymes, D.** (1972). On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, J. (eds.), *Sociolinguistics* (269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Kontra, M.** (2018). A 90 éves William Labov, a társadalmilag reális nyelvészet megalkotója. *Magyar Nyelv*, 114/1, 1–22.
- Kroskrity, P. V.** (ed.) (2000). *Regimes of language: Ideologies, Politics and Identities*. Santa Fe: School of American Research Press.
- Labov, W.** (1969). The logic of nonstandard English. In Alatis, J. E. (ed.), *Georgetown University Monographs on Languages and Linguistics* 22. pp. 1–43.
- Labov, W.** (1982). Objectivity and commitment in linguistic science: The case of the Black English trial in Ann Arbor. *Language in Society*, 11/2, pp. 165–201.
- Labov, W.** (1984). Field methods of the project on linguistic change and variation. Readings in sociolinguistics. In: Baugh, J. & Scherzer, J. *Language in Use*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 28–53.
- Lajos, V.** (2016). Részvétel és együttműködés. Fogalmak, dilemmák és értelmezések. *Replika*, 100, 23–40.
- Lajos, V.** (2017). Sokszínű részvétel: Új szereplők és új színterek a kortárs magyar romakutatásokban. In Bali J. (szerk.), *Cigány világok a Kárpát-medencében* (149–167). Budapest: Magyar Néprajzi Társaság, ELTE BTK & Néprajzi Intézet.
- Lakatos Sz.** (2010). A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In Papp A. M. (szerk.), *Kevésbé használt nyelvek helyzete a Visegrádi Négyek Országában*. Budapest: Országos Idegennyelvű Könyvtár.
- Lamphere, L.** (2004). The Convergence of Applied, Practicing, and Public Anthropology in the 21st Century. *Human Organization*, 63/4., pp. 431–443.
- Li W.** (2018). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39, pp. 9–30.
- Málovics Gy., Mihók B., Pataki Gy., Szentistványi I., Roboz Á., Balázs B. & Nyakas Sz.** (2014). Részvételi akciókutatással a társadalmi kirekesztés ellen: egy szegedi példa tanulságai. *Tér és Társadalom*, 28/3., 66–83.

- Málovics, Gy., Méreiné Berki, B. & Melinda, M.** (2021). Policy reform instead of policy transformation? Experiences of participatory action research (PAR) on desegregation policy in Szeged, Hungary. *International Journal of Action Research, 1-2021*, pp. 81–101.
- Marino, E.K & Faas, A.J.** (2020). Is Vulnerability an outdated concept? After subjects and spaces. *Annals of Anthropological Practice, 44/1.*, pp. 33–46.
- Matras, Y.** (2015). Transnational policy and ‘authenticity’ discourses on Romani language and identity. *Language in Society, 44*, pp. 295–316.
- Mazzaferro, G.** (ed.) (2018). *Translanguaging as Everyday Practice*. Springer.
- Orsós A.** (2020). Szükségletek és a jogi szabályozók - avagy fókuszban a cigány nemzetiségi oktatás. *Educatio, 29/3*, 394–408.
- Panagiotopoulou, J. A., Rosen, L. & Strzykala J.** (eds.) (2020). *Inclusion, education and translanguaging. How to Promote Social Justice in Teacher Education?* Springer.
- Pataki Gy.** (2007). Bölcs „laikusok”. Társadalmi részvételi technikák a demokrácia szolgálatában. *Civil Szemle, 4/3-4*, 144–156.
- Pataki Gy. & Vári A.** (szerk.) (2011). *Részvétel - akció - kutatás. Magyarországi tapasztalatok a részvételi-, akció- és kooperatív kutatásokból (9–27)*. Budapest: MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- Rampton, B.** (2007). Neo-Hymesian linguistic ethnography. *Journal of Sociolinguistics, 11/5*, pp. 584–607.
- Rampton, B.** (2016). Foucault, Gumperz and governmentality: Interaction, power and subjectivity in the twenty-first century. In Coupland, N. (ed.), *Sociolinguistics. Theoretical Debates (303–330)*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Rappaport, J.** (2008). Beyond Participant Observation. Collaborative Ethnography as Theoretical Innovation. *Collaborative Anthropologies, 1/1*, pp. 1–31.
- Reason, P.** (1998): Political, Epistemological, Ecological and Spiritual Dimensions of Participation. *Studies in Cultures. Organizations and Societies, 4/2*, pp. 147–167.
- Schieffelin, B. B., Woolard, K. A. & Kroskrity, P. V.** (eds.) (1998). *Language Ideologies: Practice and Theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Tiszavasvári Transzlingváló Műhely** szerk. (2020). *Hat romnya mesélinen I–IV*. Tiszavasvári: Tiszavasvári Transzlingváló Műhely.
- Tusting, K., & Maybin, J.** (2007). Linguistic ethnography and interdisciplinarity: Opening the discussion. *Journal of Sociolinguistics, 11/5*, pp. 575–583.
- Whyte, F. W., Greenwood J. D. & Lazes, P.** (1991). Participatory action research: Through practice to science in social research. In Whyte, F. W. (ed.), *Participatory Action Research (20-56)*. London: Sage.

KOVÁCS LÁSZLÓ

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

Kovács László: *Kacsa, Csirkecomb, Ordító egér, Dórémi* és társaik –
közlekedési eszközök nevei és a nevek csoportosítási lehetőségei
Duck, Drumstick, Roaring mouse, Doremi and others - names of means of transportation and the
possibilities of their categorizing
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/2. szám, 35–46.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.003>

***Kacsa, Csirkecomb, Ordító egér, Dórémi* és társaik –
közlekedési eszközök nevei és a nevek csoportosítási lehetőségei**

Vehicle names fall into the category of ergonyms and represent an underresearched topic in onomastics – despite the fact that vehicles have names: most have individual official names like ships (*Titanic*), others may have names created by the users of the vehicle (*Rangie*) while others again may have names given by the owner and are only used within the family (*Bumblebee*).

This paper investigates vehicle names and shows why they differ from brand names, and discusses why the same vehicle may be called one name in one setting and another name in another. The paper thus reviews the literature of vehicle names and offers two different ways of categorizing the names of these objects.

Keywords: onomastics, vehicle names, ergonyms

1. Bevezetés

Közlekedési eszközök neveivel gyakran találkozunk: egy veteránautó-találkozón egymás mellett áll *Kacsa*, *Zsiga* és *Maci*, az IC vonatunkat a *Dórémi* mozdony húzza, majd a *Badacsony* fedélzetén töltünk el egy órát, miközben a Balatonon sétahajózunk.

A dőlt betűvel szedett nevek mind közlekedési eszközök nevei, amelyeket vagy egy megrendelő, tulajdonos alkotott meg és használ hivatalosan (*Badacsony*), vagy egy közösség hozott létre és használ nem hivatalosan (*Kacsa*), esetleg egy egyén alkotta meg, hogy saját közlekedési eszközét elnevezze (*Maci*; vö. Nübling et al., 2012). Annak ellenére, hogy ezek a nevek mindennapjaink részei, és hogy tanulmányozásuk ma már – különböző internetes adatbázisoknak és a könnyű adatfelvételi lehetőségeknek köszönhetően – sokkal könnyebb, mint korábban, meglepően kevés névtani kutatás foglalkozik e névtípusokkal (vö. Nübling et al., 2012). A jelen összefoglalás így – Nübling et al. (2012) összefoglalójához hasonlóan – első magyar nyelvű rendszerezési kísérlete ezen elhanyagolt, de annál sokszínűbb névfajtának. A szakirodalmi feldolgozás hiánya azt is szükségessé teszi, hogy – a más névfajtáknál bevett konvenciók alapján – részben új terminusok alkotását is megkíséreljük. Az új terminusokat félkövér betűtípussal jelöljük.

2. Szakirodalmi áttekintés

A közlekedési eszközök névadási jellemzőinek vizsgálata a névkutatások kevésbé hangsúlyos területe: magyar nyelven csak néhány – alább idézendő – publikáció foglalkozik ezen névtípusokkal. Ez okból a közlekedési eszközök neveire is ráillik Hári (2010: 99) épület-, építmény- és létesítménynevekkel kapcsolatban megfogalmazott gondolata, mely szerint bizonyos névfajták a „névkutatás mostohagyermekai”. Ezen nevek alulreprezentáltsága névtani kutatásokban Németországban is jellemző (vö. Nübling et al., 2012). A viszonylag kevés vizsgálat egyrészt abból adódhat, hogy egyes névtani kutatási módszerek ezekre a névfajtákra nem, vagy csak korlátozottan alkalmazhatóak (vö. Hoffmann, 2015), illetve részben azzal is magyarázható, hogy országonként, illetve kultúránként nagy eltérések lehetnek aközött is, hogy milyen közlekedési eszközöknek adunk (vagy nem adunk) tulajdonnevet: egyes kultúrákban például jellemző, hogy a taxinak és busznak is nevet adnak (vö. Farkas, 2014; Nübling et al., 2012).

A közlekedési eszközök tulajdonnevei az ICOS terminológia alapján az ergonima kategóriájába tartoznak. Az ergonima „egy termék vagy márka tulajdonneve” (Bölcskei, 2017: 104). A magyar szakirodalomban ugyanakkor gyakori a tárgynev megnevezés is (J. Soltész, 1979; Hajdú, 2003; vö. Farkas, 2012; Hoffmann, 2015).

A magyar szakirodalomban a közlekedési eszközök nevei közül a hajónevekkel több kutató is foglalkozott: J. Soltész (1979; 1981) a tárgynevek között említi, míg Hajdúnál (1994: 72) a közlekedési eszközök nevei a szellemi alkotások neveihez tartoznak. Hajdú (2003: 150) egy későbbi kötetében áttekinti a magyar tulajdonnévi kategóriák történeti alakulását, majd a tulajdonneveket csoportosítja. A csoportosítás azonban sajnálatos módon nem tartalmaz példákat, így nem egyértelmű, hogy Hajdú későbbi elképzelésében a közlekedési eszközök nevei (és azon belül az általa részletesebben vizsgált hajónevek, lásd alább) a tárgynevekhez vagy az emberi alkotások elnevezéséhez sorolandóak (vö. továbbá Bauko, 2012). Bauko (2015: 70–71) jegyzetében a közlekedési eszközök neveit – a márkanevekkel együtt – az „Emberi alkotások nevei” kategóriába sorolja. Német nyelvterületen a közlekedési eszközök neveit Nübling és munkatársai (2012) szintén a tárgynevek, illetve ergonimák (Objektnamen, Ergonyme) kategóriájába sorolják; míg Langendonck (2007: 220) nem végez hasonló besorolást, a hajók neveit az épületnevekkel egy csoportban kezelve a prototipikus tulajdonnevek között említi.

A közlekedési eszközök neveit tehát a tárgynevekhez sorolhatjuk, amelyeket a krematonima (chrematonym) felettes kategóriába is sorolhatnánk (tárgyak, események szervezetek stb. tulajdonnevei), ahogy egyes nyelvek teszik; ez a névkategória azonban a magyar névtani terminológiában nem használatos (vö. Bölskei, 2017; Farkas, 2017, illetve chrématonomastika név alatt Bauko, 2012).

A továbbiakban a közlekedési eszközök neveinek összefüggéseit és rendszerét több aspektusból ismertetjük: először kognitív-pragmatikai szempontokat tartva

szem előtt, majd szocioonomasztikai nézőpontból vizsgálva a neveket, végül bemutatjuk a denotátum szerinti osztályozásának lehetőségeit.

3. A közlekedési eszközök nevei fajtáik és a névadási szituáció szerint

A közlekedési nevek csoportosítása elképzelhető a közlekedési eszközök fajtái szerint, azaz a neveket csoportosíthatjuk denotátumfajták szerint (vö. Hoffmann, 2007). Nübling és munkatársai (2012) például megkülönböztetik a gépjárművek, a vonatok, a repülőgépek és a hajók neveit. Összefoglalójuk a gépjárművek esetén az egyes országok eltérő névadási szokásaira hívja fel a figyelmet, vonatnevek esetében utal rá, hogy míg korábban csak a mozdonyok kaptak neveket, ma már egész szerelvényeknek is lehet tulajdonneve (vö. pl. *Rába InterCity*, *Orient-Expressz*). Repülőgépnevek esetében kitérnek a szerzők a névadás motivációira és a repülőgépnevek történetére, vizsgálódásaikba bevonva a katonai repülőgépeket is; míg hajónevek esetében rámutatnak, hogy az egyedi nevek mellett sok esetben szerepelnek olyan névtagok is, amelyek a hajó egy jellemzőit írják le, mint például az *CS* amely *Club Ship*, vagy az *MS*, amely a *Motor Ship* rövidítése.

Megtehetjük, hogy a neveket csak az adott közlekedés eszköz fajtáján belül vizsgáljuk, és csak azon belül készítünk felosztásokat, ahogy teszi többek között Hajdú (1986) és Bauko (2012) a hajónevek vagy Fábíán (1993) és Bágyi (2010) az autónevek esetében. A közlekedési eszközökhöz kapcsolódó egyéb nevek is vizsgálhatóak: Kerekes (2004) a teherautók rádiós (CB) hívóneveit elemzi dolgozatában, míg Kugler (1994) és Gasparics (2003) gépkocsik egyedi rendszámait vizsgálják.

Ezek a vizsgálatok részletesen elemeznek adott korpuszokat, azonban nem térnek ki arra, hogy a közlekedési eszköz nevének létrejötte több kontextusban történhet – és pont ezen különböző kontextusok teszik lehetővé, hogy ugyanazt a tárgyat különböző neveken nevezzük. A *Citroën* márka egy típusának hivatalos neve *CV 2*; ugyanakkor a köznyelv és a típus rajongói sokkal inkább *Kacsa* néven ismerik; és elképzelhető, hogy egy tulajdonos saját autójának a *Hápi* nevet adja. A közlekedési eszköz ugyanazon példányát tehát egyszerre háromféleképpen is hívhatjuk. A következőkben ezért szükségesnek tartjuk megvizsgálni az ezekhez a neveket jellemző névadási szituációkat, hogy ezzel világítsunk rá a közlekedési eszközök neveinek komplex összefüggéseire.

3.1. Kognitív-pragmatikai megfontolások

Közlekedési eszközök neveinek vizsgálata elképzelhető kognitív-pragmatikai szempontok mentén, amennyiben azt vizsgáljuk, hogy milyen hagyományok és eljárások befolyásolják a névadás folyamatát (személynevekkel kapcsolatban vö. Hoffmann, 2008).

3.1.1 Közlekedési eszközök vállalatok által adott hivatalos nevei: márkanevek

A közlekedési eszközök tulajdonnevei elválasztandóak azok márkaneveitől (Nübling et al., 2012). Míg a márkanevet az adott terméket előállító vállalat hozza létre és birtokolja, addig a közlekedési eszközök tulajdonneveit azok használói határozzák meg.

A márkanev Sjöblom (2014: 94 és 2016: 454) megfogalmazásában egy olyan név, amely a mögöttes termék számára valamilyen értéket hordoz: „a widely known, financially valuable name, which includes an image of the surplus value offered by the product”. Ezt a definíciót kiindulásként kezelve Kovács (2019: 292) empirikus, márkasszociációs kutatások alapján a márkaneveket a következőképpen határozza meg: „olyan egyedi jelzéssel ellátott személy, csoport, ország, város, szolgáltatás vagy termék neve, amely – együtt a márka további jellemzőivel és egyedi jelzéseivel, mint például logó, szín – a fogyasztó kognitív apparátusában saját vagy mások tapasztalata, illetve marketingtevékenység hatására asszociációkat létrehozva a fogyasztó vásárlással kapcsolatos döntését befolyásolja”. Mindkét definícióból látjuk, hogy a márkanev az azt birtokló vállalkozás számára értékes név.

A márkanevekre jellemző, hogy azokat a márka tulajdonosa alkotja meg. Márkanevek alkotása számos módon elképzelhető: lehetséges egy a vállalat belüli szakértői csoport megkérdezése, elképzelhető egy külső ügynökség megbízása a feladattal, illetve esetenként a leendő fogyasztók (felhasználók) véleménye alapján alkotnak neveket (vö. Kircher, 2019; Kovács, 2019; Platen, 1997; Rivkin – Sutherland 2004).

A márkanevek alkotása számos módon és nyelvi eszközzel képzelhető el: a márkanev utalhat a márka vagy a termék egy tulajdonságára, a mögöttes vállalatra, a vállalat alapítójára, motiválhatja valamilyen metaforikus, metonimikus vagy asszociatív kapcsolat; de az is elképzelhető, hogy a név teljesen fiktív, azaz semmilyen módon nem köthető sem a termékhez sem bármely nyelv szavához, illetve morfémajához (részletesen l. Kovács, 2019). A *Puli* mint korábbi magyar személygépkocsi neve például a típust egyértelműen Magyarországhoz kapcsolja a névvel, így a gyártási országra utal.

Ezek a márkanevek – nagyon kevés esettől eltekintve – nem egy egyedet jelölnek, hanem olyan, általában tömeggyártással készült termékeket, amelyekből több száz vagy akár több tízezer közel azonos tulajdonságokkal rendelkezik. Hozzá kell tenni, hogy ezek a márkanevek nem minden esetben állnak csak egy tagból: a *Toyota RAV4 Executive* névben például legalább három elem azonosítható. Ezek egymáshoz való viszonyára – és ebből eredően a márkanev terminussal kapcsolatos problémákra – korábban Kovács (2019) hívta fel a figyelmet.

Szintén fontos megjegyeznünk, hogy a márkanevek nemcsak nevek, hanem betűk és számok különböző kombinációi is lehetnek, amelyek esetenként a

mögöttes terméket írják le, mint például a *BMW 5 Limousine*, ami a gépkocsi méretére és felépítésére utal (vö. Kovács, 2019).

A nevet ebben az esetben a márka tulajdonosa határozza meg, a név hivatalos, és legtöbb esetben feltüntetésre kerül magán a terméken; de a reklámoknak és a marketingkommunikációnak is része. A márkanév nem egy egyedet, hanem azonos közlekedési eszközök egy csoportját jelöli, és sok esetben jogi védelmet is élvez.

Pragmatikai szempontból a márkanévvel kapcsolatban legtöbb esetben kreált, illetve alkotott nevekről beszélhetünk; ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy az ezen pragmatikai funkcióhoz kapcsolódó kognitív-szemantikai funkció – a tulajdonság jelölése – csak részben igaz márkanévekre, illetve ezek a tulajdonságok rejtettek lehetnek (vö. Hoffmann, 2008). Így a fent említett *BMW 5 Limousine* betölti a tulajdonságot jelölő kognitív-szemantikai funkciót, míg más nevek esetében ez nem történik meg (pl. *Opel Mokka*, *Renault Zoé*).

3.1.2. Közlekedési eszközök példányainak hivatalos tulajdonnevei

Közlekedési eszközök egyes példányainak tulajdonneveit azok tulajdonosai, illetve gyártói is megalkothatják. Ez a névalkotás annyiban tér el a márkanévektől, hogy itt a név csak egy adott példányt jelöl akkor is, ha az adott közlekedési eszközből több, lényegében azonos példány létezik. Tehát például minden hajónak egyedi neve van akkor is, ha két létező hajó minden lényeges tulajdonságaiban megegyezik egymással.

Ebbe a kategóriába tartoznak a hajók nevei: a legtöbb hajó rendelkezik egyedi névvel, amelyet a hajótesten feliratok jelölnek, illetve azok hivatalos iratokon is szerepelnek (Bauko, 2008). A hajónévadás szokása hosszú múltra tekint vissza: Hajdú (1986) az ókori görögöket hozza fel példának, míg Jones (2016) rámutat, hogy ezek a nevek már az 1290-es évektől előfordulnak hivatalos jelentésekben.

Hajdú (1986) történelmi időszakok szerint vizsgálja a magyar gőz- és motoros hajók neveit a 19. századtól 1978-ig. Megállapítja, hogy egy-egy időszakra bizonyos névtípusok és névadási divatok jellemzőek, valamint utal rá, hogy a testvérhajók általában hasonló neveket kapnak.

A testvérhajók szorosan összefüggnek a hajóosztályokkal: hajók esetében jellemző, hogy azokat hajóosztályokba sorolják. A hajóosztályok tagjai általában csak minimálisan térnek el egymástól, és a hajóosztály annak első tagjáról kapja a nevét. Így például az *MSC Cruises* hajótársaság esetében a *Seaside* hajóosztály tagjai közül az *MSC Seaside* és az *MSC Seaview* hajók azonosak, míg az *MSC Seashore* csak kis mértékben tér el ezektől a hajóktól (MSC 2021). A hajóosztály hajói között lévő kapcsolatra a nevük azonos morfémája (*Sea-*) is utal.

A hajónévadás számos elv alapján történhet: Bauko (2018) a Komáromi Hajógyár névadási szokásait vizsgálva megállapítja, hogy a hajónevek az alábbi fő kategóriákba sorolhatóak: 1. személyre utaló hajónevek: *Gagarin*, *Eva Mária Müller*, *Princess Elisabeth*; 2. helyre utaló hajónevek: *Bratislava*, *Vysoké Tatry*, *Dutch Express*, *Mallorca*; 3. csillagnévre utaló hajónevek: *Aquila*, *Aldebaran*,

Andromeda; 4. egyéb hajónevek: *Partizán*, *Offshore I.*, *Kamzik* ('zerge') (Bauko, 2008: 154–155).

A csillagnévre utaló hajónevek ugyanazon típus azonos megrendelő számára készült hajóit jelölik; a hajóneveket ugyanis sok esetben a megrendelők alkotják meg, vagy saját nevük vagy valamilyen, az adott korra jellemző névadási szokás alapján (vö. J. Soltész, 1979). A névadási szokások változása Hajdúhoz (1986) hasonlóan Baukónál (2008) is – értelemszerűen – összefüggött a történelmi kontextussal is: míg a Komáromi Hajógyárban az Osztrák-Magyar Monarchiában magyar neveket kaptak a hajók, addig a monarchia szétesése után már számos hajó kapott nem magyar nevet. Ezek a nevek – a hajótesten látható feliratok okán – a laikusok számára is ismertek: gondoljunk csak a régebben a Balatonon közlekedő, a középkorú és idősebb generáció számára ikonikus *Beloianisz* utasszállító hajóra.

A hajókhoz hasonlóan repülőgépeknek is lehet egyedi neve, a *Lufthansa*, illetve az *Austrian Airlines* például nevet ad a repülőgépeinek (Nübling et al., 2012). A *Boeing* repülőgépgyártóként nem példányoknak, hanem egyes típusoknak ad nevet, pl. *Dreamliner* (Puzey, 2016). Mozdonyoknál szintén jellemző, hogy nevet kaptak: akár egyes típusok (*King Arthur*, *Lord Nelson*, *Patriot*), akár egyes példányok (*Steam Elephant*, *Rocket*, *Adler*, *Flying Scotsman*) (Coates, 2016; Nübling et al., 2012; a példák ezen szerzők példái).

A nevet ebben az esetben a gyártó, a megrendelő vagy a tulajdonos határozza meg, az egy példányt vagy osztályt jelöl, és a név hivatalos.

A 3.1.1., illetve a 3.1.2. pontban leírt névtípusok hivatalos nevek. Pragmatikai szempontból részben kreált, illetve alkotott nevek. Ugyanakkor a Hoffmann-féle választott név vagy listanévvé jellemzőit is hordozzák, hiszen sok esetben az új névnek a gyártó vagy tulajdonos által már használatban lévő közlekedési eszközeinek nevéhez és névrendszeréhez kell igazodnia; így például elképzelhető, hogy csak magyarországi folyók nevéből választhatnak új nevet egy hajónak (vö. Hoffmann, 2008). Kognitív-szemantikai szempontból itt kapcsolati vagy nexusnév funkció szerepét töltik be azok a nevek, amelyek valamely hajóosztály tagjait jelölik, a nevekkel egyértelmű kapcsolatot teremtve az osztály egyes tagjai között (vö. Hoffmann, 2008).

3.2. A közlekedési eszközök nemhivatalos (informális) nevei

Közlekedési eszközök esetében a fenti nevek hivatalos tulajdonnevek: azokat hivatalos kontextusban használjuk, és részben jogi védelem alatt is állhatnak (a hivatalos nevek összefüggéseit más nevek esetében részletesen tárgyalja Györffy, 2018). Ezzel szemben vannak olyan nevek is, amelyek nem hivatalos nevei egy közlekedési eszköznek, és használatuk nem általános, hanem egy adott – kisebb vagy nagyobb – csoporthoz kötött (közlekedési eszközök nemhivatalos nevei). Jelen vizsgálatba nem emeljük be részletesen a névközösség fogalmát és szempontját, ugyanis ebben az esetben további elhatárolásokat kellene tennünk, ami meghaladná a dolgozat célját és kereteit (a névközösségekkel kapcsolatban

vö. pl. Györffy, 2018; Reszegi, 2015). Azonban a közlekedési eszközök neveinek használati kontextusa releváns vizsgálati szempont, így a jövőben a szocioonomasztika aspektusát is hasznos lehet bevonni a névcsoporthoz vizsgálatába (vö. Györffy, 2018).

A névhasználati szituációt tekintve a nemhivatalos név terminust tartom célszerűnek bevezetni, ezzel átvéve Hoffmann (2008) és Györffy (2018) terminusát, a terminussal kapcsolatban továbbá vö. a hivatalos és nemhivatalos (informális) nevek összefüggéseit Bölcskei (2009) tanulmányában.

3.2.1. Közlekedési eszközök közösségi ragadványnevei

A közlekedési eszközöket használjuk, mindennapjaink részei. Ez az állandó kontaktus azt is jelenti, hogy miközben utazunk, megismerjük a közlekedési eszközök jó és rossz, külső vagy belső, karakterisztikus tulajdonságait, és az is előfordul, hogy ezek alapján adunk nekik nevet. Ezek a mindennapokban használt nevek azonban – amelyeket a járművek használói, illetve az azokkal kapcsolatba kerülők alkottak meg és használnak – nem tekinthetők hivatalos neveknek. A névalkotási motivációk sok esetben hasonlítanak a szleng, illetve az informális helynevek adásának motivációihoz (vö. Bölcskei, 2009; Györffy, 2018).

Mivel ezen nevek motivációjukban és funkciójukban legjobban a ragadványnevekkel rokoníthatók, ezeket a neveket a továbbiakban **közösségi ragadványneveknek** hívjuk – ezzel a ragadványnevek szakszó használatát a személynevekről más tulajdonnév-kategóriákra is kiterjesztve (ragadványnevekkel kapcsolatban vö. pl. Bauko, 2007; Bauko, 2015; Fehér, 2003; J. Soltész, 1979). A közösségi előtagot azért tartjuk fontosnak hozzátenni, mert ezeket a ragadványneveket nem egy ember vagy egy szűk csoport használja, hanem egy kisebb-nagyobb közösségen belül elfogadják.

A közösségi ragadványnevek származhatnak – többek között – a közlekedési eszköz márkanevéből, a mögöttes termék valamely jellemző tulajdonságából, a közlekedési eszköz tipikus használói alapján vagy egyéb, a közlekedési eszközhöz köthető, például történelmi-politikai kontextusból (vö. Nhongo–Tshotsho, 2021; Seppälä, 2018; Tomasik, 2016).

Ezek a nevek legtöbb esetben a közlekedési eszközök adott típusát nevezik meg. A fent említett *Kacsa* (*Citroën CV 2*) például ebbe a kategóriába tartozik, és a típus ragadványneve. Szintén ilyen ragadványnév a *Csirkecomb* is: ez a *Mi-2*, szovjet gyártmányú könnyű szállítóhelikopter neve, nevét az alakjáról kapta. Az *Ordító egér* (ritkábban *Üvöltő egér*) is egy közlekedési eszközt takar: a Magyar Honvédség 2020-ban forgalomból kivont *An-26*-os szállító repülőgépeit nevezték így, a névvel a repülőgép jellegzetes hangjára utalva. Mozdonyok esetében is találunk példát közösségi ragadványnévre: a *Dórémi* (*MÁV 1047* villanymozdony-sorozata) a mozdony indulásakor hallható, szolmizálásra hasonlító motorhangjáról kapta a nevét.

A közösségi ragadványnevek egy konkrét egyed (példányt) is leírhatnak: például a legendás svéd *Nohab* dízelmozdonyok (*MÁV M61* sorozat) egy

példányát *Demonstrátornak* hívják; ugyanis ez a konkrét mozdony volt az, amelyet 1960-ban Magyarországra hoztak azért, hogy a típust Magyarországon is kipróbálhassák. A Honvédség *Mi-24-es* helikopterei közül egy szintén egyedi nevet kapott: a *Csőrike* nevű példány egyedi festéséről – a géptörzs festése egy sast formáz – kapta nevét.

Ezeket neveket a közösség alkotja meg, nem hivatalos nevek, azokat egy nagyobb közösség érti és használja.

3.2.2 Közlekedési eszközök egyéni ragadványnevei

Végül az is előfordul, hogy közlekedési eszközök egy-egy megkülönböztetett példányának egyedi nevet adunk, amely szintén nem hivatalos, és nem is közösségi használatú. Ez történik például akkor, amikor saját gépkocsinknak adunk olyan elnevezést, amely szerintünk legjobban jellemzi azt. Habár Bágyi szerint ezen nevek névadásának nincsenek szabályai: „a személyes tárgyak olyan neveket kaphatnak, melyeket nem szabályoz semmi, csak az elnevezők találékonyságának határa” (Bágyi, 2010: 127), mint alább látni fogjuk, a névadásban érvényesülnek bizonyos szabályosságok. Ezeket a neveket – a fenti logikát követve – **egyéni ragadványneveknek** hívjuk, mivel azt egy egyén, vagy annak szűk környezete ismeri és használja.

Az autók elnevezései jó példákat mutatnak az egyéni ragadványnevekre. Fábián (1993) ezeket beceneveknek, pontosabban autóbeceneveknek hívja. Szűk körű gyűjtésében számos példát hoz ezen nevekre az 1990-es évekből, azonban a neveket nem rendszerezi. A hasonló témájú nemzetközi kutatások közül meg kell említenünk Seppälä (2013) vizsgálatait, aki Finnországban gyűjtött nem hivatalos autóneveket elemez funkcionális-szemantikai szempontok szerint, elemzéseit során rámutatva a névadás motivációira is (Takács, 2015).

Bágyi (2010) egy 280 nevet tartalmazó korpuszt állított össze egyedi autónevekből, melyeket a következő motivációs csoportokba sorolta: 1. márkához kapcsolható nevek: *Misi* – *Mitsubishi*, *Szusi* – *Suzuki*; 2. rendszám alapján létrehozott nevek: *Ágnes* – *AGN*, *Faház* – *FHZ*; 3. az autó külső tulajdonságai által motivált nevek: *Sári* – sárga, *Picur* – kicsi; 4. autók belső tulajdonságai által motivált nevek: *Arnold* – „erős, mint S[ch]warzenegger”, *Csiga* – lassú; 5. különleges eseményhez köthető nevek: *Rita*, *Korni* – a vásárlás napjára eső névnap; 6. az autó iránti szeretetből eredő nevek: *Drágám*, *Kisaranyos* (a kategóriák forrása Bágyi, 2010: 129–137; a neveket azonban részben rövidítettük és egységesítettük). Bágyi kifejti, hogy az autóknak vannak olyan jellemzői, amelyek kedveznek a névadásnak: így egyes márkák, illetve az idősebb autók különösen gyakran kapnak nevet a tulajdonosaikról. Ezek a nevek nem hivatalos nevek, és azokat csak egyes személyek, illetve azok szűkebb – családi, baráti – köre használja; például egy család a *Mazda* gépjárművét a márkanév alapján *Macinak* hívja. A névadás okát a Bágyi által megkérdezettek több, mint $\frac{3}{4}$ -e azzal magyarázza, hogy az autóra személyként tekintenek, ezért nevezik el.

Az egyedi becenevek adása az autóversenyzésben sem szokatlan: Sebastian Vettel forma-1-es pilóta például női neveket – *Hungry Heidi, Eva, Kylie* – ad forma-1-es autójának (Brunner, 2021).

A közlekedési eszközök egyéni ragadványneveit tehát egy egyén alkotja meg, nem hivatalosak, és azokat egy egyén vagy egy szűk csoport használja.

4. Következtetések

A közlekedési eszközök nevei kevésbé vizsgált területét képezik a névtannak. A vizsgált korpuszok és a tanulmányozásra kiválasztott névtípusok sok esetben feltehetőleg az egyes szerzők személyes motivációival és érdeklődési körével függnék össze. Mivel a közlekedési eszközök nevei számos névhasználati szituációban előfordulnak, ezért szükségesnek tartjuk megtenni az első lépést a nevek rendszerezésében. A csoportosítás (és később az elemzés) alapját a neveknek a denotátumfajtajuk szerinti osztályozása képezheti. A denotátum szerinti csoportosításba a hivatalos, nemhivatalos és ragadványnevek egyaránt beletartoznak. Az alábbiakban a polgári közlekedési eszközök fajtái láthatók:

1. Vízi közlekedési eszközök nevei
 - 1.1 hajók nevei: *Titanic, Cutty Sark, Badacsony*
 - 1.2. tengeralattjárók nevei: *Nautilus, Trieste*
 - 1.3. egyéb vízi közlekedési eszközök nevei: *ASView, SM300* (vezető nélküli hajók)
2. Légi közlekedési eszközök nevei
 - 2.1. repülőgépek nevei: *Jumbo Jet, Dreamliner, Triple Seven*
 - 2.2. helikopterek nevei: *K-Max, Ecureuil*
 - 2.3. egyéb légi közlekedési eszközök nevei: *Zeppelin, Hindenburg, Yokoso! Japan* (léghajók nevei)
3. Szárazföldi közlekedési eszközök nevei
 - 3.1 vasúti közlekedési eszközök nevei: *Rocket, Taurus, Ludmilla*
 - 3.2 közúti közlekedési eszközök nevei: *Kispolák, Kacska, Zöldséges Merci*
 - 3.3 egyéb szárazföldi közlekedési eszközök nevei: *Lexion, Dominator, Boomer* (mezőgazdasági gépek nevei)
4. Űreszközök nevei
 - 4.1 űrhajók nevei: *Enterprise, Discovery*
 - 4.2 űrszondák nevei: *Helios, Dragonfly, Pioneer*
 - 4.3 műholdak nevei: *Amos, Thor*
 - 4.4 egyéb űreszközök nevei: *International Space Station*

Az egyes csoportok tovább oszthatóak alcsoportokra, így például a vasúti közlekedési eszközök nevein belül beszélhetünk például metrók, villamosok, vonatok és fogaskerekűek neveiről. Ahogyan a feldolgozott – többnyire magyar nyelvű – szakirodalomból is látható, a további vizsgálatok irányát a denotátum szerinti további elemzések jelölhetik ki: míg egyes nevek esetében például

minden egyes példányt hivatalosan, külön is megneveznek (hajók), addig más közlekedési eszközök esetében ez nem jellemző (gépkocsik).

A felosztásba nem vettük be a katonai közlekedési eszközök és haditechnikai eszközök neveit, mivel azzal a felosztást tovább bonyolítanánk; hozzátevé, hogy természetesen a katonai közlekedési eszközöknek is megvannak a sajátos, sokszor több évszázadra visszatekintő névadási szokásaik (vö. J. Soltész, 1979; Nübling et al., 2012; Puzey, 2016).

Láthattuk, hogy ugyanazt a közlekedési eszközt hivatalos, illetve nem hivatalos névhasználati szituációban különböző nevek jelölhetik. A pragmatikai, illetve nyelvhasználati szempontból való csoportosítás lehetőségeit az alábbi táblázat mutatja (1. táblázat):

1. táblázat. A közlekedési eszközök nevei pragmatikai-nyelvhasználati szempontból

	Közlekedési eszközök márkanamevei	Közlekedési eszközök egyedi, hivatalos tulajdonnevei	Közlekedési eszközök közösségi ragadványnevei	Közlekedési eszközök egyéni ragadványnevei
Hivatalos	X	X		
Nem hivatalos			X	X
Közösség használja	X	X	X	
Egy egyén / szűk csoport használja				X
Egy egyedet jelöl		X	X	X
Több egyedet jelöl	X		X	

5. Összefoglalás

Annak ellenére, hogy a közlekedési eszközök hivatalos és nem hivatalos neveit egyaránt gyakran használjuk, vizsgálatuk jelenleg nemzetközi szinten és a magyar névtani kutatásokban is gyerekcipőben jár. A névadás ismerete és a névadás mögött meghúzódó motivációk tanulmányozása nem öncélú: egyrészt bemutatnak olyan névadási mintákat, amelyek más névfajták elemzése során is hasznosak lehet. Másrészt – ahogy Seppälä (2018) rámutat – ezek a névadási ismeretek marketing-kontextusban is hasznosak lehetnek, ugyanis a ragadványnevek ismerete elősegítheti, hogy egyes gépkocsik márka- és típusneveit olyan termékjellemzők mentén hozzák létre, amelyeket a közösség is használ (és előnyben részesít) a névadás során. Emellett a nevek száma és jellemzői a márka erősségét is mutatják, azaz utalnak a fogyasztó és a márka közötti kapcsolatra (Seppälä, 2018). Elemzésük egyúttal korrajznak is tekinthető.

A közlekedési eszközök nevei számos elemzési lehetőséget hordoznak magukban, többek között a szocioonomasztikai összefüggései is vizsgálhatók lehetnek részletesebben. Jelen tanulmány – a korlátozott terjedelem miatt – sem tért ki a fenti összefüggések mélyebb, komplex vizsgálatára: a tanulmányt sokkal inkább figyelemfelkeltésnek szánjuk, hogy a rendelkezésre álló keretek között

mutassunk rá arra, milyen megközelítésben, milyen szempontok szerint képzelhető el közlekedési eszközök neveinek vizsgálata.

Irodalom

- Bágyi B.** (2010). Bababilikék, bébibálna és kockabogár, avagy az autónevekről. *Névtani Értesítő*, 32, 127–141.
- Bauko J.** (2007). *Ragadványnév-vizsgálatok kétnyelvű környezetben*. Doktori értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Bauko J.** (2008). A Komáromi Hajógyárban készült hajók neveiről. *Névtani Értesítő*, 30, 151–155.
- Bauko J.** (2012). A magyar és a szlovák (szláv) névtani terminológia összevetése. *Névtani Értesítő*, 34, 157–166.
- Bauko J.** (2015). *Bevezetés a szocioonomasztikába*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
- Bölskei A.** (2009). Az Amerikai Egyesült Államok tagállamainak hivatalos és informális elnevezéseiről, a tagállamnevek magyar fordításáról. *Névtani Értesítő*, 31, 119–141.
- Bölskei A.** (2017). Az ICOS terminusjegyzéke és mutatói. In Bölskei A., Farkas T., Slíz M. (szerk.), *Magyar és nemzetközi névtani terminológia. Hungarian and International Onomastic Terminology* (101–123). Uppsala–Budapest: International Council of Onomastic Sciences – Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Brunner, M.** (2021). Sebastian Vettel: Aston Martin-Renner erhielt Namen. Letöltés: <https://www.speedweek.com/formel1/news/170107/Sebastian-Vettel-Aston-Martin-Renner-erhaelt-Namen.html>
- Coates, R.** (2016). Railway Locomotive Names and Train Names. In: Haugh, C. (ed.), *The Oxford Handbook of Names and Naming* (pp. 645–654). Oxford: Oxford University Press.
- Fábián P.** (1993). Autóbecenevek. *Névtani Értesítő*, 15, 93–94.
- Farkas T.** (2012). Szempontok a magyar névtani terminológia megítéléséhez. *Névtani Értesítő*, 34, 139–148.
- Farkas T.** (2014). A névtelenség és a megnevezés alapkérdéseiről. In Bauko J., Benyovszky K. (szerk.), *A nevek szemiotikája* (124–138). Nyitra – Budapest: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-Európai Tanulmányok Kara – Magyar Szemiotikai Társaság.
- Farkas T.** (2017). Nemzetközi és magyar névtani terminológiai kutatások. In Bölskei A., Farkas T., Slíz M. (szerk.), *Magyar és nemzetközi névtani terminológia. Hungarian and International Onomastic Terminology* (29–47). Uppsala–Budapest: International Council of Onomastic Sciences – Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Fehér K.** (2003). A ragadványnevek funkcionális szerkezetéről. *Magyar Nyelvjárások*, 41, 155–166.
- Gasparics Gy** (2003). Férfinevek előfordulásának vizsgálata a 2000. évben kiadott, egyénileg kiválasztott és egyedi rendszámokban. *Névtani Értesítő*, 28, 185–188.
- Györffy E.** (2018). *Helynév-szociológia*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Hajdú M.** (1986). *Magyar hajónevek*. Magyar Névtani Dolgozatok 57. Budapest.
- Hajdú M.** (1994). *Magyar tulajdonnevek*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hajdú M.** (2003). *Általános és magyar névtan. Személynevek*. Budapest: Osiris.
- Hári Gy.** (2010). Épületnév, építménynév, létesítménynév. *Névtani Értesítő*, 32, 99–116.
- Hoffmann I.** (2007). *Helynevek nyelvi elemzése*. Budapest: Tinta.
- Hoffmann I.** (2008). A személynévrendszerek leírásához. *Magyar Nyelvjárások*. 46: 5–20.
- Hoffmann I.** (2015). A névtan és a társtudományok. In Farkas T., Slíz M. (szerk.), *Magyar névkutatás a 21. század elején* (11–23). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság – ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet.
- Jones, M.** (2016). Ship Names. In Haugh, C. (ed.), *The Oxford Handbook of Names and Naming* (pp. 655–660). Oxford: Oxford University Press.
- Kerekes A.** (2004). *Nevek az országúton*. Magyar Névtani Dolgozatok 190. Budapest.
- Kircher, S.** (2019). Die Entwicklung von Markennamen. In Esch, F.-R. (Hrsg.), *Handbuch Markenführung* (pp. 605–622). Wiesbaden: Springer Gabler.
- Kovács L.** (2019). *Márka és márkanev*. Budapest: Tinta.

- Kugler N.** (1994). *Személyre szóló rendszámok névtani és jelentéstani vizsgálata*. Magyar Névtani Dolgozatok 127. Budapest.
- Langendonck, W. v.** (2007). *Theory and typology of proper names*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter.
- MSC** (2021). Our Cruise Ships. Letöltés: <https://www.msccruises.com/en-gl/Discover-MSCCruise-Ships.aspx>
- Nhongo R. & Tshotsho, P. B.** (2021). The semiotics of unconventional automobile naming in Zimbabwe. *Nomina Africana: Journal of African Onomastics*, 5/1, pp. 1–10.
- Nübling, D., Fahlbusch, F. & Heuser, R.** (2012). *Namen. Eine Einführung in die Onomastik*. Tübingen: Narr.
- Platen, C.** (1997). „Ökonymie“: zur Produktnamen-Linguistik im Europäischen Binnenmarkt. Tübingen: Niemeyer.
- Puzey, G.** (2016). Aircraft Names. In Haugh, C. (ed.), *The Oxford Handbook of Names and Naming* (605–614). Oxford: Oxford University Press.
- Reszegi K.** (2015). A névközösség fogalmához. *Névközösségek napjainkban és a régiségben. Helynévtörténeti Tanulmányok*, 11, 165–176.
- Rivkin, S. & Sutherland, F.** (2004). *The Making of a Name*. Oxford–New York: Oxford University Press.
- Seppälä, J.** (2013). Tutkimus epävirallisista kulkieennimistä. Letöltés: <https://www.kulkine.net/index.php>
- Seppälä, J.** (2018). Car Nicknames and their relation to the Brand. In Kurras, P. C., Rizza, A. (eds.), *Language, Media and Economy in Virtual and Real life: New Perspectives* (pp. 241–252). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Sjöblom, P.** (2014). Commercial names and unestablished terminology. In *Names in daily life. Proceedings of the XXIV International Congress of Onomastic Sciences*, Secció 1. (pp. 92–98). <http://www.gencat.cat/llengua/BTPL/ICOS2011/012.pdf>
- Sjöblom, P.** (2016). Commercial names. In Hough, C. (ed.), *The Oxford Handbook of Names and Naming* (pp. 453–465). Oxford: Oxford University Press.
- J. Soltész K.** (1979). *A tulajdonnév funkciója és jelentése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- J. Soltész, K.** (1981). Az egyéb tulajdonnévfajták kutatásának helyzete és feladatai. In Hajdú M., Rácz E. (szerk.), *Név és társadalom* (213–225). Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság.
- Takács J.** (2015). Személynévtani témájú dolgozatok a finn egyetemeken. *Finnugor Vilá.*, 20/2, 11–15.
- Tomasik, P.** (2016). *Nazewnictwo kolejowe: na materiale języka polskiego, rosyjskiego i czeskiego*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

MÁRIA BAKTI – ANDREA OROSZ – MARTINS, KLÁRA SZABÓ

University of Szeged
Juhász Gyula Faculty of Education
Department of Modern Languages and Cultures
bakti.maria@szte.hu
orosz.andrea1@gmail.com
szabok@jgypk.szte.hu

Mária Bakti – Andrea Orosz – Martins, Klára Szabó: Scaffolding in Primary CLIL and EFL
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/2. szám, 47–61.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.004>

Scaffolding in Primary CLIL and EFL

Scaffolding is of key importance in primary English classes, including hard and soft CLIL and EFL classes. This paper presents the results of a questionnaire survey which examines scaffolding strategies used by Hungarian primary school teachers who teach 4th and 6th grade Environment and Nature classes through English. In order to triangulate the results, a second questionnaire survey was carried out in order to map the scaffolding strategies of English teachers who teach EFL in the 6th grade of primary schools. Their survey questions focused on two conditions: when teaching general English topics and when teaching subject content in the English class. Our results indicate a considerable overlap between the most and least frequently used scaffolding strategies in the four groups.

Keywords: primary CLIL, hard CLIL, soft CLIL, scaffolding in CLIL, CLIL in Hungary

1. Introduction

Scaffolding is a term traditionally used in the world of construction and renovation, but it can also be linked to the disciplines of psychology and education. Language teaching is not an exception either. Instructional scaffolding is also known as *Vygotsky scaffolding* (Verenikina, 2008). In Vygotsky's theory, scaffolding is part of the education concept of the *zone of proximal development*, or ZPD (Chaiklin, 2003: 2). Vygotsky himself defined ZPD as

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978: 86).

ZPD thus signifies the set of skills or knowledge which a learner cannot do on his or her own, but he or she can do with the help or guidance of another, more knowledgeable or more skilled person. ZPD uses the skill level which is slightly above the level the student has achieved. In relation to Vygotsky's definition, Verenikina (2008: 162) also underlines the relatively vague, metaphorical nature of the term by calling scaffolding a typical example of umbrella terms, arguing

that it is too general when describing and explaining the specifics of the role of adults or more knowledgeable peers in guiding children's learning and development. It is also important to add that Vygotsky's idea of the zone of proximal or potential development was initially elaborated for psychological testing in schools (Verenikina, 2008: 165).

It was in 1976 that the concept of scaffolding was first used in an educational context (Wood et al., 1976). Since then the term has been applied to a number of educational and research areas. Clarke (2004) studied the characteristics of scaffolding in mathematics lessons, while Hammond (2001), as well as Karen and Jack Bradley (2004) analyzed the role of scaffolding in teaching English as a second language.

Scaffolding plays an increasingly important role in Content and Language Integrated Learning (CLIL). In the CLIL literature, a difference is made between hard and soft CLIL (Ball, 2009, Bentley, 2010). In hard CLIL, subject content in a subject class is taught through the CLIL language, usually by a native speaker of the L1. Ball et al. (2015) define hard CLIL as “a form of subject teaching in L2 which highlights academic achievement within the subject and treats language development as important, but as a bonus” (2015: 5). In soft CLIL, content from any subject class is used in a language class (Ball, 2009, Bentley, 2010), while other researchers stress that soft CLIL “may be offered for a short period, and it will only occupy a portion of the hours available to the subject” (Ball et al., 2015: 5). In their view, in soft CLIL, there is emphasis on the subject and on the language. Ball et al. add that soft CLIL is also used to describe the “broad linguistic aims that a language teacher brings to the classroom” (2015: 26). Strictly speaking, one can consider soft CLIL as a version of EFL, in other words, soft CLIL might be seen as EFL covering subject content.

Mehisto and his colleagues (2008) describe scaffolding in CLIL as accessing, improving and adding to current knowledge (2008:139): scaffolding is seen as a “temporary supporting structure that students learn to use and rely on, in order to achieve learning outcomes” (2008: 139). The authors provide the following general examples of scaffolding in CLIL: repackaging information in user-friendly ways, responding to different learning styles, fostering creative and critical thinking, and challenging students to take another step and not just coast in comfort (Mehisto et al., 2008: 29). Mehisto and his colleagues provide some more specific examples of scaffolding, such as shortening sentences, highlighting the most important text in a passage, using pictures and realia, having students sum up a text by writing headings for each paragraph, or brainstorming a topic to determine the existing level of knowledge of pupils (Mehisto et al., 2008: 140).

Scaffolding is of even greater importance in primary CLIL, where the level of the CLIL language of pupils is between A2 and B1. Integration of content and language is a good idea in spite of the low language level of pupils (Halliwell, 1992). As new language is natural and normal for young learners, pupils see new

language as something they can use, and they can receive and produce real messages in a CLIL class through the CLIL language. In addition, learning other subjects through English helps pupils to learn English (Halliwell, 1992). Halliwell enumerates the tools that help making integration in lower primary school a realistic possibility. These include the use of visuals, which help to handle complex information more easily than a text. In addition, they show relationships more clearly than a text, and pupils see visuals and diagrams in all subjects. Repeated patterns, understanding through seeing and responding through doing also help pupils to cope with the challenges of integrating content and language in lower primary classes.

There has been an increase in empirical research into scaffolding in CLIL. Gerakopolou (2016) investigated and described scaffolding strategies applied in the secondary CLIL classroom. In general, the findings indicate that when using scaffolding strategies, CLIL teachers focused mostly on linguistic development, while the development of their students' cognitive skills remained a relatively neglected area (Gerakopolou, 2016: 9). Gondová (2015: 153) argues for the significance of using scaffolding strategies in materials writing for CLIL and, in addition to the development of language skills she also emphasizes the importance of the development of cognitive skills in CLIL teaching:

...it is essential that students are scaffolded in understanding the subject matter and the language used in the materials, as well as in verbalizing subject-specific issues using their own interpretation (Gondová, 2015: 153).

Further, Gondová studied several teacher-initiated scaffolding strategies in relation to the language component of CLIL (Gondová, 2014: 1013). Her research focused on grade 5 learners at lower-secondary CLIL schools in the Žilina region of Slovakia. Based on the analysis of worksheets prepared by CLIL teachers, she concluded that, in general, the teachers' use of scaffolding needs to be changed radically, because, for the majority of CLIL teachers, the idea of scaffolding meant only teacher-supervised or teacher-assisted learning. Other scaffolding strategies, including assisting a lower-level learner by a higher-level peer, or individual internalization of the teaching material were rare or incidental.

To our knowledge, no research has investigated scaffolding in primary CLIL in Hungary, even though the first primary CLIL programs in Hungary started in 1989, as a result of bottom up initiatives of parents (Szabó, 2012). In these programs, which are called bilingual primary schools, pupils start with learning Arts, Music, P.E. or Environment through a CLIL language (mostly English) from grade one. In upper primary (grades 5 through 8), schools can choose from teaching Music, Arts, P.E., Nature, IT, History or Civilization through the CLIL language, and from grade 7, schools can add Biology, Geography, Physics,

Chemistry, Civilization, Mathematics, IT or History to the list of subjects taught through the CLIL language (Ministry of Human Resources decree 4/2013.[I./11.]: 610). The expected language level to be reached by at least 60% of the pupils in the CLIL language is A2 in grade 6 of primary school (Ministry of Human Resources decree 4/2013.[I./11.]: 611).

Thus, it is clearly a challenge for the primary Science (Environment or Nature) teacher to teach pupils through the CLIL language, where pupils' competence in the CLIL language is at or below A2. This requires the use of scaffolding strategies. The situation is made even more difficult by the absence of CLIL teaching materials for English CLIL programs (Bakti and Szabó, 2016).

2. Research questions and assumptions

In this paper, we worked with the following research questions:

1. What scaffolding strategies are used most frequently in Hungarian primary hard CLIL Environment and Nature lessons taught through English in grade 4 and grade 6, respectively?
2. What (if any) differences are there between the two sets of strategies?
3. In what ways are these scaffolding strategies different from scaffolding strategies used in primary soft CLIL and EFL classes?

Our assumption was that there would be differences in the most and least frequently used scaffolding strategies

1. between 4th and 6th hard CLIL classes, because of the differences in the age and language level of pupils,
2. between 6th grade hard and soft CLIL classes, because of differences in the language level of the pupils,
3. between 6th grade soft CLIL and EFL classes, because of the differences in methodology and topics discussed.

3. Methodology

3.1. Participants

Our investigation was carried out with the participation of 45 primary school teachers. They or their schools were contacted by email and asked to fill in the scaffolding questionnaire. The participants can be divided into three groups. The first group is 9 practicing CLIL teachers who teach Environment (Környezetismeret) lessons through English in 4th grade, while the second group is made up of five practicing CLIL teachers who teach Nature (Természetismeret) lessons through English in 6th grade. The third group is made up of 31 primary school English teachers, who filled out a modified version of the questionnaire (see Appendix 2). These teachers all teach English, including some topics that can be related to subject content, in grade 6 of non-CLIL primary schools. The teaching experience of the participants is detailed in table 1.

Table 1. Participants' teaching (hard CLIL) and teaching (English teaching) experience in years

	Average	Minimum	Maximum
Grade 4 Environment (out of which hard CLIL)	16 (5.6)	0 (0)	28 (12)
Grade 6 Nature (out of which hard CLIL)	16 (8.6)	10 (2)	31 (17)
Grade 6 teaching (out of which EFL and soft CLIL)	21.2 (15.5)	3 (1)	40 31)

3.2. Data collection

A questionnaire was compiled on scaffolding strategies in primary Environment and Nature classes based on the literature on scaffolding in CLIL (Halliwell 1992, Mehisto et al. 2008), interviews with and coursework from students attending the postgraduate CLIL training program of the Faculty of Education, University of Szeged, and interviews with practicing CLIL teachers from an earlier study on CLIL teaching materials (Bakti and Szabó 2016). Scaffolding strategies can be placed on a continuum at one end of which are strategies targeted at lower language level learners, for example reading and translation based on the English textbook, using realia objects, using diagrams, while at the other extreme are strategies for more advanced learners, such as rephrasing content through English, explaining complex English grammar in English, or using interactive, interdisciplinary project work (See Appendix 1 for the list of strategies in the hard CLIL questionnaire).

Participants were asked to indicate the frequency of using these strategies in their 4th and 6th grade CLIL Environment and Nature classes. They could mark how frequently they use the listed scaffolding strategies on a 3-point scale, with the following options: frequently, occasionally, or never. The hard CLIL questionnaires were sent out to Hungarian bilingual primary schools via email as a word file attachment. The filled questionnaires were anonymized. The link for the modified questionnaire in a Google form format for EFL teachers was sent out by email to primary schools in the southeast of Hungary. The second questionnaire was filled out anonymously by the EFL teachers.

A pilot test preceded the data collection, preliminary results of the pilot test, including results related to schools teaching through minority languages were presented in Szabó and Bakti 2017.

3.3. Data analysis

The data from the questionnaires were tabulated and analyzed in four groups: 4th grade hard CLIL, 6th grade hard CLIL, soft CLIL and EFL. The, average frequencies for the use of each scaffolding strategy were calculated, with the following values: frequently: 3, occasionally: 2, never: 1. Thus, the higher the average, the more frequently the scaffolding strategy is used. Then, standard deviation was calculated for each scaffolding strategy. Finally, scaffolding strategies were ranked according to their frequency of use and the results of the four groups were compared.

4. Results

4.1. Hard CLIL classes

The frequency of use of different scaffolding methods in grade 4 is shown in Table 2. In the fourth grade, the scaffolding strategy of building on pupils' existing language knowledge ranked first, in other words, teachers try to adapt to the language level of fourth graders when preparing and teaching their CLIL Environment classes. This strategy is followed by building on pupils' existing content knowledge, using everyday objects and preparing a vocabulary list for the pupils.

The least frequent strategies in fourth grade hard CLIL included the scaffolding strategies of explaining complex English grammar through English, using the English and the Hungarian textbooks together and using the Hungarian textbook only.

In the tables summarizing results, the left column reports the scaffolding strategies, the column Average indicates average frequency of use, and the right column shows standard deviation.

Table 2. Scaffolding strategies, 4th grade hard CLIL

Scaffolding strategy	Average frequency	St. dev.
Building on pupils' existing language knowledge	2.8	0.197
Building on pupils' existing content knowledge	2.7	0.345
Using everyday objects to teach content	2.7	0.345
Preparing a vocabulary list for the pupils	2.7	0.345
Taking into consideration individual when planning an Environment / Nature lesson	2.6	0.44
Using materials from the internet to teach content	2.6	0.44
Rephrasing content in English	2.5	0.493
Helping pupils face new challenges	2.4	0.493
Using visuals	2.4	0.493
Adding a Hungarian explanation to the English explanation	2.4	0.493
Preparing a simplified English text for the pupils	2.4	0.617
Reading and translation based on the English textbook	2.4	0.493
Using interactive, interdisciplinary project work	2.3	0.44
Using materials from other classes in the Environment / Nature lesson	2.3	0.44
Explaining content in Hungarian	2.3	0.44
Using language-independent activities in Environment / Nature lessons	2.1	0.197
Explaining complex English grammar in English	2.1	0.592
Explaining complex English grammar in Hungarian	2	0.444
Using the Hungarian and the English textbooks together	1.2	0.345
Using the Hungarian textbook only	1	0

The frequency of use of different scaffolding strategies in 6th grade CLIL Nature classes is shown in Table 3. There were five strategies which were all ranked as frequently used by CLIL Science teachers: preparing a simplified English text for the pupils, rephrasing content in English, using the internet, and building on pupils' existing content and language knowledge. Using visuals and everyday objects, together with interactive project work were also ranked at the top.

The least frequently used strategies in the sixth grade included the scaffolding strategies of explaining complex English grammar through English or through Hungarian, using the English and the Hungarian textbooks together and using the Hungarian textbook only.

Table 3. Scaffolding strategies, 6th grade hard CLIL

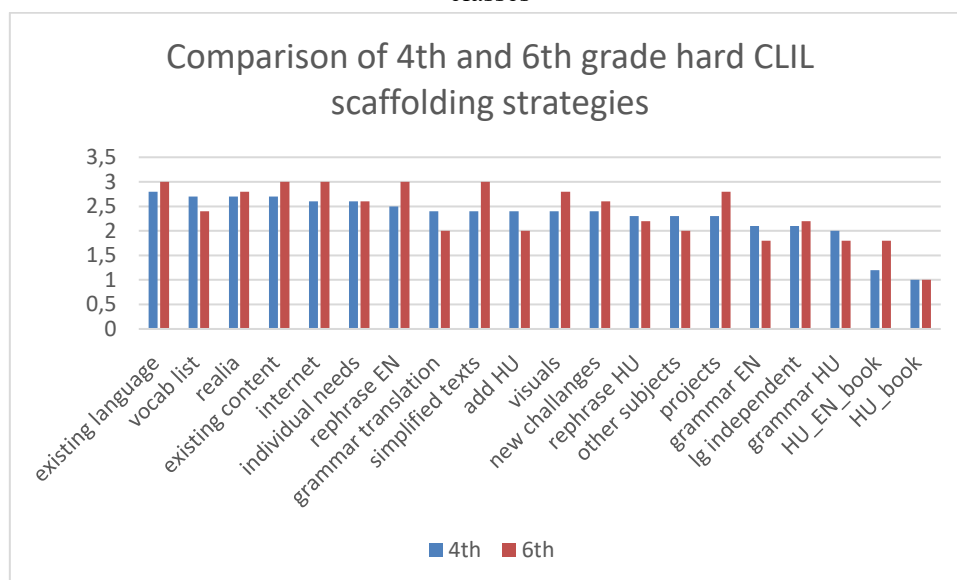
Scaffolding strategy	Average frequency	St. dev.
Building on pupils' existing language knowledge	3	0
Building on pupils' existing content knowledge	3	0
Using materials from the internet to teach content	3	0
Preparing a simplified English text for the pupils	3	0
Rephrasing content in English	3	0
Using visuals	2.8	0.32
Using everyday objects to teach content	2.8	0.32
Using interactive, interdisciplinary project work	2.8	0.32
Taking into consideration individual needs when planning Environment / Nature classes	2.6	0.48
Helping pupils face new challenges	2.6	0.48
Preparing a vocabulary list for the pupils	2.4	0.72
Explaining content in Hungarian	2.2	0.32
Using language-independent activities in Environment/ Nature lessons	2.2	0.32
Reading and translation based on the English textbook	2	0.4
Adding a Hungarian explanation to the English explanation	2	0.4
Using materials from other classes in Environment / Nature lessons	2	0.4
Explaining complex English grammar in English	1.8	0.64
Explaining complex English grammar in Hungarian	1.8	0.96
Using the Hungarian and the English textbooks together	1.8	0.32
Using the Hungarian textbook only	1	0

Based on Tables 2 and 3, we can see that there is some overlap between the most frequently used strategies in 4th and 6th grade hard CLIL classes; building on pupils' existing language and content knowledge ranked top in both groups, together with using the internet. Some age- and language-level related differences can also be detected in the data: teachers teaching in 4th grade use realia and prepare vocab lists for the pupils, and take into consideration individual needs, whereas teachers in 6th grade prepare simplified texts for the pupils and rephrase

content in English, in other words, they use strategies that are suited to the higher level of English knowledge of 6th grade CLIL pupils. The four least frequently used strategies are the same in both groups.

The frequency of use of scaffolding strategies is compared in Figure 1.

Figure 1. Comparison of the frequency of use of scaffolding strategies in 4th and 6th grade hard CLIL classes



4.2. Soft CLIL and EFL classes

In this section, the results of the questionnaire to the EFL teachers is presented.

First, participants were asked to rank the frequency of use of different scaffolding strategies in their regular English classes. Table 4 shows the results.

Table 4. Scaffolding strategies in EFL classes

Scaffolding strategy	Average frequency	St. dev.
Taking into consideration individual needs when planning a lesson	2.87	0.22
Using materials from the internet	2.83	0.27
Building on pupils' existing language knowledge	2.81	0.31
Explaining complex English grammar in Hungarian	2.81	0.31
Reading and translation based on the English coursebook	2.68	0.46
Helping pupils face new challenges	2.64	0.46
Building on pupils' existing content knowledge	2.61	0.47
Adding a Hungarian explanation to the English explanation	2.61	0.5
Preparing a vocabulary list for the pupils	2.45	0.64
Rephrasing content in English	2.29	0.73
Using interactive, interdisciplinary project work	2.29	0.60
Using materials from other classes in English lessons	2.26	0.48
Using language-independent activities in English lessons	2.16	0.43
Using everyday objects	2.13	0.38
Using visuals	2.1	0.35

Using the English coursebook only	2.1	0.64
Preparing a simplified English text for the pupils	1.97	0.62
Explaining complex English grammar in English	1.87	0.62
Explaining content only in Hungarian	1.77	0.65

As can be seen from the table, the most frequently used scaffolding strategies in 6th grade EFL classes are planning according to pupils' needs, using materials from the internet, building on pupils' language knowledge and explaining English grammar in Hungarian. The least frequent scaffolding strategies include using visuals, using the coursebook only, preparing a simplified text for the pupils, explaining content only through Hungarian, and explaining English grammar in English.

Then, EFL teachers were asked to rank the frequency of the same scaffolding strategies for those English classes where they teach some subject content, when teaching about, for example, animals, protecting the environment, the Middle Ages, monuments or famous people in an English class. Table 5 summarizes the frequency of use of scaffolding strategies in soft CLIL.

There is a considerable overlap between frequently used scaffolding strategies in soft CLIL and EFL. Building on pupils' language knowledge, using the internet and planning based on pupils' individual needs ranked top in both groups, and, in soft CLIL, building on pupils' existing content knowledge was added. The least frequently used strategies include explaining content only in Hungarian, using the English coursebook only, explaining English grammar in English, and using visuals. It is somewhat surprising that the use of visuals was ranked rather low, as in soft CLIL, in groups with A1 language level, visuals could help to get the message through effectively.

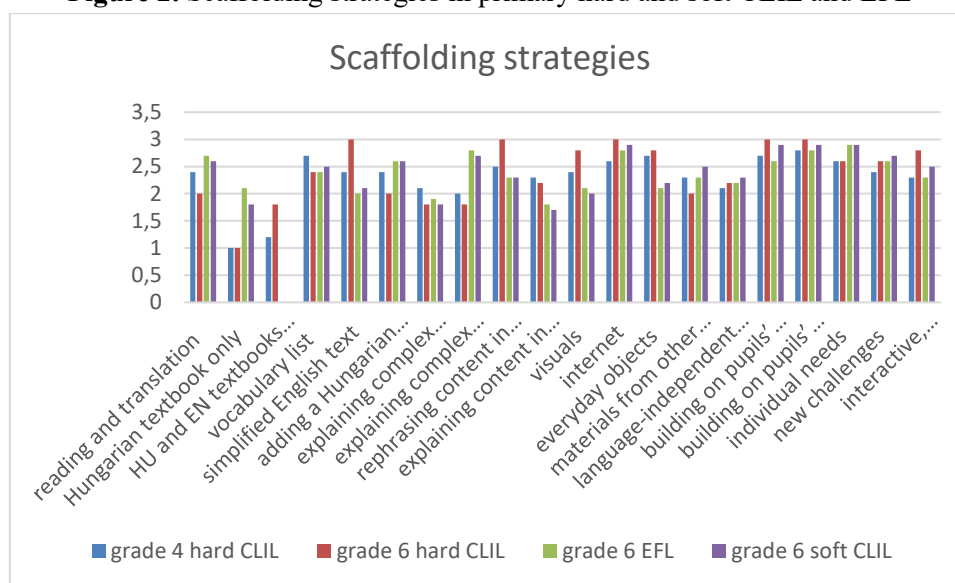
Table 5. Scaffolding strategies in soft CLIL classes

Scaffolding strategy	Average frequency	St. dev.
Building on pupils' existing language knowledge	2.9	0.17
Building on pupils' existing content knowledge	2.87	0.22
Using materials from the internet	2.87	0.22
Taking into consideration individual needs when planning a lesson	2.87	0.22
Explaining complex English grammar in Hungarian	2.74	0.38
Helping pupils face new challenges	2.71	0.41
Adding a Hungarian explanation to the English explanation	2.62	0.47
Reading and translation based on the English coursebook	2.62	0.50
Preparing a vocabulary list for the pupils	2.52	0.50
Using interactive, interdisciplinary project work	2.52	0.50
Using materials from other classes in English lessons	2.48	0.57
Rephrasing content in English	2.29	0.60
Using language-independent activities in English lessons	2.26	0.53
Using everyday objects	2.22	0.45
Preparing a simplified English text for the pupils	2.13	0.50

Using visuals	2	0.32
Explaining complex English grammar in English	1.83	0.54
Using the English coursebook only	1.81	0.57
Explaining content only in Hungarian	1.71	0.64

In summary, it can be stated that there is a considerable overlap between the most and least frequently used scaffolding strategies in primary hard and soft CLIL and EFL classes. However, some age- language-level- and methodology-related differences can also be observed (see Figure 2).

Figure 2. Scaffolding strategies in primary hard and soft CLIL and EFL



5. Discussion

This paper looked at scaffolding strategies used in 4th and 6th grade primary hard CLIL, soft CLIL and EFL classes. Our assumption was that there would be differences related to the age and language level of the pupils in hard CLIL classes. Our results seem to indicate that there is a considerable overlap between the most and least frequently used scaffolding strategies in primary hard CLIL, soft CLIL and EFL classes. Both 4th and 6th grade primary CLIL Science teachers build on the existing language knowledge of the pupils, however, the differences in the language level of the pupils, is mirrored in the other frequently chosen strategies, namely using realia objects and preparing vocabulary lists for 4th grade pupils, and strategies requiring more advanced language knowledge for 6th grades, namely preparing a simplified English text for the pupils and rephrasing content in English. Somewhat unexpected is that the use of visuals is ranked higher by 6th grade Science teachers than by the 4th grade teachers, as this strategy is suitable for CLIL in primary for pupils with lower language skills. This is not in line with Halliwell's (1992) suggestions for the tools that make integration in lower primary school a realistic possibility.

Our assumption concerning hard and soft CLIL and EFL classes was that there would be language-level and methodology-related differences. Again, our results seem to indicate that there is an overlap between the most and least frequently used scaffolding strategies. One difference is that the somewhat outdated strategy of reading and translation is used more frequently in soft CLIL and EFL classes than in hard CLIL. This might be explained by the fact that the grammar and translation method is still implemented in many language teaching contexts in the world (Assalahi, 2013, Karakas, 2019).

In comparison to other studies on scaffolding, our findings are in line with those of Gerakopoulou (2016), who found that students' age and subject discipline were variables affecting the choice of scaffolding strategies. Her results show that teachers considered the age, and thus the level of linguistic competence of their students, when selecting scaffolding strategies.

6. Conclusions

This paper investigated scaffolding strategies used in 4th and 6th grade primary hard CLIL, soft CLIL and EFL classes. Our results indicate that there are some age- and subject-specific differences in the scaffolding strategies used in each type of teaching, however, at the same time, there are considerable overlaps between the strategies used.

The results have some implications for EFL and CLIL teacher training. Most lower primary CLIL teachers have a Lower Primary Teacher BA with English specialization. We think that in the CLIL modules of the English specializations of Lower Primary Teacher training programs, it is advisable to focus on teaching students to tailor science texts to the language level of pupils, and help students learn and practice how to explain processes and terms through English. In addition, future lower primary CLIL teachers should gain practice in rephrasing content through English, and learn how to identify key words. In addition, it would be advisable to familiarize future EFL teachers with the fundamentals of CLIL methodology.

Limitations of the current study include the relatively small sample size of the hard CLIL group, and the lack of other means of gathering data on scaffolding, such as classroom observation or interviews with teachers.

References

- Assalahi, H. M.** (2013). Why is the Grammar-translation Method Still Alive in the Arab World? Teachers' Beliefs and Its Implications for EFL Teacher Education. *Theory and Practice in Language Studies*. 3/4. 589-599. doi:10.4304/tpls.3.4.589-599
- Bakti M. & Szabó K.** (2016). Exploring CLIL teaching materials in Hungary. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 16/2 doi:http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.001
- Ball, P.** (2009). Does CLIL work? In D. Hill and P. Alan (eds.) *The Best of Both Worlds? International Perspectives on CLIL*. Norwich Institute for Language Education, Norwich. 32-43.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J.** (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bentley, K.** (2010). *The TKT Course: CLIL Module*. Cambridge University Press, Cambridge.

- Bradley, K. & Bradley, J.** (2004). Scaffolding Academic Learning for Second Language Learners. *The Internet TESL Journal*. 10/5. <http://iteslj.org/Articles/Bradley-Scaffolding/>
- Chaiklin, S.** (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction In: Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V., Miller, S. (eds.) *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press. 39–46.
DOI:<https://doi.org/10.1017/CBO9780511840975.004>
- Clarke, B.** (2004). A shape is not defined by its shape: developing young children's geometric understanding. *Australian Research in Early Childhood Education* 11/2. pp. 10–127.
- Gerakopolou, O.** (2016). Scaffolding Oral Interaction in the CLIL Context: A Case Study. *Selected Papers of the 21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21)*. 602–613.
- Gondová, D.** (2014). Scaffolding Learners in CLIL Lessons. *INTED 2014 Proceedings*. Valencia: IATED Academy. 1013–1020.
- Gondová, D.** (2015). Selecting, adapting and creating CLIL Materials. In: Pokrivčáková, S. et al. *CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers*. Nitra: Constantine the Philosopher University. 153-163. DOI:10.17846/CLIL.2015.153–163
- Halliwell, S.** (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. London and New York: Longman.
- Hammond, J.** (2001). *Scaffolding Teaching and Learning in Language and Literacy Education*. Newtown, Australia: PETA.
- Karakas, A.** (2019). Grammar-Translation Method. In: Yaman, I., Ekmekci, E. and Senel, M. (eds.) *Basics of ELT*. Ankara: Black Swan Publishing House. 10–31.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.** (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.
- Szabó K.** (2012). CLIL as a Tool for Cooperation and Change: A Case Study from Szeged, Hungary. In: Egger, G. and Lechner, C. (eds.) *Primary CLIL around Europe*. Marburg: Tectum Verlag. 117–124.
- Szabó K. & Bakti M.** (2017). Scaffolding in primary CLIL programs in Hungary and Wales. Conference presentationa at the 19th Summer School of Psycholinguistics, Balatonalmádi, Hungary, May 21–25, 2017.
- Verenikina, I.** (2008). Scaffolding and learning: its role in nurturing new learners. In: Kell, P., Vialle, W., Konza, D. and Vogl, G. (eds.) *Learning and the learner: exploring learning for new times*. Wollongong: University of Wollongong. 161–180.
- Vygotsky, L. S.** (1978). Interaction between Learning and Development. In: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. and Souberman, E. (eds.) *Mind and Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 79–91.
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G.** (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17. pp. 89–100.
- Az emberi erőforrások minisztere 4/2013.(I./11.) rendelete a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról [Minister of Human Resources decree number 4/2013 (I./11.) on the issue of the directives of bilingual education]. *Magyar Közlöny* 2013 / 6. pp. 609–727.

Appendix 1.

List of scaffolding strategies (hard CLIL)

1. Reading and translation based on the English textbook
2. Using the Hungarian textbook only
3. Using the Hungarian and the English textbooks together
4. Preparing a vocabulary list for the pupils
5. Preparing a simplified English text for the pupils
6. Adding a Hungarian explanation to the English explanation
7. Explaining complex English grammar in English
8. Explaining complex English grammar in Hungarian
9. Rephrasing content in English
10. Explaining content in Hungarian
11. Using visuals
12. Using materials from the internet to teach content
13. Using everyday objects to teach content
14. Using materials from other classes in Environment/Nature lessons
15. Using language-independent activities in Environment/Nature lessons
16. Building on pupils' existing content knowledge
17. Building on pupils' existing language knowledge
18. Taking into consideration individual needs when planning Environment/Nature lessons
19. Helping pupils face new challenges
20. Using interactive, interdisciplinary project work

Appendix 2.

List of scaffolding strategies (EFL and soft CLIL)

1. Reading and translation based on the English coursebook
2. Using the English coursebook only
3. Preparing a vocabulary list for the pupils
4. Preparing a simplified English text for the pupils
5. Adding a Hungarian explanation to the English explanation
6. Explaining complex English grammar in English
7. Explaining complex English grammar in Hungarian
8. Rephrasing content in English
9. Explaining content only in Hungarian
10. Using visuals
11. Using materials from the internet
12. Using everyday objects
13. Using materials from other classes in English lessons
14. Using language-independent activities in English lessons
15. Building on pupils' existing language knowledge
16. Building on pupils' existing content knowledge
17. Taking into consideration individual needs when planning a lesson
18. Helping pupils face new challenges
19. Using interactive, interdisciplinary project work

ÁDÁM GALAC

Eötvös Loránd University, Intercultural Linguistics Doctoral Programme
adam.galac@gmail.com

Ádám Galac: Basic-level multimodal perception verbs in French, Spanish, and Hungarian: a contrastive corpus study of Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/2. szám, 62–79.
doi:http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.005

Basic-level multimodal perception verbs in French, Spanish, and Hungarian: a contrastive corpus study of Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*¹

This paper presents a corpus-based contrastive analysis of French *sentir*, Spanish *sentir*, and Hungarian *érez* ‘feel’. These basic-level multimodal perception verbs (i.e. verbs encoding multiple sensory modalities) have many semantic features in common, but they operate in different linguistic and sociocultural contexts, and Hungarian *érez* differs from its Romance counterparts concerning its etymology as well. Based on 500–500 random concordance lines extracted from the TenTen corpora, I have examined the verbs’ semantic and formal properties, taking into account not only their primary contextual meanings but also features such as epistemicity, figurativity, the degree of grammaticalization, and the constructions they occur in. By doing so, I have extended the seminal study of Enghels and Jansegers (2013) – who looked into the degree of equivalence between French *sentir*, Spanish *sentir*, and Italian *sentire* – to a genealogically and typologically different language and to novel aspects of analysis. The quantitative results highlight important differences in usage and also point to promising future perspectives in the investigation of multimodal perception verbs.

Keywords: *sentir*, *érez*, multimodal perception verbs, contrastive corpus study

1. Introduction

This paper presents a contrastive examination of three highly polysemous basic-level perception verbs: French *sentir*, Spanish *sentir*, and Hungarian *érez*. These three verbs, which are perhaps best rendered as ‘feel’ in English, can be considered as equivalents of one another in many contexts: not only can they refer to (external) tactile, olfactory and gustatory sensory perception, but they are crucial in the linguistic conceptualization of internal sensations (interoception, proprioception), emotions, and certain cognitive states as well. In this way, they can be regarded as the multimodal¹ perception verbs par excellence in the corresponding languages (cf. Fernández Jaén, 2012: 472), constituting a kind of categorization that does not conform to the five senses folk model (cf. Winter, 2019: 11–15), but instead highlights the interrelationships between perception, bodily sensations, emotion, and cognition.

¹ This research was funded by the ÚNKP-20-3 New National Excellence Program of the Hungarian Ministry for Innovation and Technology.

A corpus-based semantic analysis of French *sentir*, Spanish *sentir*, and Italian *sentire* was carried out by Enghels and Jansegers (2013), who looked at the degree of equivalence of the three cognates in parallel translation corpora, on the one hand, and in comparable monolingual corpora, on the other. On the basis of four main semantic categories – general physical perception, a specific modality of perception (hearing, taste, vision, touch, smell), emotional perception, and cognitive perception (Enghels & Jansegers, 2013: 975) –, they found important differences in the proportion of the different semantic clusters in the three languages. Specifically, Italian *sentire* is more distant from its French and Spanish counterparts due to its dominant auditory meaning, French *sentir* is more frequently used in the context of cognitive perception and knowledge, and Spanish *sentir* refers more typically to emotional perception (Enghels & Jansegers, 2013: 974; 986). They also point out that the boundaries between the semantic categories are fuzzy, as there are many ambiguous and creative contextual uses that cannot be classed incontestably (Enghels & Jansegers, 2013: 985).

The present analysis extends this investigation to Hungarian *érez*, a multimodal perception verb exhibiting a similar semantic structure but embedded in a genealogically and typologically different language, and another sociocultural environment. Yet while Enghels and Jansegers mainly focus on the degree of equivalence between three cognate verbs, the primary aim of this study consists in exploring the behavior of basic-level multimodal perception verbs in different linguistic and cultural environments. To this end, it also widens the scope of analysis, taking into consideration various semantic and formal aspects besides the basic contextual meanings. These are presented in more detail in Sections 3 and 4.

The structure of the paper is as follows: Section 2 gives an overview of the theoretical backdrop against which this examination has been carried out. Section 3 describes the data sources and the principles of annotation along with the limitations of such an investigation. Section 4 presents the results and looks for their possible motivations. Finally, Section 5 concludes the paper with some final remarks and future research possibilities.

2. Theoretical background

2.1 Embodiment, perception, and cultural cognition

In Western culture, the dominant way of modeling human beings was for a considerable time characterized by a strict distinction between the body and the mind, conceiving these two as fundamentally separate entities that belong to different levels of existence. However, at the end of the 20th century, an increasing number of findings have begun to challenge this view, leading to a model that emphasizes the embodied nature of human cognition.² In particular, behavioral experiments, brain imaging, and neuropsychology have accumulated evidence

that our sensorimotor and perceptual systems shape our cognitive processes not only indirectly through our sensory experiences but also directly through shared mechanisms and simulation (cf. Bergen, 2012; Bergen, 2015). As a consequence, human reasoning and language inevitably emerge from the body (cf. Lakoff & Johnson, 1999).

This theoretical perspective assigns sensory linguistics a more central role than earlier approaches, as the examination of perceptual language can yield valuable insights into the interrelationship between bodily sensations and mental processes (the latter either unconsciously emerging from the former or encompassing a somewhat less unconscious cultural conceptualization of it). In this context, multimodal perception verbs like *sentir* and *érez* constitute an especially interesting case, since they class a great variety of bodily, emotional and cognitive experiences into one linguistic category and thus reflect a similar cultural conceptualization of these experiences.

For linguistic conceptualizations are cultural constructs, and an analysis like the present one must take into account the fact that cognition and language are shaped by the cultural context they are embedded in. Indeed, as Sharifian (2008: 116) points out, cognition can be viewed as the property of cultural groups, and language and conceptualization “emerge at the cultural level of cognition”. Consequently, culture provides an important counterpoint to body-based effects and cannot be excluded from semantic analyses. The rich polysemy of the studied verbs is in fact a culturally provided basis for a similar conceptualization of the wide range of sensations they can refer to.

2.2 Semantic premises

In compliance with the views of contemporary (cognitive) semantics, the present analysis regards linguistic meaning as consisting of dynamic categories based on prototypes, i.e. central senses that can be extended to various contextual readings in a flexible way (cf. Rosch, 1978; Geeraerts, 2010: 182–192). If certain clusters of contextual readings become conventionalized, they may form local prototypes besides the original global one, leading to a complex hierarchical semantic structure (cf. Langacker, 1990: 266; Györi, 2002: 151–152). These local prototypes may become distinct enough to yield an obvious case of polysemy,³ but very often there is a continuum between them that makes it extremely difficult to decide whether the lexical item should be interpreted as polysemous or semantically vague (cf. Geeraerts, 2010: 196–199). While the former is emphasized by conceptual network models such as the radial network model (Brugman, 1988, originally 1981; Lakoff, 1987; Lemmens, 2016), the latter has been described through metaphors like “a seamless fabric of meaning potential” (Cruse, 1982: 79; cited after Geeraerts, 2010: 199) or “a fog” (Geeraerts, 2015: 244) with the areas around the prototypes thicker than those in between.

The dynamic model of semantic structure also suggests that semantic change forms an integral part of a linguistic item's meaning potential and cannot be strictly separated from it. What really exists is continuous change, and synchronic analyses and dictionaries only provide snapshots of a process which, according to Győri (2002: 150; 160), can be broken down into three main stages: pragmatic ambiguity, polysemy, and changed meaning. A crucial factor here is again culture (or cultural cognition), which is responsible for the selection and conventionalization of particular (contextual) instances of change – instances that the given language community finds relevant and useful enough to preserve (cf. Croft, 2000; Győri, 2002). As Sharifian (2008: 122–123) puts it,

Inherent within the system of every language are categories, schemas, conceptual metaphors and propensities for certain perspectives that reflect cultural cognitions of those who have spoken the language over the history of its existence.

In light of the above, it seems to be worth looking at the etymologies of the studied verbs, which turn out to be surprisingly different in spite of the synchronic similarities regarding their meaning potential.

The Classical Latin etymon of the Romance cognates, *sentīō*, used to refer to general physical and cognitive perception (cf. Hertegonne, 2014: 23–44; Jansegers & Gries, 2020: 148), but it did not express emotional content. Its closest out-of-context translations in English are perhaps ‘perceive’, ‘experience’, ‘notice’, ‘understand’, ‘think’, ‘deem’, ‘judge’ (the opinion-sense emerging as a consequence of mental perception).⁴ However, the restriction of its sensory scope (the exclusion of visual and in French also of auditory meanings), the emergence of an emotional local prototype, and the profiling of particular domains (e.g. the olfactory domain in French or the emotional one in Spanish) have led to a reinterpretation of the semantic structure of this verb and to the modification of its global prototype (see also Galac, 2020: 140–141). It is not the aim of the present study to give a detailed overview of the history of *sentīō* from Latin to Romance (readers are referred to Fernández Jaén, 2012; Hertegonne, 2014; Jansegers, 2017; Jansegers & Gries, 2020), but one final point should be mentioned as it will be of high relevance for this analysis: the disappearance of the Latin synthetic passive voice and the development of reflexive verbs in the Romance languages (cf. Hertegonne, 2014: 8–9).

In contrast, Hungarian *érez* has probably developed its current polysemy from a single tactile meaning, related to the verb *ér* ‘touch; reach, arrive’ (TESz., 1: 785–786; EWUng., 1: 330). This is not without parallels, as touch often functions as a source domain for both general sense perception and emotional perception (Sweetser, 1990: 37–38). Unfortunately, early Hungarian data is very scarce, and the first attestation of the word is already a semantically complex one: in the Old Hungarian Lamentations of Mary (Ómagyar Mária-siralom, the oldest existing Hungarian poem, dating from around 1300), it refers to pain caused by

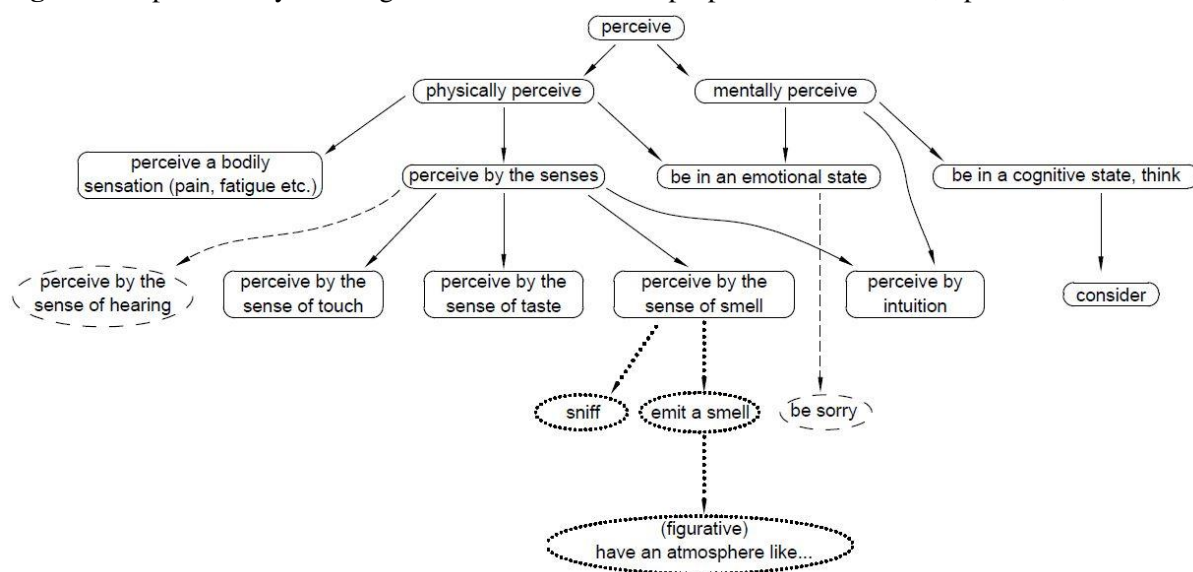
“the dagger of sorrow”, suggesting that the verb could already refer to both physical and emotional perception, thus allowing the use of this metaphor (1).

- (1) *en erz-em ez bu-thur-u-th*
 Glossing: I feel-1SG this sorrow-dagger-POSS.3SG-ACC
 Translation: ‘I feel this dagger of sorrow’
 Source: <http://magyar-irodalom.elte.hu/gepesk/kkor/028.htm>
 (22.6.2021)

In sum, the studied verbs have followed different paths to arrive at the same relative position in different contexts: they have become the primary basic-level multimodal perception verbs in the corresponding languages, with considerable overlap in their semantic structure and communicative functions. The following sections present a contrastive synchronic corpus-study with the aim of drawing a more detailed picture of the linguistic behavior of each verb – but before moving on to this empirical examination, let us look at a preliminary overview of the possible senses of the three verbs, given in Figure 1.

Of course, such an overview is only a simplification – both the theoretical considerations discussed above and the great variation in the categorizations of different dictionaries suggest that we are dealing with a more complex issue than what can be depicted in a two-dimensional graph. Still, it seems useful to have a preliminary working model showing the connections between the main domains of experience that are coded by the examined verbs. The bubbles drawn with solid lines contain the senses (perhaps prototypes of different levels) that are common to all three verbs. The dotted lines stand for meanings found only in the case of Fr. *sentir* (olfactory ones), while the dashed lines mark what is particular to Sp. *sentir* (auditory uses and the discourse marker *lo siento* ‘I am sorry’). Hungarian *érez* does not seem to have a clearly distinguishable sense that is lacking in its Romance counterparts. The arrows point from more general to more specific domains, thus drawing a kind of taxonomy of the domains featured in the graph. Yet it must be emphasized again that this overview is only a starting point for a more in-depth analysis, and it does not reflect the cognitive architecture of the verbs’ semantic features, nor their diachronic development (which is summarized above).

Figure 1. A preliminary working model of the semantic properties of Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*



3. Methodology

3.1 The data

The present analysis is based on data extracted from the TenTen Corpus Family, a family of large general-purpose corpora in more than forty languages, all with a size of several billion words. They are collected automatically from a large number of web sources filtered for “linguistically valuable content” “according to the same criteria and can be regarded as comparable corpora” (<https://www.sketchengine.eu/documentation/tenten-corpora/>, 5.3.2021). These features make them ideal sources for the cross-linguistic investigation of everyday language use, even if we have to keep in mind that they consist only of written texts created (mostly) in digital contexts. An overview specifying the size of the examined corpora and the total number of occurrences of Fr. *sentir*, Sp. *sentir* and H. *érez* is given in Table 1.

Table 1. Corpora used for the analysis

Language	Name of the corpus	Total number of words	Number of hits for the lemma <i>sentir</i> / <i>érez</i>
French	French web corpus 2017 (frTenTen17)	5.7 billion words	815,206 (119.08 per million tokens)
Spanish	Spanish web corpus 2018 (esTenTen18)	17.5 billion words	4,899,563 (241.28 per million tokens)
Hungarian	Hungarian web corpus 2012 (huTenTen12)	2.5 billion words	921,326 (291.38 per million tokens)

3.2 The annotation

The empirical examination consisted in the manual analysis of 500 randomly generated concordances (occurrences in context) of each verb. Although I had some main ideas about what tags to use (cf. the semantic categories in Figure 1), I adopted a bottom-up approach and started the annotation with an open mind, looking for the tags that best describe the data and that cover phenomena on various levels of analysis. Thus, the first part of the work was characterized by a circular process with continuous revision and reanalysis that finally resulted in the following descriptive system.

The semantic properties of an occurrence in context are described along three main axes: primary meaning component, additional meaning, and degree of grammaticalization.

The primary meaning components broadly correspond to the bubbles of Figure 1 – for the most part, they refer to a sensory domain that is activated during the perceptual experience. There are separate tags for each modality of external sensory perception, one for thermoception (perceiving temperature), and a further one called “general external perception” for cases where no specific sensory medium is implied (2). Internal physical sensations are classed as “pain”, “physical”, and “general physical”, the latter two distinguishing between particular bodily sensations (e.g. itching or feeling one’s muscles, cf. 3) and physical states affecting the whole body (e.g. feeling tired or ill). Leaving the realm of physical experiences, the label “general mental” was used for cases that mingle emotion and cognition in an inseparable way (4), while “emotional” and “cognitive” refer to instances where one of these components is clearly the dominant one (5–6). Contextually vague cases (without a direct object or any other specification) are marked as “general_absolute” (7). Finally, there are extensions that incorporate different perspectives on the perceptual event: agentive and percept olfactory uses of Fr. *sentir*, on the one hand,⁵ and the Spanish discourse marker *lo siento* ‘I am sorry’, on the other.

- (2) *Ha érezzük, hogy csúszunk, akkor engedjük el kicsit a féket, hogy újra forogjanak a kerekek, aztán újra próbáljunk fékezni.*

Translation: ‘If you feel you are slipping, release the brake slightly to get the wheels turning again, then try braking again.’

Source: huTenTen12 (wita.hu)

- (3) *j’ai senti mes abdominaux travailler en profondeur*

Translation: ‘I felt my abdominal muscles working in depth’

Source: frTenTen17 (marieclaire.fr)

- (4) *Minden egyes nap, mikor dolgozni mentem, csodásan éreztem magam.*

Translation: ‘Every single day when I went to work, I felt wonderful.’

Source: huTenTen12 (vasarnapihirek.hu)

- (5) *sentí como la culpa me carcomía por dentro*

Translation: ‘I felt the guilt gnawing at my insides’

Source: esTenTen18 (activoforo.com)

- (6) *Les gens sentaient que le parti socialiste n’était pas derrière moi, et du coup l’opinion m’aidait.*

Translation: ‘People felt that the socialist party was not behind me, and suddenly the public opinion was helping me.’

Source: frTenTen17 (segorama.fr)

- (7) *la fluidez con que las imágenes, los símbolos, las formas de pensar y sentir circularon entre la cultura de las elites y la de las clases populares*

Translation: ‘the fluidity with which images, symbols, and ways of thinking and feeling were circulating between the culture of the elites and that of the popular classes’

Source: esTenTen18 (caia.org.ar)

Besides these primary meanings, two additional components seem to be highly relevant for Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*. The first one, labeled as “consider”, marks that the perceptual experience is paired with some kind of judgment or opinion on the part of the perceiver (8), while the second one, tagged as “epistemic”, refers to cases where the perceptual experience conveys some further information that goes beyond it in scope and complexity (9). Interestingly, these two components are often difficult to separate, because many contexts do not make it clear whether the additional information comes from the perceiver in the form of a subjective opinion or judgment, or from the external world as a piece of further information that is made accessible by the perceptual experience – these ambiguous cases were marked as “consider/epistemic” (10). A third type of additional meaning – actually a specific subcategory of epistemicity – is labeled as “intuition” and refers to inexplicable hunches (11), while a fourth one is connected with figurativity and is most typical of the percept olfactory uses of Fr. *sentir* (12).

(8) *Ahora tenía que dejar el espacio necesario para que éste fuera quien contara lo que sintiera necesidad.*

Translation: ‘Then I had to leave the necessary space for him to be the one to tell what he deemed necessary.’

Source: esTenTen18 (expectopatronum-rpg.com)

(9) *Votre compagne ne peut que se sentir aimée...*

Translation: ‘Your partner cannot but feel that you love her...’

Source: frTenTen17 (online.fr)

(10) *A l'inverse, 36% des personnes interrogées ne se sentent que rarement ou jamais en insécurité dans les transports en commun d'Ile-de-France.*

Translation: ‘Conversely, 36% of respondents rarely or never feel unsafe on public transportation in the Paris region.’

Source: frTenTen17 (ifop.fr)

(11) *Nevetgélve és jókedvűen érkeztek, ám mikor megpillantották az ácsorgó négyest, érezték, hogy nincs rendben valami.*

Translation: ‘They arrived laughing and in a good mood, but when they saw the group of four standing there, they got a feeling that something was not right.’

Source: huTenTen12 (csodaidok.hu)

(12) *Ça sentait déjà le vieux Zemmour rance dans la façon dont les médias accueillait le nouveau livre de Houellebecq.*

Translation: ‘It already smelled like rancid old Zemmour in the way the media welcomed Houellebecq's new book.’

Source: frTenTen17 (c-g-a.org)

The third semantic dimension concerns the degree of grammaticalization of the verbs in question, as they sometimes appear in semantically bleached positions. This is particularly true of reflexive forms, which can function as simple copulas (compare the examples in Table 2 and their reformulations with the corresponding equivalent of ‘to be’), but non-reflexive verbs can also behave as light verbs, especially in prefabricated expressions (e.g. Sp. *sentir celos* ‘to be jealous’, H. *szükségesnek érez valamit* ‘to deem something necessary’).

Table 2. Examples for copulative uses of Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*

Reflexive forms used as copulas	Reformulations with ‘to be’
Fr. <i>se sentir à l’aise</i> ‘to feel comfortable, at ease, relaxed’	<i>être à l’aise</i> ‘to be at ease, relaxed’
Sp. <i>me sentiría muy cabreado</i> ‘I would feel furious’	<i>estaría muy cabreado</i> ‘I would be furious’
H. <i>nyűgösnek éreztem magam</i> ‘I felt cranky/irritable’	<i>nyűgös voltam</i> ‘I was cranky/irritable’

In addition to these semantic properties, I also attempted to capture the syntactic behavior of the studied verbs by looking at the constructions they appear in. I annotated the following: reflexive uses; verbal complements (direct object, adjective, adverb, subordinate clause etc.); causative constructions (13); object-oriented conceptualization (14); infinitive construction expressing potentiality (15). Moreover, I tagged some recurring contexts that might be considered characteristic of the studied verbs: for instance, constructions meaning ‘to feel good/bad’ (cf. example 4), or uses referring to the felt identity of the subject (e.g. *se sentir femme* ‘to feel like a woman’, *sentirse cubano* ‘to feel Cuban’).

- (13) *Tratando de capturar y retener los preciosos momentos que le hacen sentir conectado y amado.*

Translation: ‘Trying to capture and retain the precious moments that make him feel connected and loved.’

Source: esTenTen18 (ucg.org)

- (14) *Es una sensación única, difícil de explicar, pero se siente increíble.*

Translation: ‘It is a unique feeling, difficult to explain, but it feels incredible.’

Source: esTenTen18 (wapa.pe)

- (15) *140-ig jók vagyunk, 150 körül már érezni a lég ellenállását, 160 fölött már hangos*

Translation: ‘Up to 140 we are good, around 150 you can feel the air resistance, above 160 it gets loud’

Source: huTenTen12 (totalcar.hu)

3.3 Limitations

Like every scientific endeavor, this study also has its limitations that should be taken into consideration in order to get a clear picture of the reliability of its outcomes. First, due to the fact that semantic landscapes are continuous and the

boundaries between the prototypical senses are often fuzzy, it was not always evident which tag should be used. An especially thorny issue was the part of the fog (following Geeraerts' metaphor, see 2.2) around and between the prototypes "general external perception" and "general mental perception": while the former refers to the perception of something in the outside world through an unspecified sensory medium, the latter focuses on the inner mental activity of the perceiver. Yet the two are often combined with one another to yield a kind of complex intuitive perception of an external fact through mental processing (cf. example 11). In these cases, I tried to determine which of the two is the dominant one, and included the other one as a secondary component.

A second caveat issues from the fact that the data was processed by one researcher alone, which aggravates the degree of subjectivity of the results. It would be desirable to verify these in a research group to reduce the amount of subjective decisions as much as possible.

And third, it would also be desirable to examine a larger sample with the same methodology, as well as samples extracted from other types of corpora, in order to obtain more precise data and uncover corpus- and genre-specific differences.

4. Results

Table 3 gives a general overview of the number of occurrences found for each primary contextual meaning (in token value and percentage). As the corpus query also yielded some false results (28 for French, 33 for Spanish, and 4 for Hungarian), the percentages are calculated by the number of occurrences that do contain what I intended to search for, i.e. verbal forms of Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*.

Table 3. Contextual meanings of Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*

Contextual meaning (primary component)	Fr. <i>sentir</i>		Sp. <i>sentir</i>		H. <i>érez</i>	
	tokens	percent	tokens	percent	tokens	percent
general internal physical perception	16	3.4%	17	3.6%	22	4.4%
specific internal physical perception	27	5.7%	32	6.9%	35	7.1%
pain	2	0.4%	6	1.3%	5	1.0%
temperature	3	0.6%	4	0.9%	3	0.6%
touch	11	2.3%	9	1.9%	17	3.4%
taste	4	0.8%	2	0.4%	3	0.6%
smell	50	10.6%	2	0.4%	8	1.6%
hearing	-	-	9	1.9%	-	-
general external perception	53	11.2%	35	7.5%	43	8.7%
general mental perception	247	52.3%	220	47.1%	235	47.4%
cognitive	35	7.4%	24	5.1%	73	14.7%
emotional	23	4.9%	95	20.3%	49	9.9%
be sorry	-	-	4	0.9%	-	-
general absolute	1	0.2%	8	1.7%	3	0.6%
TOTAL	472	100.0%	467	100.0%	496	100.0%

As it can be seen, most domains are present in similar proportions, but one can spot major differences as well. It is important to note, though, that the reason for these differences does not necessarily reside in the semantic structure of the examined verbs – it may also originate from cultural factors, as some domains may be verbalized more frequently in certain cultural environments than in others.

First, the olfactory domain is much more prevalent in the case of Fr. *sentir*: it is found over six times more frequently than for H. *érez*, and over 26 times more frequently than for Sp. *sentir*. This is primarily due to the fact that Fr. *sentir* has several olfactory senses, some of which go beyond the standard event structure of *sentir* and *érez*. Besides the so-called experiencer type of conceptualization, referring to pure perceptual experiences (e.g. English *to hear*), it can also encode the agentive type, a similar perspective but with a voluntary perceiver (e.g. English *to listen*), as well as the percept one, where the subject of the verb is the object of perception (e.g. English *to sound*; cf. Gisborne, 2010: 4–8). Moreover, all three meanings of Fr. *sentir* can be used figuratively (see Table 4).

Table 4. Olfactory meanings of Fr. *sentir*

experiencer		agentive		percept	
literal	figurative	literal	figurative	literal	figurative
11	2	1	1	19	16

Second, references to tactile perception seem to be slightly more typical of H. *érez*: though this may be connected to its etymology (the verb’s original meaning was probably a tactile one, see 2.2), discourse features may also play a role in its motivation, since a considerable portion of its occurrences (7 out of 17) occur in pornographic contexts.⁶

Third, Sp. *sentir* is used much more frequently for the verbalization of emotions than its French and Hungarian counterparts (over 20.3% as opposed to 4.9% for Fr. *sentir* and 9.9% for H. *érez*). This marked emotional sense was also found by Jansegers and Gries (2020: 148) as “the most frequent sense of the verb in present-day Spanish” and led Jansegers (2017: 142–144) to conclude that it is the most prototypical sense of Sp. *sentir* (cf. also its derivation ‘be sorry for something’, which is much more dominant in spoken language than suggested by our 4 occurrences found in written contexts).

And fourth, the cognitive dimension stands out in Hungarian (14.7%), much more than in French (7.4% as opposed to Spanish *sentir*’s 5.1%), although Enghels and Jansegers (2013: 986) observed that Fr. *sentir* is more typically a cognitive verb than Sp. *sentir* or It. *sentire*:

French *sentir* most dominantly – but certainly not exclusively – covers the field of cognitive (but often intuitive) perception, meaning ‘to think’ or sometimes even ‘to know’.

However, the additional meaning components (shown in Table 5) support this observation as Fr. *sentir* has the highest percentage of epistemic uses (27.8%) and references to intuitive perception (7.0%), suggesting that it has a strong connotation of gaining knowledge. It is closely followed by H. *érez*, while Sp. *sentir* has somewhat lower proportions in this respect (especially concerning intuition). On the other hand, the component “consider” is much more present in Spanish and Hungarian than in French. As to figurativity, we get similar proportions in the three languages if we subtract the figurative olfactory meanings of Fr. *sentir* (19 instances altogether, see Table 4).

Table 5. Additional meaning components of Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*

Additional meaning component	Fr. <i>sentir</i>		Sp. <i>sentir</i>		H. <i>érez</i>	
	tokens	percent	tokens	percent	tokens	percent
consider	28	5.9%	47	10.1%	55	11.1%
epistemic	131	27.8%	72	15.4%	113	22.8%
consider / epistemic	108	22.9%	75	16.1%	103	20.8%
intuition	33	7.0%	7	1.5%	27	5.4%
figurative	25	5.3%	4	0.9%	3	0.6%

Table 6 shows the extent to which Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, H. *érez* and their corresponding reflexive forms are used in (partially) grammaticalized ways. Non-

reflexive forms can function as light verbs (predominantly in Spanish and Hungarian, not so typically in French), while reflexive ones can be used as copulas (above all in Spanish and French): the most cases are found in Spanish (135 instances or 28.9% altogether), implying that Sp. *sentir* might be the most grammaticalized of the three verbs. Fernández Jaén, who notes that the sense ‘be sorry’ is the most grammaticalized one in Spanish (Fernández Jaén, 2012: 457–458), also points out that in phrases like *Raquel se siente sola* ‘Raquel feels alone’, “it is evident that *sentirse* has undergone an almost complete semantic bleaching” (Fernández Jaén, 2012: 441).⁷ The examined data abound in such or even more obvious cases, like *sentirse atraído por algo/alguien* ‘to be attracted by sg/to sy’ or *sentirse orgulloso* ‘to be proud’.

Table 6. Grammaticalized uses of Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*

Partially grammaticalized uses	Fr. <i>sentir</i>		Sp. <i>sentir</i>		H. <i>érez</i>	
	tokens	percent	tokens	percent	tokens	percent
light verb (non-reflexive)	8	1.7%	58	12.4%	35	7.1%
copula (reflexive)	56	11.9%	77	16.5%	8	1.6%
TOTAL	64	13.6%	135	28.9%	43	8.7%

Finally, Table 7 displays the most salient constructional and contextual differences that were found in connection with the three verbs. Reflexive uses account for broadly half of the instances in French and Spanish, while their proportion is only 26.8% in Hungarian. On the other hand, H. *érez* introduces much more subordinate clauses than its Romance counterparts (35.7% as opposed to 10.6% in French and 13.9% in Spanish) – and some of these subordinations are further nuanced by the cataphoric markers *úgy* and *azt*, which add a degree of subjectivity to the typically epistemic meaning (*érzi, hogy* ↔ *úgy érzi, hogy; azt érzi, hogy* ‘feel that’). A third interesting difference concerns what could be called indefinite objects – demonstrative or interrogative pronouns that only hint at the feeling in question without further detail –, the use of which seems to be much more restricted in French than in Spanish and Hungarian.

Three constructions are completely absent either in the Hungarian or the Romance data. The first one is causation: while French and Spanish have semantically flexible analytic constructions to express causation (Fr. *faire sentir*, Sp. *hacer sentir* ‘to make feel’), Hungarian does not. There is a synthetic form derived with the help of the causative morpheme *-tat/-tet* – *éreztet valamit valakivel* –, but its meaning is restricted to the mental domain (‘to imply something to someone’), and it is not found by the corpus query because it is considered as a separate lexeme. The second one, labelled as object-oriented (or percept) conceptualization, is connected with a special use of reflexive forms in Romance: it puts the object of perception in the role of the grammatical subject and adds an element of potentiality to the meaning of the verb. In French and

Spanish, it can be formulated either as a simple reflexive (Fr. *cela se sent*, Sp. *eso se siente* ‘it can be felt, it can be perceived’) or combined with causation (Fr. *cela se fait sentir*, Sp. *eso se hace sentir* ‘it makes itself felt, it makes itself perceived’). Hungarian has a separate lexeme for this meaning as well, derived from *érez*: *éreződik* ‘it can be felt, it can be perceived’ (the differences between these constructions would be worth a more in-depth study in the future). The third construction, on the other hand, is reserved for Hungarian: it is the predicative use of the infinitive *érezni* ‘to feel, to perceive’ in the same sense as the above (‘it can be felt, it can be perceived, it is perceptible’), probably originating from the ellipsis of *lehet* ‘it is possible’.

At the discourse level, one specific construction can be highlighted, as it occurs with much higher frequency in Hungarian (12.7%) than in French (7.0%) and Spanish (4.7%). It is a specific use of the reflexive with an adverbial complement, meaning ‘to feel good / bad / marvelous / awful etc.’. In all three languages, the positive and mental domains are prevalent, but there are some references to negative moods and to (positive or negative) bodily states as well.

Table 7. A selection of relevant constructions with Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*

Constructions	Fr. <i>sentir</i>		Sp. <i>sentir</i>		H. <i>érez</i>	
	tokens	percent	tokens	percent	tokens	percent
reflexive	244	51.7%	217	46.5%	133	26.8%
subordinate clause	50	10.6%	65	13.9%	177	35.7%
indefinite object	5	1.1%	34	7.3%	34	6.9%
causative	30	6.4%	31	6.6%	-	-
object-oriented (percept) conceptualization	11	2.3%	19	4.1%	-	-
infinitive (<i>érezni</i>)	-	-	-	-	5	1.0%
‘feel good/bad’	33	7.0%	22	4.7%	63	12.7%

5. Conclusion

This paper has presented an empirical examination with a view to mapping out the semantic and formal particularities of the primary basic-level multimodal perception verbs in French, Spanish, and Hungarian: Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*. Following the footsteps of Enghels and Jansegers (2013) who carried out a similar contrastive analysis of Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and It. *sentire*, the present study hopes to demonstrate that not only cognates should be studied in this way, but that it is worthwhile to look into *feel*-type verbs in other languages as well. So far, both linguistics and the philosophy of perception have focused mainly on visual (and sometimes auditory) perception, though vision is probably not a typical sensory modality at all (cf. Lycan, 2000): studies on the other sensory channels (the so-called “lower senses”, proprioception etc.) may lead to new

insights on the nature of perception itself and on its conceptualizations in different cultures.

The present analysis is an exploratory step in this direction. By looking at data extracted from the TenTen corpora, it has highlighted important aspects of similarity and variation in the behavioral profile of the studied verbs. Essentially, it has shown that mental (cognitive and emotional) perception is referred to at least about twice as frequently as physical perception in the examined sources (see Table 8). The Spanish and Hungarian data are very close in this respect (here this proportion is 1 : 2.9 and 1 : 2.6, respectively), but French is biased in favor of physical perception because of its 50 olfactory occurrences (among which 19 are used figuratively and thus should be actually counted as instances of mental perception).

Table 8. The two principal domains of perception expressed by Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*

Type of perception	French		Spanish		Hungarian	
	tokens	percent	tokens	percent	tokens	percent
physical perception	166	35.2%	116	24.8%	136	27.4%
mental perception	305	64.6%	343	73.4%	357	72.0%

In sum, the cross-linguistic differences found in this examination may result from: 1. the inherent semantic characteristics of the verbs (e.g. the agentive and percept olfactory meanings of Fr. *sentir*); 2. structural features of a language (e.g. fewer reflexive forms in Hungarian because the reflexive construction is not as multi-faceted as in the Romance languages); 3. cultural and discourse features (e.g. a greater proportion of ‘feel good/bad’ in the Hungarian data).

The study also points out that there is still much to do in the contrastive examination of Fr. *sentir*, Sp. *sentir*, and H. *érez*, as well as in the exploration of perceptual language in general. First and foremost, a thorough analysis of the correlations between the different tags used in the present study is needed in order to make generalizations and delineate paths for future research. Specifically, a comparison of reflexive and non-reflexive occurrences would be particularly revealing, but it would also be important to examine the relations between the primary and the additional meanings (epistemic, figurative etc.). An analysis of recurrent patterns of use (similar to that of ‘feel good/bad’) would enrich our knowledge about the typical functions of the studied verbs in their sociocultural contexts, while looking at H. *megérez* and Fr. *ressentir* would provide valuable information on the role of aspect in the conceptualization of perceptual experiences and on partial intralinguistic synonymy, respectively. A further possibility would be to include an axiological tag that differentiates between positive, neutral, and negative sensations and enables investigations in this respect, too. And one could also widen the scope of the comparison and examine

multimodal perception verbs in other languages or verbs referring to other types of perception.

References

- Bergen, B. K.** (2012). *Louder Than Words. The New Science of How the Mind Makes Meaning*. New York: Basic Books.
- Bergen, B. K.** (2015). Embodiment, simulation, and meaning. In: Riemer, N. (ed.) *The Routledge Handbook of Semantics*. London & New York: Routledge. 142–157.
- Brugman, C.** (1988). *The Story of Over: Polysemy, Semantics and the Structure of the Lexicon*. New York: Garland.
- Croft, W.** (2000). *Explaining Language Change. An Evolutionary Approach*. Harlow: Longman.
- Cruse, D. A.** (1982). On lexical ambiguity. *Nottingham Linguistic Circular* 11. pp. 65–80.
- Engels, R. & Jansegers, M.** (2013). On the crosslinguistic equivalence of *sentir(e)* in Romance languages: A contrastive study in semantics. *Linguistics* 51/5. pp. 957–991. <https://doi.org/10.1515/ling-2013-0034>
- EWUng = Benkó Loránd et al.** (eds., 1993–1995). *Etymologisches Wörterbuch des Ungarischen* 1–2. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fernández Jaén, J.** (2012). *Semántica cognitiva diacrónica de los verbos de percepción física del español*. Tesis doctoral. Alicante: Universidad de Alicante.
- Galac Á.** (2020). Semantic change of basic perception verbs in English, German, French, Spanish, Italian, and Hungarian. *Argumentum* 16. pp. 125–146. <https://doi.org/10.34103/ARGUMENTUM/2020/9>
- Geeraerts, D.** (2010). *Theories of Lexical Semantics*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198700302.001.0001>
- Geeraerts, D.** (2015). Sense individuation. In: Riemer, N. (ed.) *The Routledge Handbook of Semantics*. London & New York: Routledge. 233–247.
- Gisborne, N.** (2010). *The Event Structure of Perception Verbs*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199577798.001.0001>
- Győri G.** (2002). Semantic change and cognition. *Cognitive Linguistics* 13/2. pp. 123–166. <https://doi.org/10.1515/cogl.2002.012>
- Hertegonne, E.** (2014). *Étude diachronique des propriétés sémantico-syntaxique du verbe de perception sentir/sentir du latin jusqu'au français contemporain*. MA Thesis. Gent: Universiteit Gent.
- Jansegers, M.** (2017). *Hacia un enfoque múltiple de la polisemia. Un estudio empírico del verbo multimodal « sentir » desde una perspectiva sincrónica y diacrónica*. Berlin & Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110476972>
- Jansegers, M. & Gries, S. Th.** (2020). Towards a dynamic behavioral profile: A diachronic study of polysemous *sentir* in Spanish. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 16/1. pp. 145–187. <https://doi.org/10.1515/cllt-2016-0080>
- Lakoff, G.** (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: University of Chicago Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>
- Lakoff, G. & Johnson, M.** (1999). *Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lycan, W. G.** (2000). The slighting of smell. In: Bhushan, N. & Rosenfeld, S. (eds.) *Of minds and molecules: New philosophical perspectives on chemistry*. Oxford: Oxford University Press. 273–289.
- Rosch, E.** (1978). Principles of categorization. In: Rosch, E. & Lloyd, B. B. (eds.) *Cognition and Categorization*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 27–48.
- Sharifian, F.** (2008). Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation and language. In: Frank, R. M., Dirven, R., Ziemke, T. & Bernárdez, E. (eds.) *Body, Language and Mind. Vol 2. Sociocultural Situatedness*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 109–136.

- Sweetser, E.** (1990). *From Etymology to Pragmatics. Metaphorical and Cultural Aspects of Semantic Structure*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620904>
- TESz = Benkő L et al.** (eds., 1967–1976). *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára 1-3*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Viberg, A.** (1984). The verbs of perception: a typological study. In: Butterworth, B., Comrie, B. & Östen, D. (eds.) *Explanations for Language Universals*. Berlin: De Gruyter, 124–162. <https://doi.org/10.1515/9783110868555.123>
- Winter, B.** (2019). *Sensory Linguistics. Language, perception and metaphor*. Amsterdam, NL & Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/ceclr.20>
- Yu, N.** (2015). Embodiment, culture, and language. In: Sharifian, F. (ed.) *The Routledge Handbook of Language and Culture*. London & New York: Routledge, 227–239.

¹ In this paper, the term “multimodal” is used in the context of perception verbs that can refer to more than one sensory modality. It should not be confused with other possible uses, e.g. Forceville’s multimodal metaphor.

² It is important to note that the idea of the embodied mind is not without precursors, as it was already proposed by the philosopher Giambattista Vico (1668–1744), as well as by Maurice Merleau-Ponty and Jean Piaget (for a historical overview see Yu, 2015).

³ But not too distinct, for then they may get detached from the network and become the global prototypes of new lexical items – a process that Győri (2002: 152) terms as “prototypicalization”.

⁴ Cf. the digitized *Latin Dictionary* by Charlton T. Lewis & Charles Short for more detail and examples: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0059:entry=sentio> (22.06.2021)

⁵ For a typology of perception verbs (experiencer, agentive, and percept / object-oriented / copulative), see Viberg (1984), Gisborne (2010: 4–8), or Galac (2020: 127).

⁶ From a cultural linguistic point of view, and also as a further aspect on the composition of the TenTen corpora, it may be worth noting that while the Hungarian data contained 21 and the French data 19 pornographic sources, in the case of Spanish it was only 4.

⁷ Translation by the author. The original text: “es evidente que *sentirse* se ha desesemantizado casi por completo en estos contextos” (Fernández Jaén, 2012: 441).

SERGEI GNITIEV

University of Pannonia
sergei.gnitiev@phd.uni-pannon.hu

Sergei Gnitiev: "Because two languages live in me at the same time"
The relationship between language and identity among Russian immigrants in Hungary
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/2. szám, 80–95.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.006>

**"Because two languages live in me at the same time"
The relationship between language and identity among Russian
immigrants in Hungary**

"Knowledge of languages is the doorway to wisdom"
Rogen Bacon

Identity is generally not an essential factor in the individual's life until the point of migration when belonging is disrupted. As a result of migrating to a second language (L2) environment, the use of the first language (L1) is often restricted to a limited number of domains (e.g., family, friends, relatives in the homeland, social media, etc.). More often than not, these linguistic and cultural changes result in the re-definition of the identity. This paper aims to investigate the extent to which language is used not only for communicative purposes but also to construct identity. The present study includes 20 Russian speakers living in Hungary whose age ranges from 22 to 72. The Social Personal Background Questionnaire (Schmid 2004) and personal interviews were used to elicit data about their language use and identity. Based on the results, all informants consider themselves bilingual; they all expressed that another language leaves its mark on their personality. Some participants believe that they have fully integrated into the new society. Others could not accept a foreign culture, although they consider themselves bilingual. The rest of them are trying to integrate into the Hungarian society, maintaining their Russian identity. The results clearly show that the participants use their two languages for different purposes and in different contexts, which confirms Grosjean's Complementarity Principle. The findings show a diversity in how language affects the participants' identities which is in line with previous findings (Grosjean 2010; Pavlenko 2006).

Keywords: bilingualism, identity, cross-linguistic influence, integration

1. Introduction

The topic of *identity change* has received considerable attention in various disciplines, such as psychology, linguistics, anthropology, etc. Changes in language use and language environment are considered crucial factors in identity formation and alteration (Bátyi, 2020; Víg-Szabó 2017). Several studies have explored the relationship between language and identity (e.g. Norton, 2000; Pavlenko, 2007; Meaders, 1997; Dewaele, 2015; Smari & Navracsics, 2019; Navracsics, 2016), providing a deeper insight into the complex relationship between the two concepts. However, it is essential to note that more studies are necessary to have a more objective picture due to the qualitative nature of research this area requires. This paper intends to explore the extent to which language is

used not only for communication but to construct identity among Russians living in Hungary.

1.1. Language, identity and migration

The concept of "language" includes symbolic, semantic, verbal components, and philosophical meaning. "Man is human because he can say so" was stated by Lieberman and Crelin (1971: 222). Through language, a person learns the world around him, the culture he creates, preserves, and passes on to descendants. Besides, languages can form and shape a person and determine their behavior, lifestyle, worldview, mentality, character, ideas, perceptions, cultural perception models, and personality. Misztal (2003: 132) argues that "People use it [language] to make sense of themselves, of their activities, of what they share with others and how they differ from them." Consequently, language is an integral part of the complex concept of identity (De Fina, 2016), which comprises multiple elements, such as gender, culture, religion, social network, etc.

The concept of "identity" is being described as a "result of (inter)subjective memories, present events, and emotional resonance that change over time and constantly provide new configurations as well as periodic repetitions" (Haviland-Jones & Kalbaugh, 2000: 301). Identity is generally not an essential factor in the individual's life until the point of migration when belonging is disrupted. As a result of migrating to a second language (L2) environment, the use of the first language (L1) is often restricted to a limited number of domains (e.g., family, friends, relatives in the homeland, social media, etc.). More often than not, these linguistic and cultural changes result in the re-definition of the identity (Bátyi, 2020; in press). Bi- and multilingualism, culture, identity, and migration are all flexible and dynamic constructs that interact with each other in the new environment. How are these concepts shaped in the new environment? *Bi- and multilingualism* is affected by many extralinguistic factors, often leading to a change in language dominance and resulting in language attrition (Köpke & Schmid, 2004). *Culture* is the beliefs, values, and norms of a specific sociocultural group (Brumbaugh 2002). Bicultural individuals are bilinguals who have internalized the two cultures, which affect their feelings, thoughts, ideas, etc. (Ramirez-Esparza et al. 2006). It is important to note that not all bilinguals are bicultural (Grosjean, 2015); however, individuals living in an L2 environment are affected by the host culture to some extent. Economic and technological advancements have considerably altered *migration* in the last century, which created transnational communities. It is not a one-way process anymore because ties can be maintained with the country of origin more than before, bringing about new forms of identities and practices (De Fina, 2016).

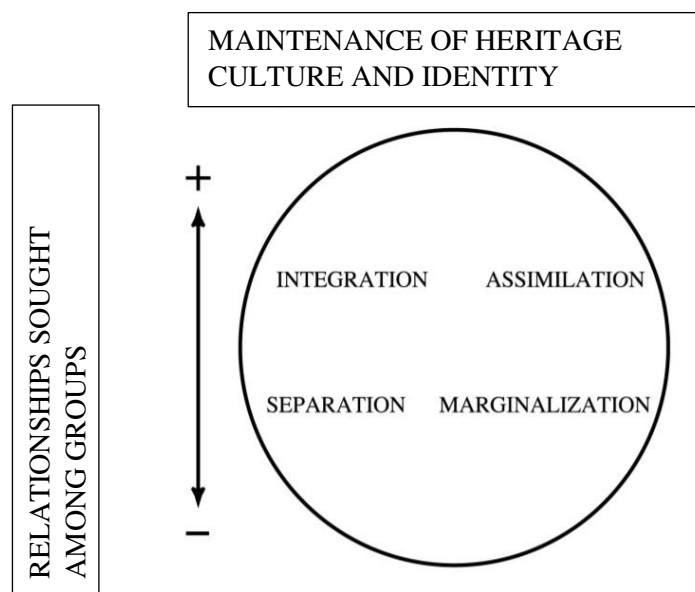
The (re)definition of identity in the new L2 environment goes through several stages and is influenced by the individual's relationship with the home and the host environment. Schumann (1986) proposed the link between successful integration and a higher level of target language proficiency, explaining that the host society and the environment will replace the original culture and language. From a more psychological point of view, Yoshizawa Meaders (1997) proposed three stages in the process of transcultural *identity building*.

1. Immersion stage: a dynamic stage of second language development, and losses are extremely noticeable.
2. Recognition stage: reflecting on the aspects of the old and the new culture;
3. Transcultural stage: the development of flexible multiculturalism.

The strategies of a migrant group in the host environment are described by Berry (2001) as depicted in Figure 1. However, these strategies are also applicable to individual migrants.

- Assimilation – developing interest in the culture of the new country while neglecting the heritage culture and identity;
- Separation – maintaining heritage culture and avoid interaction with members of the new society;
- Integration – maintaining heritage culture and developing interest in the new culture simultaneously;
- Marginalization – reduced cultural interest in their own and other cultures as well.

Figure 1. Intercultural Strategies (adapted from Berry, 2001)



1.2. Bilingualism and identity

The study of identity change, formation, and (re)definition of bi- and multilinguals is a crucial topic as it is a widespread phenomenon. No official figure is available about the number of bi- or multilinguals; however, one of the most convincing pieces of data is the difference between the number of languages (7,139, according to www.ethnologue.com) and the number of states (206). Individuals who speak two or more languages on an everyday basis are considered to be bilingual speaker-hearers (Grosjean, 1989). Grosjean (1985), in his Wholistic view, proposes that bilingual speakers use both of their languages separately or together, based on the communicative needs. Bilingual language use is domain-specific, that is, the bilingual individual can use his/her different languages in different areas of life (work, home), with different people, in different situations, etc. (Grosjean, 2015). This poses the question of whether language can cause a change in identity or not. Grosjean (2015) mentions that there is no direct cross-effect between language and identity. Based on the domain-specificity, he claims that the culture, interlocutors, and environment cause a change in the individual's identity and/or personality. Even though there are examples of individuals experiencing differences while using their mother-tongue and the foreign language, for instance: *"I find when I am speaking Russian I feel like a much more gentle, 'softer' person. In English, I feel more 'harsh,' 'businesslike'"* (Grosjean, 2015). The importance of language use context has been emphasized by Fogle (2012), who argues that the individual will adapt to the comfortable situation, including the changes in their identity, way of thinking, and behavior.

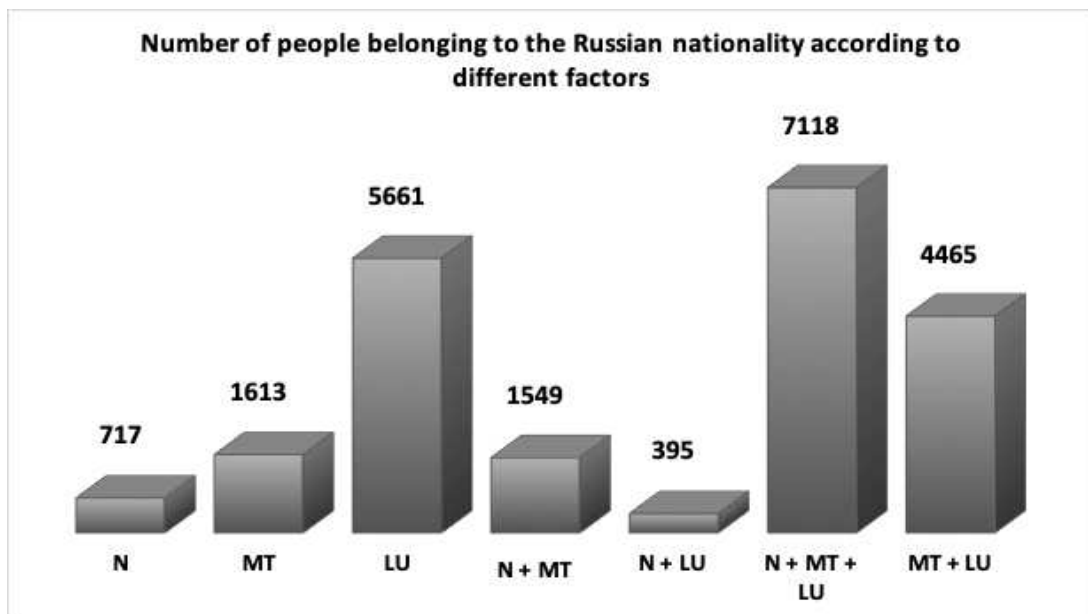
Identity shapes the individual over their lifespan and is affected by political opinions, morality and beliefs, and language itself. For instance, the migration process may substantially impact the individual's life, ensuing the changes in the identity. Studies conducted by Pavlenko (2006) and Grosjean (2010) with bilinguals found that their participants perceived themselves depending on the language code and linguistic situation. Both studies concluded that bilinguals change their "identity" according to the new environment, adapting to the situation. However, in some cases, the change in the identity was described by respondents giving "own unique explanations, linking feelings of difference to conscious or unconscious behaviors" (Dewaele, 2015).

The present study investigates identity patterns and changes due to increased use of L2 and the presence of L1 attrition, affecting not only their language proficiency in the mother tongue, but the shift in identity perception of the participants (Russian or Hungarian identity).

3. The Russian community in Hungary

The Russian minority is not officially recognized in Hungary, even though its size is considerable (21 518 people). Data on the demographic characteristics of Russians in Hungary was not available until the 2016 micro-census, which, for the first time, included non-official minorities (Chinese, Korean, Arabic, and Russian) living in Hungary. The survey asked questions about the nationality, mother tongue, and language use of the minorities (Figure 2). According to the census results, Russians by nationality comprise 0.2% of Hungary's whole population and 1.6% of those who speak Russian (retrieved from www.ksh.hu). A large part of the Russian-speaking population is not ethnically Russian, even though the numbers are very diverse in terms of the length of residence, citizenship, and Russian use in the family. One-third of the Russian population (7118) living in Hungary considered themselves as Russian based on the sum of three factors (nationality, mother tongue, and language use), 5661 people identified themselves as Russian based on language use, and only 4465 respondents identified themselves as Russian based on mother tongue and language use.

Figure 2. micro-census 2016



N – nationality, MT – mother tongue, LU – language use

4. Methods

4.1. Participants

The study involves twenty Russian-speaking participants who moved to Hungary, and their age ranges between 22 and 72, 7 males and 13 females. The group is ethnically diverse: 13 Russians, 2 Ukrainians, 2 Udmurts, 1 Jew, and 2 Tatars.

The participants were contacted through Russian clubs and communities. The "snowball" approach was used to gather as many participants as possible.

According to the questionnaire results, all participants have Russian nationality and speak Russian as an L1, while Hungarian is their L2. They all learned foreign languages (English, German or French) in school but have not used them since that time. Seventeen participants completed higher education, and three partakers accomplished secondary education.

According to the survey, 14 participants are married, 8 of them are married to Hungarian partners, 2 participants are divorced, although they were married to Hungarians. Among the participants, 12 have children, and 10 participants reported that they use Hungarian to speak with their children even though they consider the Russian language as dominant in their conversations. Seven participants have grandchildren, and only 2 of them use Hungarian to speak with them, while 5 tend to maintain the conversations in Russian.

4.2. Instruments

The **Social Personal Background Questionnaire** (SPBQ) was used to collect data from the participants. The questionnaire includes sections on:

- participants personal background (age, sex, education, language history, and emigration length);
- language choice (use of L1 and preferred language);
- language contact (frequency of L1 use within the country they live in and their homeland);
- language attitude (importance of L1 maintenance and its use).

The questionnaire was translated into Russian to preserve the original content and was administrated in an online format for efficient data collection. It includes Likert scale questions, yes/no questions, and open-ended questions.

Interviews were conducted with the informants to have a deeper insight into their attitudes towards the Russian language and culture. The interview was conducted using social platforms or in a personal meeting, for example, in a café. The length of the interview ranged between 15 and 30 minutes. The purpose was for the interviewee to elaborate and expand on the questionnaire elements. The recordings were transcribed and analyzed to determine the extent to which language is used not only for communication but also to construct identity among Russians living in Hungary.

5. Results

5.1. Domain specificity

None of the participants has ever learned Hungarian before moving to Hungary. The first encounter with the language is connected to meeting their new (Hungarian) partner, getting a job, etc. Most of them learned the language because

they wanted to integrate into society. Both the questionnaire and the interview results confirmed that the majority of the participants are bi- or multilingual. Only one participant reported on the difficulties he/she faced in learning foreign languages. The participants acquired English, German, French as foreign languages in or out of school besides Russian and Hungarian.

During the interview, the participants have reported the professional necessity to maintain their Russian. They have also highlighted the frequent 'code-switching' in the professional domain (see [1, 2, and 3]). As seen from interview excerpt 1, the participant is in the phase of relearning English, so the frequency and salience of the language interfere with the other two languages, which is not a rare language learner experience.

[1] *Я сейчас учусь английский, моя ... мои мозги все настроены на английский в основном. Так что, может быть, поэтому я часто смешиваю. До этого, давно, когда я начала учить венгерский у меня английский как то стерся, поэтому заново надо было.... Ну конечно, базовые такие ... знания. А вот сейчас хочу уровень повыше, все таки и для работы нужно.*

(I'm learning English now, my ... my brains are all set to English mostly. So maybe that's why I mix often. Before that, long ago, when I started to learn Hungarian my English somehow worn out, so I had to [learn] again Well, of course, basic ... knowledge. But now I want a higher level, I still need it for work.)

In example 2, the participant is a lecturer at a university in Hungary; therefore, she is more fluent in this domain in Hungarian. This experience coincides with Grosjean's (2010) Complementarity Principle, which claims that the bilingual uses his/her languages for different reasons, with different interlocutors, and in different situations. Consequently, there will be domains (e.g., work) in which the bilingual will be more fluent and proficient in one of the languages.

[2] *Если нужно переводить с одного языка на другой, то начинается смешивание языков. Это есть. Профессионально мне проще на венгерском, легче конечно. Все профессиональные выражения, термины это я уже не знаю как сказать по русски. Если мне нужно будет делать лекцию или читать лекцию русскоговорящим, то мне нужно будет очень сильно подготавливаться.*

(If you need to translate from one language to another, then the mixing of languages begins. It is there. Professionally, it's easier for me in Hungarian, easier of course. All professional expressions, terms I do not know how to say in Russian. If I need to give a lecture or presentation to Russian speakers, I will need to prepare very much.)

Interview excerpt 3 below also confirms the complementarity principle where the participant's L3 (English) is also used in the work domain along with Hungarian, while the personal domain is Russian.

[3] *Родной язык использую для повседневного общения. На работе – венгерский, общаюсь с коллегами, в магазине тоже венгерский, но на работе еще и английский. Документация, письма...*

(I use my native language for everyday communication. At work - Hungarian, I communicate with colleagues, in the store it is also Hungarian, but at work also English. Documentation, letters ...)

These examples show how the languages of bi- and multilinguals play different roles in different domains and interact, which is the natural outcome of multilingualism. All respondents emphasized that it is complicated to adapt to the target society without knowing the country's language. Most of them have a positive attitude towards Hungarian and try to expand their vocabulary and apply different speech styles. The respondents reported that their proficiency level in L1 and L2 depends on the frequency of use, the place of use, and the interlocutors. The languages spoken by the respondents are deliberately used for different purposes in order for communication to be successful. As an outcome of the constant interaction between these languages, their language system is dynamic and used in different social spheres.

5.2. Integration to the host society through L2

The interview was conducted in Russian at the participants' request because they desired to communicate in their native language (e.g.: [4]). As shown in example 5, the participant did not manage to master Hungarian to a high degree. However, his motivation is low, while the anxiety is relatively high. This example supports Norton's (2000, 2001) assertion that negative self-perception can lead to the non-use of the language.

[4] **Question:** *Вы считаете, что для Вас важен русский язык? Как для общения так и для сохранения русской личности [...]* Do you think the Russian language is important for you? As for communication and maintaining Russian identity [...]

Answer: *Очень важен. Я работала на многих фирмах. Я работала как переводчик, так что Я работала и в Эстонии как переводчик с людьми, так что использовала русский и хочу использовать. Не всегда есть возможность использовать. Вообще-то каждый день использую, так как сейчас двадцать первом... первый веке Скайп, Вайбер. Я с родственниками часто разговариваю. [...]*

Very important. I have worked for many firms. I worked as an interpreter, so I also worked in Estonia as an interpreter with people, so I used Russian and I want to use it. It is not always possible to use. Actually, I use it every day, since now is the twenty-first ... first century Skype, Viber is available. I often talk with my relatives. [...]

[5] *Я до сих пор не освоила Венгерский. Но в основном я пользуюсь русским. Я ленивая к языкам, они не вызывали у меня интерес. Я не получаю от этого удовольствие. Я стесняюсь говорить на венгерском, считаю что либо говорить очень хорошо, либо никак.*

I still haven't mastered Hungarian. I mostly use Russian. I am lazy to languages; they did not interest me. I don't enjoy it. I am embarrassed to speak Hungarian; I think that you either speak it very well or not at all.

The current findings go along with Schumann (1986), who noted the link between successful integration and a higher proficiency of target language knowledge.

[6] *Но вообще у меня много работы было, так как мы много переезжали. Из-за мужа у меня много работ было. И я работала и в **Minőségügyi**ⁱ, ну это в качестве ... за качество ответственность было. У меня муж сейчас, он уже как **Minőségügyi vezető**ⁱⁱ работает. Ну это наша профессия, за этим ... за качеством.*

But in general, I had a lot of work, since we moved a lot. Because of my husband, I had a lot of jobs. And I also worked in **Minőségügyi**, well, this is in quality ... for I was responsible for quality. I have a husband now; he is already working as **Minőségügyi vezető**. Well, this is our profession, for this ... for quality.

[7] *Много раз пыталась начать изучение... Везде необходимо знание языка, пойдешь в **gyógyszertár**ⁱⁱⁱ или даже в **busz**^{iv}... **kórház**^v опять же...*

Many times, I have started learning... The language is required everywhere, **gyógyszertár**, or even **busz**... **kórház** as well...

Respondents recognize the importance of their native language as a personal identifier that confirms their belonging to the Russian community. This confirmation emphasizes the importance of linguistic influence on personality. The native language as a marker of identity connects belonging to the Russian community and at the same time distinguishes the country of residence from the society. However, when discussing work, the respondents emphasize the importance of knowing the Hungarian language as a necessary factor in finding and applying for a job. Moreover, the respondents switch to Hungarian when it comes to job-related topics.

5.3. Another language – another identity

People fluent in two languages switch from one to the other in different ways when expressing their feelings, interacting with different people, or being in different places. Fogle (2012) mentions the importance of the context. For example, what language they use in various domains., e.g., at work, in school. Individuals adapt to what they find comfortable. Grosjean (2016) also discussed it in the Complementary Principle when describing the behavior of bilinguals in everyday life. He claims that personality change is simply a shift in attitudes and behavior that correspond to a shift in situation or context, regardless of language.

Dewaele and Pavlenko (2002) interviewed about a thousand bilingual people and asked them if they feel like someone else when they speak a foreign language. About 2/3 of all respondents answered yes. Fogle (2012) mentioned that language mirrors the identity, although the personality can change depending on the people perceiving the speaker in the target language. Different languages shape our thinking, and they contribute to changing emotions or even affect memories."

Most respondents in the present study reported that using different languages changes their thoughts, feelings, and personality.

- [8] *Я на родном языке необщительный человек, но разговорчивый на других ...*

I am an uncommunicative person in my native language, but talkative in others ...

- [9] *Я говорю на русском, английском и венгерском, заметила, что от того на каком языке я говорю, меняется мое восприятие и поведение...*

I speak Russian, English and Hungarian, I noticed that the language I speak changes my perception and behaviour ...

- [10] *Не знаю ... что это, но замечаю, что часто говорю на одном языке, а думаю на другом. Почему, не понимаю. Может, это вторая личность во мне?!*

I don't know ... what it is, but I notice that I often speak one language and think in another. I don't understand why. Maybe this is the second person in me?!

- [11] *Замечала за собой не раз, но мне кажется, причина не в смене языка ... Может быть, в культуре? I noticed it more than once, but it seems to me that the reason is not in the change of language ... Maybe in culture?*

- [12] *Часто такое ... Думаю, когда меняю язык, наш мозг думает, что мы в другом месте и с другими людьми, другими правилами и традициями.*

Often this ... I think when I change the language, our brain thinks that we are in a different place and with different people, different rules and traditions.

The respondents emphasize the role of another country's culture, immersed in reaching a certain level of learning a second language, which contributes to integration into a new society. Indeed, the study by Pavlenko (2008) confirmed

this by the acquaintance of students with a new culture, which helps to acquire new ways of expressing emotions and a new perception of cultural aspects.

In the interviews, the language switching often occurred when expressing emotions.

- [13] *Жаль, что не получилось остаться жить там, szép hely^{vi}, но ... не сложилось...*

It's a pity that we didn't manage to stay and live there, **szép hely**, but ... it didn't work out...

In this example, the participant switches from Russian to Hungarian to positively describe where she lived and then switches back to Russian. Recalling a pleasant place in Hungary where she lived, the respondent makes a value judgment in Hungarian.

- [14] *Ах, как мы провели там время ... и дети. móka volt^{vii} и мы были boldog^{viii}*

Oh, how we spent time there ... and the kids ... **móka volt** and we were **boldog**...

In example [14], the respondent uses two languages, Russian and Hungarian, choosing Hungarian for a specific function. The examples highlight the pattern of language choice for positive emotions.

The following examples illustrate the choice of language concerning a person:

- [15] *Наш tanár^{ix} требовал много всего, но я справлялась.*

Our **tanár** demanded a lot, but I managed.

The respondents, communicating in Russian, suddenly switch to Hungarian as soon as it comes to significant people.

It can be concluded that the respondents' languages are not used arbitrarily. It is possible to trace a pattern associated with social or cultural values powerful enough to influence identity, confirming Grosjean's (2010) theory of context influencing identity change. This is supported by examples of interview excerpts, where participants noted changes in their behavior and social skills, even their way of thinking.

5.4. Successful integration and assimilation as the factor to develop a new identity

Various indicators have been developed to assess the success of adaptation to another society. One of the many is *integration* with maintaining L1 and cultural aspects while adding another language, culture, and *assimilation*, where the shift happens from L1 to the language of a new culture in a new society through

language. It should be noted that language cannot be considered only as a practical tool of communication; language plays an essential role in creating social and cultural differences. Therefore, the study and use of the host society's language is of practical importance and helps the individual's self-identification.

[16] **Question:** *Вы считаете, что для Вас важен родной язык сохранения русской личности.*

Do you think, Russian is important for preserving your Russian identity?

Answer: *Да. Я стараюсь поддерживать контакт с родным языком, родной культурой. Я не могу привыкнуть к Венгрии. Меня здесь все устраивает, но в душе я русская.*

Yes. I try to keep in touch with my native language, my native culture. I can't get used to Hungary. Everything suits me here, but at heart I am Russian.

[17] *Совершенно нет, с венгерской культурой нет. Вот сейчас я с дочерью пойду на концерт венгерской группы. Но мне как то ... не цепляет это. Хотя это плохо...*

... Absolutely not, with Hungarian culture not. Right now, my daughter and I will go to the concert of the Hungarian band. But somehow ... it doesn't catch me. Although this is bad ...

The participant is experiencing the separation process and identifies herself as a Russian, even with Hungarian citizenship. However, she expresses her regret for not being able to assimilate entirely. She mentions that the Hungarian culture is acceptable for her, even though she cannot picture herself developing in the Hungarian way of life.

Overall, it may be said that the identity has not been influenced wholly by having Hungarian citizenship. All of our participants describe themselves as Russians first.

5.5. Going back to Russia

The current study included the question of whether our participants regret their decision to leave the country. All of them expressed their opinion on making the right decision. The answers to having nostalgic feelings included 12 participants feeling nostalgic, while eight concluded the opposite. Besides, one of the participants added that his country does not exist anymore because he was born in USSR.

- [18] *Я родился в СССР, моей страны нет с 1991 года, никакой ностальгии по РФ или СНГ у меня нет.*

I was born in USSR, and my country does not exist since 1991, so I have no nostalgia for RF or CIS.

- [19] *Тут не скажешь однозначно. Жалеть не о чем. Могу ведь вернуться в любой момент. Но зачем? Мне вроде и здесь хорошо. Привыкла...*

You can't say for sure. There is nothing to regret. I can come back at any moment. But why? I feel good here too. I got used to ...

- [20] *Я привыкла. Спасибо. Но пришлось не легко.*

I got used to it. Thanks. But it was tough.

- [21] *Жизнь может и не сложилась так как хотелось бы... Но уезжать не хочу. Чтобы привыкнуть тут нужно время и силы. Муж венгр, дети... Как я это все оставлю? Дочь считает себя венгеркой.*

Life may not have worked out as I would like ... But I don't want to leave. It takes time and effort to get used to it. Hungarian husband, children ... How can I leave it all? My daughter considers herself Hungarian.

- [22] *Нет смысла жалеть о чем-то или не жалеть. Все нет так плохо, нет только друзей. Они ам ... их приобретают в молодости.*

There is no point in regretting or not regretting anything. Everything is not so bad, just there are no friends. They are ... they are acquired in youth

- [23] *Не жалею .. Я не покинула Родину, а приобрела ее.*

I don't regret... I didn't leave Motherland, I found it.

- [24] *Я так скучаю ... Может .. – вернусь? Ностальгия накатывает по друзьями, родственникам, а я в душе русская.*

I miss it so much ... Maybe I will return? Nostalgia gets me about my friends, relatives, and in the soul, I am Russian

- [25] *Я и готова вернуться, но сомневаюсь, смогу ли начать сначала? И не жалею, но и не радуюсь ...*

I'm ready to go back, but I doubt if I can start over? And I don't regret it, but I'm not happy either ...

Even though the participants have identified themselves with the Russian language and culture more dominantly, none of them highlighted the desire to move back to Russia. The answers were supported by the fact that they find life in Hungary more pleasant than in the country of origin. They would move only due to economic situation or personal issues — the highlights mentioned above the developing assimilation/integration of the participants into the Hungarian society.

6. Discussion and conclusions

The main aim of this study was to observe what is happening to Russians' identities living in Hungary, including the process of integration to the new community, attempts to integrate and maintain the Russian language and culture at the same time. Their life experiences are expressed through their opinions and views on their new home country's life and culture. The significance of the study

is that it shows how diverse bilingual identities can be in the context of another culture.

The data were elicited by the Social Personal Background Questionnaire, previously compiled by Schmid (2004), including 67 questions and personal interviews with the participants. The main factor for migration to Hungary was mainly Hungarian spouse, and less frequently a job opportunity.

The study aimed to determine the extent to which participants have built a new identity due to migration to the new society. Berry (2011) proposed the model and strategies used to identify the four strategies in identity development and social integration. According to elicited data, the participants are not fully integrated into Hungarian society. All informants consider themselves bilingual and associate their bilingualism with the fact that they have different personalities when they speak different languages. This result is in line with Pavlenko's (2006) findings, who found that bilinguals perceive the world differently, making gradual changes based on their language. Some believe that they have successfully combined two cultures and become part of a new society, fully integrating into it. Others, not wanting to move away from their Russian roots, could not accept a foreign culture, although they consider themselves bilingual. Some informants are trying to integrate into Hungarian society, maintaining their Russian culture and language. However, they all expressed that another language leaves its mark on the personality, whether they like it or not.

The participants reported a shift in their identity, which can be explained by a change in the environment, such as work/home. The findings are in line with Grosjean's (2010) claims that the change is not caused by the influence of language but the environment and context. The qualitative data reports low diversity in the participants' answers. They emphasize the necessity to switch the language at their workplace or other public places, and as a consequence, their identity changes due to the environment. An interesting pattern of identity change has emerged from the interviews; personality may impact one's identity (e.g., integration for a sociable person is easier). It goes along with Fogel's (2012) claim that identity changes occur based on the interlocutor's perceptions of the person in language-use situations.

References

- Baker, C.** (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bátyi, Sz.** (2020). „Két otthon között valahol félúton” Az identitás meghatározása az új migrációban a hollandiai magyarok példáján (“In-between two homes”. The definition of identity in the new migration among Hungarians in the Netherlands). *Kisebbségi Szemle* 5 (4), 77–90.
- Bátyi, Sz.** (in press). A nyelv, identitás és kultúra kapcsolata az elsőgenerációs hollandiai magyarok körében (The relationship between language, identity and culture among Hungarians living in the Netherlands). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Berry, J. W.** (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*. 57(3). 615–631.
- De Fina, A.** (2016). Linguistic practices and transnational identities. In Siân Preece (ed) *The Routledge Handbook of Language and Identity*. Abingdon: Routledge. 163–178.

- Brumbaugh, A. M.** (2002). Source and Non source Cues in Advertising and Their Effects on the Activation of Cultural and Subcultural Knowledge on the Route to Persuasion. *Journal of Consumer Research*, 29 (2), 258–70.
- Dewaele, J.-M. & Pavlenko, A.** (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning* 52 (2), 265–324.
- Dewaele, J. M., & McCloskey, J.** (2015). Attitudes towards foreign accents among adult multilingual language users. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(3), 221–238.
- Dewaele, J.-M., & Pavlenko, A.** (2003). Productivity and lexical diversity in native and non-native speech: A study of cross-cultural effects. In V. Cook (Ed.), *Effects of the second language on the first* (pp. 120–141). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Fogle, L. Wright** (2012). *Second language socialisation and learner agency: Adoptive family talk*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Grosjean, F.** (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 467–77.
- Grosjean, F.** (2010). *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Grosjean, F.** (2015). Bicultural bilinguals. *International Journal of Bilingualism*, 19 (5): 572–586. doi:10.1177/1367006914526297
- Grosjean, F.** (2016). The Complementarity Principle and its impact on processing, acquisition and dominance. In Carmen Silva-Corvalan and Jeanine Treffere-Daller (eds.). *Language Dominance in Bilinguals: Issues of Measurement and Operationalisation* (pp. 68-84). Cambridge: Cambridge University Press.
- Haviland-Jones, J. M. & Kalbaugh, P.** (2000). Emotion and identity. In M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* New York, NY: The Guilford Press. pp. 293–306.
- Köpke, B., & Schmid, M.S.** (2004). First language attrition: The next phase / M. S. Schmid, B. Köpke, M. Keijzer, L. Weilemar. – *First Language Attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*, Amsterdam.
- Li, W.** (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism* (pp. 3–17). Oxford, UK: Blackwell.
- Lieberman, P & Crelin, E. S.** (1971). On the speech of Neanderthal man. *Linguistic Inquiry*, v. 2, pp. 204–222.
- Misztal, B. A.** (2003). *Theories of Social Remembering*. Philadelphia, NJ: Open University Press.
- Navracsiqs, J.** (2016). Living with two languages and cultures. The complexity of self-definition for bilingual individuals. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, XVI, 2016/2. doi: <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2016.2.006>
- Norton, B.** (2000). *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman/Pearson Education.
- Norton, B.** (2001). Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In M. Breen (Ed.), *Learner contributions to language learning: New directions in research* (pp. 159–171). Harlow, England: Pearson Education.
- Paradis, M.** (2006). *Implient competence and explicit knowledge in second language acquisition and learning Workshop*. The Neurocognition of Language and Memory: Retention, Attrition, and Aging. Washington DC, April 7.
- Pavlenko, A., & Norton, B.** (2007). Imagined Communities, Identity, and English Language Learning. In: Cummins, J., Davison, C. (eds.) *International Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education, vol. 15. Springer, Boston, MA.
- Ramirez-Esparza, N., Gosling, S. D., Benet-Martínez, V., Potter, J. P., & Pennebaker, J. W.** (2006). Do Bilinguals Have Two Personalities? A Special Case of Cultural Frame Switching. *Journal of Research in Personality*, 40 (2), 99–120.
- Schumann, J. H.** (1986). Research on the acculturation model for second language acquisition. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7(5). 379–392.
- Smari, I. & Navracsiqs, J.** (2019). Multilingualism and its impact on identity: Tunisian case study. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, XIX, 2019/1. doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2019.1.005>

Yoshizawa Meaders, N. (1997). The transcultural self. In P. H. Elovitz & C. Kahn (Eds.), *Immigrant Experiences: Personal narrative and psychological analysis*. Madison, WI: Fairleigh Dickinson University Press. Pp. 47–59.

Vígh-Szabó, M. (2017). A finnugor nyelvi identitás (1. rész). *Folia Uralica Debreceniensia* 24. 295–308.

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

-
- ⁱ Quality
 - ⁱⁱ Quality manager
 - ⁱⁱⁱ Pharmacy
 - ^{iv} Bus
 - ^v Hospital
 - ^{vi} Beautiful place
 - ^{vii} It was fun
 - ^{viii} Happy
 - ^{ix} Teacher

ALISA KASIANOVA

University of Pannonia, Hungary
kasianova.alisa@uni-pannon.hu

Alisa Kasianova: The pragmatic power of complex visual-verbal code systems in Instagram marketing campaigns of Volkswagen and Škoda
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/2. szám, 96–115.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.007>

The pragmatic power of complex visual-verbal code systems in Instagram marketing campaigns of Volkswagen and Škoda

In modern advertising, more attention is paid to motivating customers rather than only persuading them. Moreover, advertisements, especially on social networks, are becoming mostly image-based. Therefore, the purpose of this paper was to analyze the convergence of visual and verbal semiotic codes used in Instagram advertisements and study how it creates the desired pragmatic effect. Rhetorical-semiotic and marketing research methods were applied to analyze semiotic codes of 200 Instagram advertising posts of Volkswagen and Škoda and measure the engagement of the audience. The results demonstrate that the purposeful organization of visual and verbal semiotic codes in advertisements increases customers' participation. Moreover, common ideologies and values underlined in advertisements tend to encourage customers for response. Therefore, the present study proved that modern online advertising can be considered a two-way communication form.

Keywords: advertisement, marketing, semiotic codes, pragmatics, rhetoric

1. Introduction

The language of communication between customers and their audience has always been an important subject of linguistic research (Griffin, 2011; Hanson, 2018; Dyer, 2008). Online advertising can be studied from different perspectives, connecting applied linguistics, communication studies, semiotics, rhetoric, and marketing theories. Even though there is a significant number of works within each discipline, insufficient attention is paid to how both textual and visual elements of an online advertisement create meaningful messages, which is a significant feature of modern advertising (Karpatitis & Varda, 2020). Moreover, social media advertising is a relatively new trend in marketing communications, and there are not many guidelines and recommendations on effective advertising on the Internet. Therefore, the present research aims to focus on social media marketing, and in particular, Instagram advertisements.

1.1. Advertising as a form of communication

Advertising can be viewed as a form of communication between the company and the public. Griffin (2011) defines **communication** as “the relational process of creating and interpreting messages that elicit a response” (Griffin, 2011: 6). Researchers identify several types, or “levels” of communication. According to McQuail (2010), communication can be visualized in the form of a pyramid,

consisting of four major parts: intrapersonal, interpersonal, group, and mass communication, or communication with oneself, with another individual, with a group of people, and with the public respectively. Advertising refers to the last level of the pyramid. Traditionally, this channel of communication provided limited opportunities for feedback (Hanson, 2018). However, the rapid growth of technologies allows using interactive networks of communication.

Griffin (2011: 7) refers to communication as “crossroads discipline” because it involves not only written or spoken texts but also non-verbal messages. This feature is especially evident in Instagram advertisements, since this social network became primarily image-based. The academic terms for describing visual communication were introduced only in the second part of the twentieth century. At that time, the role of electronic technologies significantly increased, making visual communication dominant over print (Newman & Ogle, 2019). This process can be referred to as the pictorial turn (Mitchel, 1994). In the present research, visual communication will be narrowed to visual rhetoric and semiotics.

In order to study rhetorical and semiotic characteristics of online advertisements, it is necessary to understand the exact meaning of advertising. Dibb et al (1994: 386) gives the following definition of advertising:

A paid form of non-personal communication about the organization and its products that is transmitted to a target audience through a mass medium, such as television, radio, newspapers, magazines, direct mail, public transport, outdoor displays, or catalogues.

The present study focuses on social media advertising in particular, which is described as explicit (e.g. banner advertising) and implicit (e.g. fan pages) forms of advertising on social media platforms (Taylor *et al.*, 2011). Social media advertising is characterized by flexibility of combining text and graphic elements, such as pictures and signs, in one advertisement. For example, advertising posts on Instagram allow sharing multiple or singling photographs or videos with or without explanatory text (Fisher, 2019). The effect of an advertisement is defined by the interaction of its visual and verbal elements, one contributing to the meaning of another. This and other functions of the advertising message will be discussed further in the framework of rhetoric.

1.2. Traditional and visual rhetoric in advertising

Rhetoric is one of the most widespread perspectives of studying advertising in terms of its effect on the audience. Aristotle referred to rhetoric as art and defined it as the ability to use available means of persuasion in a particular situation (Griffin, 2011). The functions of rhetoric, however, are not limited to persuasion. For example, Griffin’s (2011) “public rhetoric” refers to the speaking context, where the rhetor can observe the audience’s response and take it into

consideration. In the context of social media, the company can receive customers' feedback through their engagement, such as the number of "likes."

The present study incorporates the concepts of both traditional and visual rhetoric. Within traditional rhetoric, it is necessary to mention the role of tropes and schemes, which serve for expression and persuasion of the message (Toye, 2013). According to Jasinski (2001: 257), the term "trope" can be defined as "any figure that changes the normal, literal, or conventional meaning of a word or a series of words." Some of the most common tropes include synecdoche (part-to-whole and whole-to-part relationships), hyperbole (exaggeration), irony (the conflict between the tone of the message and the real nature of the situation), and metaphor (implicit comparison) (Enos, 2010). As for schemes, they are used to organize words in a way to enhance their effect, emphasize certain meanings, or even highlight a message visually (Jasinski, 2010). Some of the most common schemes in advertising include alliteration, hyperbole, rhyme, repetition, and rhetorical question (Michalik & Michalska-Suchanek (2016).

Visual rhetoric can be viewed as a branch of traditional rhetoric since it studies the relationship between visual images and persuasion (Aiello & Parry, 2019). It can be referred to as a system of signs like any other type of communication. However, within this discipline, an image must be symbolic and is supposed to be indirectly connected with its signified (Foss, 2005). Visual rhetoric implies any kind of human interaction, such participation of humans in the process of creating an image or interpreting it. Finally, visual elements are arranged by rhetor for the purpose of communication with an audience (Davis & Hunt, 2017). Therefore, visual rhetoric, together with traditional rhetorical concepts, plays an essential role in creating the necessary pragmatic effect of an advertisement.

1.3. Semiotics of advertising

In advertising, it is especially important to create meaningful messages, so that the audience understands the ideas the company suggests, and an advertisement has a desired effect. Meanings and their aspects are studied in the framework of **semiotics**, or the study of signs (Posner *et al.*, 2004; Chandler, 2017). According to Umberto Eco, semiotics "is concerned with everything that can be taken as a sign" (Eco, 1976: 7). Moriarty (2005: 227) also emphasizes the role of sign systems, or codes: "semiotics is the study of signs and codes, signs that are used in producing, conveying, and interpreting messages and the codes that govern their use." Therefore, special attention will be paid to how meaning is created through signs and code systems.

Traditionally, semiotics is divided into **syntax**, **semantics**, and **pragmatics**. Syntax is the branch focusing on the relations between signs (Chandler, 2017). Semantics studies signs in terms of their meaning and approaches meanings out of context, without considering speakers' intentions (Kortmann, 2020). As for

pragmatics, it is defined as “subdiscipline which is concerned with the relationship between signs and their users” (Kortmann, 2020: 173). Pragmatics is focused on both linguistic and non-linguistic context of signs and considers the intentions of an individual creating a message (Oswald, 2020). Consequently, the pragmatic approach would be the most appropriate in studying the effect of advertisements on the public.

A **code** is another fundamental concept in the present paper. Codes can be described as sign systems, ensuring the production and interpretation of a message: they provide “a framework within which signs make sense” (Chandler, 2017: 178). Another definition suggests that a code is “a set of rules (formula, ritual, genre) for usage or behavior, either stated or unstated” (Moriarty, 2005: 235). It is possible to say that codes define the way people perceive signs.

The present research is based on Chandler’s (2017) taxonomy of codes because it considers codes from the point of knowledge they represent. First of all, **interpretive codes** are associated with the way people perceive reality. For example, a photograph is a perceptual code, which demonstrates how sensory information is transformed from the real world to digital signs. Ideological interpretive codes, by definition, imply the interpretation of signs from the perspective of certain ideology, such as conservatism or liberalism (Chandler, 2017).

Social codes can be described as sets of conventions regulating the social sphere of life. Verbal language is one of the examples of social codes: for example, by analyzing the lexicon, it can be possible to define if an individual belongs to an upper class or working class of society. Other constructs of social identity may include clothing, hairstyle, work, hobbies, and preferred methods of transportation (Chandler, 2017).

Finally, **representational codes** refer to conventions of form and style of various texts and genres, regardless of their medium. For example, mass media as a representational code may dictate many social norms, referring to class, gender, and age. Other examples of representational codes are genre, which regulates the form and content of a text belonging to it, and aesthetic codes, referring to how art represents reality (Chandler, 2017). This taxonomy of codes will be used as a foundation for rhetorical-semiotic analysis of advertisements.

1.4. Advertising and Marketing Theories

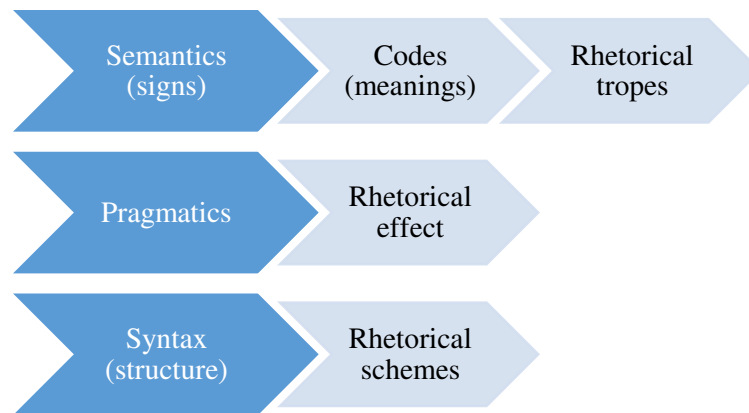
Social media marketing can be considered entire discipline studying effective advertising messages in the context of social media platforms (Maingi, 2014). An important task of marketers is to define what style and content of posts are the most attractive for the audience of different social networks (Koontz & Mon, 2014). Instagram is the bright example of an increasing importance of visual images. Moreover, according to Graham (2019), the degree of the audience’s engagement on Instagram is higher, compared to Facebook. Therefore, this social

platform is considered the most appropriate for both start-ups and large companies.

In order to measure the impact of online advertisements, it is possible to use social media metrics. Koontz & Mon (2014) identify two ways of measuring the involvement of users on the Internet: **visibility** and **influence** analysis. Visibility refers to customers' interactions, such as the number of likes, comments, and reshares on Facebook or "tweets" on Twitter (Koontz & Mon, 2014). Influence measures are connected with the extent to which the posted content is reshared or reblogged. Combining these methods together, it is possible to adapt the company's advertising posts to its needs and achieve the desired effect on the audience.

It is possible to notice the connection between all major concepts and theories of linguistics and the sphere of marketing. For example, both syntax and rhetorical schemes deal with structure and organization (Barbatsis, 2005). Semantics, focusing on signs and their meanings, can be associated with rhetorical tropes, which are interpreted through semiotic codes (Jasinski, 2001; Sloan, 2001). Finally, pragmatics of social media advertisements can be related to their rhetorical effect on the audience. The relationship between these concepts is demonstrated by Figure 1.

Figure 1. The relationship between semiotic and rhetorical concepts



The present study focuses on the convergence of semiotic codes in Instagram advertising posts of two large automobile companies - Volkswagen and Škoda Auto (hereinafter - Škoda). The use of codes will be analyzed based on Chandler's classification (interpretive, social, and representational) and according to their type (visual and verbal). Semiotics of advertising as a research topic became more frequent in the era of new technologies and the development of mass media. For example, Damayanti *et al.* (2021) studied the advertisement of Mentos on the YouTube platform from the point of semiotics. The researchers analyzed how visual and verbal signs create meaning to persuade and influence the audience. According to the results of the study, visual and verbal elements converge to transfer an implicit message to the audience. The authors emphasize that by using

verbal and visual codes, the advertiser draws customers' attention to the advantages of the product, which influences their decision to purchase it (Damayanti *et al.*, 2021).

Another research conducted within the areas of communication, semiotics, and rhetoric was aimed at identifying the role of visual metaphors in financial advertising (Bargenda, 2015). The study proved that marketers frequently use both visual and verbal signs to influence the collective sense-making. For example, a verbal metaphor can be enhanced by a visual picture. Moreover, the researcher found that nowadays, bank advertisements are customer-oriented and often depict real-life situations (Bargenda, 2015).

The mentioned studies demonstrated the role of semiotics and rhetorics in advertising and confirmed the increasing significance of visual communication in marketing. However, less attention is paid to the meaning that the code conveys rather than to its visual or verbal representation. Moreover, it is important that modern advertisements are aimed to motivate customers for action rather than only persuade. Therefore, the aim of the present study is to define how the convergence of semiotic codes creates the necessary pragmatic effect of social media advertisements.

The objectives of the research are as follows:

- 1) To analyze Instagram advertising posts of two automobile companies in terms of the use of interpretive, social, and representational semiotic codes.
- 2) To analyze the use and organization of visual and verbal elements of advertisements.
- 3) To study the broader context of the advertising messages.

2. Methodology

2.1. Random Sampling

Random sampling is widely used in quantitative studies: it allows constructing a database of samples, which are selected randomly from the total variety of potential data (Manovich, 2020). The data collection process included selecting and analyzing advertisement posts of two automobile companies: Škoda Auto, based in Czech Republic, and a German company Volkswagen. The posts were chosen randomly, with the frequency of approximately 2 posts per week for each company. It is important to mention that even though Škoda Auto is a separate brand, this company is owned by the Volkswagen Group Corporation. Therefore, the present study can demonstrate if the companies follow similar marketing strategies due to their business connection or if they adhere to individual advertising solutions.

In total, 200 advertising posts (100 advertisements per a company) were taken from the Instagram accounts of Škoda and Volkswagen (<https://www.instagram.com/Škodagram/> and <https://www.instagram.com/>

volkswagen/ respectively). The posts were collected within the period of 13 months, from January 1, 2020 to January 31, 2021, through random sampling.

2.2. Rhetorical-semiotic analysis. Chandler's taxonomy of codes

The selected advertisements of Škoda and Volkswagen were analyzed from the point of semiotics and rhetoric. In this research, Chandler's (2017) taxonomy of codes was used as the basis for analyzing verbal and non-verbal elements of each post. According to his classification, the following types of codes were identified in Instagram campaigns of Volkswagen and Škoda:

1. Interpretive codes: ideological codes, reflecting fundamental ideas and theories. Perceptual codes referring to the medium of perception were excluded from the analysis because they are mostly connected to sensory experiences, which do not play a significant role in creating meaning.

2. Social codes:

- verbal language (phonological, lexical, and syntactical choices of marketers);
- bodily codes (appearance, facial expression, gestures, proximity, posture);
- commodity codes (fashion, cars, clothing);
- other codes interpreting socially important signs.

3. Representational codes:

- scientific codes;
- aesthetic codes, related to the aesthetics of a photograph;
- genre and style.

The rhetorical approach includes the analysis of various rhetorical devices used in the advertisements to persuade the public and encourage them for action (Bell *et al.*, 2018). Special attention was paid to textual and visual tropes and schemes.

2.3. Critical discourse analysis

Critical discourse analysis was used as a method of studying the relation of the text to the broader context (Wodak & Meyer, 2009). The definition of discourse was formulated by Tannen *et al.* (2015: 1), who describe it as: "(1) anything beyond the sentence, (2) language use, and (3) a broader range of social practice that includes non-linguistic and non-specific instances of language." This method was connected to the analysis of ideological codes used in advertising campaigns of Škoda and Volkswagen. Each post was evaluated from the point of values and ideas encoded in them and going beyond the context of social media.

2.4. Social Media Metrics

Since the aim of the present research is to identify the pragmatic effects of social media advertisements, social media metrics were used to measure the degree of customers' engagement. Previously, visibility analysis was described as one of the ways to measure the audience's involvement. According to Koontz & Mon

(2014), visibility refers to how active followers demonstrate their engagement through liking and resharing the company's content.

On Instagram, customers' engagement is shown through the number of likes under each post. Liking can be considered sufficient for visibility analysis because it both demonstrates that the post attracted the audience's attention and encourages them to communicate their approval through liking. The number of likes for each of 200 advertising posts was identified and compared. The average number of likes per a post was calculated for each company as a benchmark for evaluating the effectiveness of advertisements.

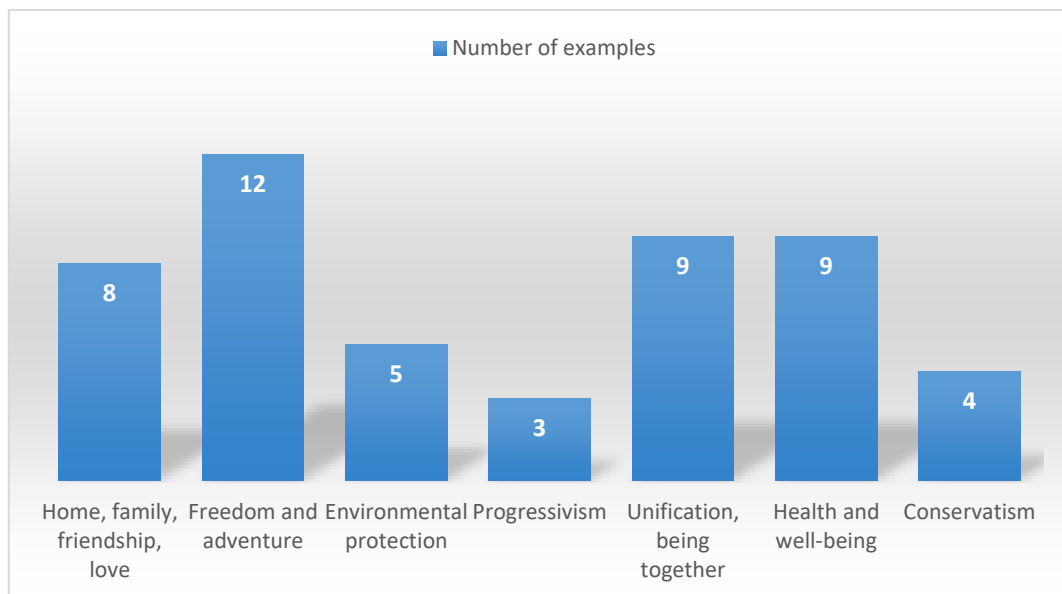
3. Results and Discussion

3.1. Semiotic codes in Volkswagen's advertising campaign

3.1.1. Interpretive codes

The analysis of Volkswagen's advertising campaign demonstrated that interpretive (ideological) codes have been used in 41 cases, or 41% of the total number of the company's analyzed advertisements. Each randomly chosen post within the specified period was studied in terms of verbal and visual elements referring to social values, beliefs, and philosophies. Special attention was paid to "-isms," as identified in Chandler's taxonomy (such as conservatism, liberalism, etc.). Some posts reflected two different ideologies at the same time. The most common ideologies of Volkswagen are presented by Figure 2 below.

Figure 2. Ideologies of Volkswagen



The ideology of freedom and adventure was the most frequent, totaling 12 examples. It can be explained by the fact that an automobile is usually associated with discoveries, being able to travel to different places, drive at high speed and experience positive emotions from fast driving (Pimenta & Piato, 2016). It

explains the frequent use of the following verbal ideological codes: hashtags #colourfullife, #lifestyle, #lights, epithets with a positive connotation, such as “colourful,” and the words “freedom,” “travel,” “new experiences,” and “adventure.” As for visual elements, photographs often included scenic landscapes and automobiles in motion, signifying freedom and speed. The ideology of freedom is demonstrated by Picture 1.

Picture 1. Ideology of adventure (Source: <https://www.instagram.com/p/CFw-6bKhLK1/>)



By introducing the ideology of family, home, and friendship, Volkswagen implies that these concepts are the priority of the company. The value for family and friendship creates a positive brand image. The most common verbal ideological codes used by marketers included the concepts of love, home, and safety mentioned in the image description (see Picture 2). Moreover, verbal codes, such as hashtags #home, #staysafe, #familymember, #happiness, and #couplegoals signify safety and love as Volkswagen’s core values.

Picture 2. Ideology of family and home (Source: <https://www.instagram.com/p/CJ6TqmzK2Xg/>)



The next major ideology can be considered new in advertising, since it is directly connected to the current situation in the world. The outbreak of Covid-19 influenced the marketing strategy of Volkswagen. For a certain period of time, approximately from March to May 2020, the company's advertising posts mostly reflected the ideas of taking care of each other, protecting health, and keeping social distance. For example, the company frequently used hashtags #WeNotMe, #stayhome, #socialdistancing, #takecare, and #keepdistance. An important visual feature of such posts is that automobiles were not shown on the city streets, reflecting the recommendation to stay at home. By attracting users' attention to an essential global problem, the company demonstrates its accountability and concern for the well-being of its audience rather than profit-making (Moon, 2014). In some cases, the company did not use any decorative visual elements in the picture to focus the attention of the audience to the verbal message. For example, one of the posts consisted of the company's logo and a phrase "Thank you for keeping your social distance" on a plain background. In this verbal message visible and clear for the audience, the company underlined the importance of following the healthcare regulations during the pandemic.

Marketing measurements demonstrate that in general, advertisements encoding fundamental concepts and meanings lead to a more active response from the audience. The average number of likes that a Volkswagen's advertisement receives can be estimated at **29875**. Posts reflecting the idea of adventure were liked **31578** times on average, and advertisements related to the pandemic received **35559** likes. On the contrary, advertisements emphasizing family, home, and love as the company's priority values received the average of **25134** likes. These results confirm that current global issues attract attention of the public and lead to their increased involvement.

3.1.2. Social codes

In Chandler's (2017) classification, social codes combine various features and patterns of behavior, including verbal language, commodity codes (such as automobiles, clothes, hairstyles, etc.) and bodily codes (such as proximity, facial expression, and gestures), among others. These attributes shape the social identity of a person and may demonstrate social relationships between people.

Verbal codes are the verbal language used by the company to communicate with customers, convince them, and encourage for action. The feature of Volkswagen was that the company addressed customers directly by using questions or imperative expressions. Picture 3 shows that the company interacts with customers by asking them to "tag" a person they would like to go on a trip with.

Picture 3. Company's interaction with the public (Source: <https://www.instagram.com/p/CI3Yu8rqtgP/>)



All verbal and visual elements underlying the attractiveness of the brand, its style, prestige, and important attributes, were considered commodity codes. For example, verbal codes included hashtags (e.g. #menstyle) and expressive descriptions of the automobile, such as metaphors “classic elegance” and “industrial chick.” Among visual codes, there were fashionable and colorful clothes of people depicted in advertisements, which referred to a stylish and vivid lifestyle associated with the brand. The logo of the company was also commonly used to attract the audience’s attention to the brand. Finally, bodily codes can be described as facial expressions and poses of people in Volkswagen’s posts. For example, the idea of happiness, excitement, and movement could be rendered through the image of a smiling and jumping person.

Social codes, such as language choice, hashtags, bodily codes, and commodity signs, mostly served to emphasize the essential qualities of the brand. Together, they create an image of an automobile as a synonym for style, prestige and movement. Verbal and visual elements of the advertisement, as well as bodily codes of people depicted in the photograph, signify that owning Volkswagen is associated with positive emotions and that this brand stands out among its competitors.

3.1.3. Representational codes

In Chandler’s taxonomy of codes, representational codes are described as signs of style, content, and form of any text. They provide an access to reality and help interpret the encoded concepts, beliefs, and values. In the analysis of Volkswagen’s posts, all verbal and visual elements related to the settings of the picture, colors, lines, and style of both visual image and its textual description were considered representational codes and were analyzed according to their contribution to the overall meaning of the post.

The analyzed advertisements contained the following verbal codes:

1. Hashtags referring to the settings, atmosphere, and style of the advertisement, such as #streetstyle, #lights, #countdowntochristmas, #winter, #snow, #sunset, #design.
2. Scientific code: the description of the technical characteristics of the automobile, such as fuel consumption, CO2 emissions, and efficiency rating.
3. Other phrases and descriptions referring to the style and atmosphere of the advertisement: “Street style”, “Snow fun”, “Winter trip”, “City lights.”

Many of visual representational codes were connected to the overall style and settings of the post. For example, the company paid special attention to the colors used in photographs. The choice of bright colors may serve for rendering positive emotions associated with owning a Volkswagen car. A significant role of color in conveying meaning can be exemplified through picture 4. Bright colors of the car and people’s clothes are associated with the concept of adventure and “going outside,” while the grey color of the house signifies the boredom of staying at home.

Picture 4. The role of colors (Source: <https://www.instagram.com/p/CJtbtIXqAC8/>)



Besides color, marketers used unusual alignment and style of an advertisement as representational devices. For example, posts related to Covid did not depict cars, rendering the idea of staying at home. In marketing, this strategy is referred to as corporate social responsibility. It means that during difficult times, the company’s commitment to its customers and their health is more important than sales (Ganesan *et al.*, 2019; Moon, 2014). In general, such posts received the biggest number of likes, significantly exceeding the average number.

Other representational techniques included depicting cars in motion to demonstrate speed and emotions. Moreover, the company could use specific focus to highlight different elements of the photograph. In conclusion, in a

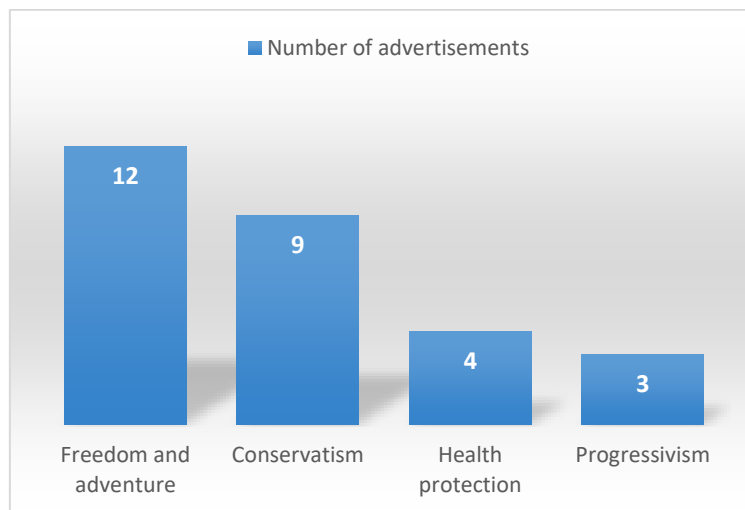
combination with interpretive and social codes, representational codes were used to emphasize the essential verbal, visual, and other contextual elements of the advertisement, which are significant for the overall meaning.

3.2. Semiotic codes in Škoda's advertising campaign

3.2.1. Interpretive codes

Analogically to Volkswagen's analyzed posts, Škoda's marketing solutions were studied from the point of semiotic codes and rhetorical tropes. The analysis of interpretive codes aimed to identify ideologies encoded in Škoda's advertising messages. The results demonstrated that only 30% of analyzed advertisements contained values and ideas that could be identified as ideologies. Figure 3 includes the most common ideologies in Škoda's advertising campaign.

Figure 3. Ideologies of Škoda



Similarly to Volkswagen, Škoda emphasized freedom and adventure as the attributes of the automobile. Verbal interpretive elements of advertising posts included encouraging phrases and rhetorical questions appealing to the audience, such as “Ready to rock?” and “Go where your curiosity takes you.” Visual codes included depicting motion, scenic landscapes, and roads outside the city.

Conservatism became the second major ideology of Škoda and was demonstrated in 9 advertisements. It can be explained by the fact that in 2020, Škoda celebrated its 125th anniversary in the automobile industry. In order to mark this important date, the company frequently posted advertisements depicting vintage models of cars and formatted as 20th century photographs. Such posts were often accompanied by hashtags #125years, #ŠKODA125, #ŠKODAanniversary, #125yearsofŠKODA, and #ŠKODA125years, as well as descriptions, where the company expressed its commitment to its traditions and history.

Similarly to Volkswagen, Škoda could not ignore the challenging pandemic situation that affected different realms of life. In terms of verbal interpretive codes, the company used hashtags #flattenthecurve, #staysafe, #stayhealthy, #stayhome, #inthistgether, #together, #quarantine, #covid19, #coronavirus, and #WeNotMe.

It is interesting to note how the company rendered the idea of health protection through the visual metaphor created with the help of textual codes. Picture 5 demonstrates two automobiles on the road. The textual element “Mind the gap” in the upper middle part of the picture, as well as pandemic-related hashtags, help the audience associate the space between cars to the idea of keeping a social distance. Therefore, Škoda’s advertisements related to Covid-19 can also be considered examples of corporate social responsibility.

Picture 5. Ideology of health protection. (Source: <https://www.instagram.com/p/B-o3gCSnK3x/>)



The analysis of the number of likes showed that advertisements reflecting ideologies and fundamental values received different response from the audience. The average number of likes for Škoda’s posts is estimated at **6190**. Table 1 demonstrates that the audience was especially attracted to the idea of adventure as the company’s major value and the pandemic situation.

Table 1. Users’ reaction to Škoda’s ideologies.

Ideology	Average number of likes
Freedom and adventure	6260
Health protection	6233
Conservatism	4649

3.2.2. Social Codes

The verbal language used by the company was analyzed from the point of syntax and lexical choices. The noticeable feature of Škoda’s advertising campaign is an active interaction with a customer through questions and motivating expressions. For example, in one of the posts, the company asked users to name the model of Škoda in the picture (see Picture 6). It is possible to notice similarities with some

of Volkswagen's advertisements, where the company also addressed users directly.

Picture 6. Interaction with customers. (Source: <https://www.instagram.com/p/CEOyUATnjfY/>)



Commodity codes used by Škoda referred to the essential attributes and the image of the brand. For example, textual descriptions "Breathe a little color into your life" and "Brighten up your world with something special" refer to the excitement and positive emotions connected to driving. At the same time, this feature of the brand did not result in a significant participation of the audience: the posts received **4449** and **5757** likes respectively. Other attributes underlined in textual descriptions posts were the attractive style of the car (e.g. "what a view") and its technical capacities (e.g. "power, elegance, sustainability," "progressively self-confident"). As for visual commodity codes, the company frequently attracted customers' attention to the brand through its logos.

The photographs posted as a part of advertisements did not depict people (except for several posts); therefore, bodily codes and related sets of signs (for example, fashion) were excluded from the analysis.

3.2.3. Representational codes

The major difference between the analyzed posts of Volkswagen and Škoda is that the latter did not use many hashtags contributing to the settings and style of the whole advertisement. Instead, marketers paid attention to the focus, perspective, colors, alignment of visual images, and other visual elements of a photograph.

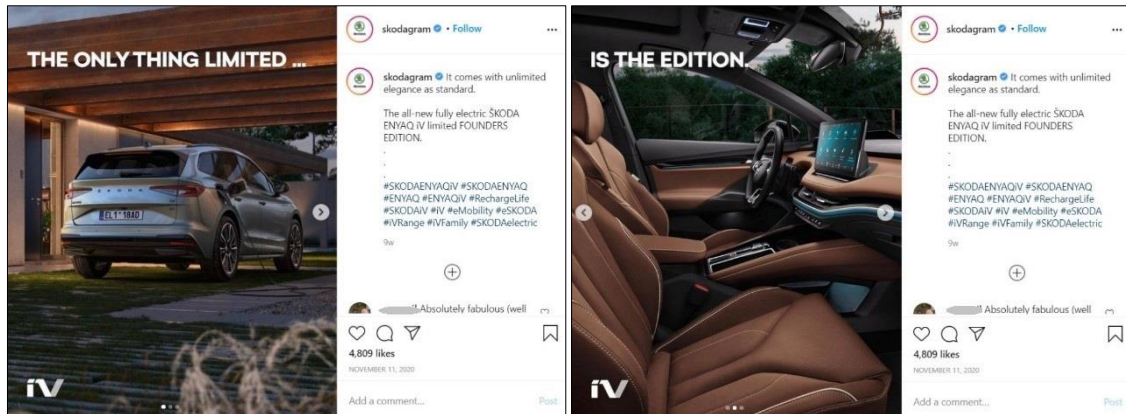
Picture 7 demonstrates the effective use of perspective and angle as a tool of visual rhetoric. In the photograph, the car is shown from above, as if the viewer is watching the automobile from the cover. The style of the picture, its textual description, and the frame formed by the tree leaves contribute to the idea that the viewer is secretly admiring the car. Moreover, the phrase "You are not alone" signifies the popularity of this automobile brand.

Picture 7. The use of perspective in an advertisement post. (Source: <https://www.instagram.com/p/CBqD4sAHfmu/>)



Picture 8 can be considered an example of the narrative advertising style as a representational code. The advertisement consists of three photographs in the carousel and refers to the idea of freedom and unlimited opportunities offered by the company. In the first picture, the audience can see an incomplete phrase “The only thing limited...,” which is continued in the next picture: “is the edition”. Since only the beginning of the phrase is visible, it attracts the attention of the audience and encourages users to swipe to see its continuation.

Picture 8. Narrative advertising style. (Source: <https://www.instagram.com/p/CHdCfDjHfwR/>)



An example of effective alignment can be found in Picture 9. In this post, it is possible to see a row of cars parked in the same position, which, in terms of visual rhetoric, can be called parallelism. The similar direction and model of the cars allow associating them with a column of march; therefore, the metaphor “the full fleet” was used in the post description. This advertisement was liked **7576** times.

Picture 9. The use of alignment. (Source: <https://www.instagram.com/p/CDBin6enSIF/>)



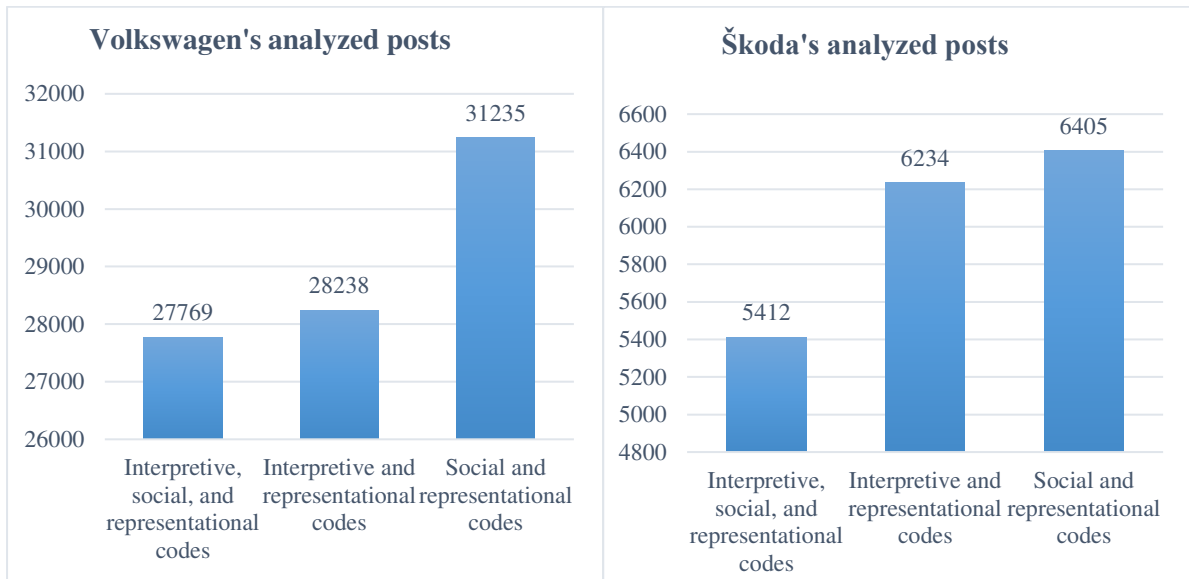
An important representational feature of Škoda’s advertisements is the division of the same photograph into separate pictures in the carousel. Such strategy allows marketers to show the image in more detail and create an impression of the width of the photograph. For example, in the textual description of one of the advertisements, the company addresses the audience asking “Which half do you prefer?” and encourages users to swipe to the next picture. However, the post received a relatively small number of likes (**6082**).

It is possible to conclude that not all visual rhetorical tools could increase customers’ involvement. The change of style and narration were the most effective; however, visual metaphors did not increase customers’ participation.

3.3. Statistical summary

The analysis of 200 advertisements of Škoda and Volkswagen demonstrated the similar use of the combinations of semiotic codes. In most cases, the companies used social and representational codes together (in 59% of Volkswagen’s in 70% of Škoda’s analyzed posts). Less frequently, Volkswagen and Škoda advertisements contained all three types of codes (in 28% and 20% of analyzed cases respectively) and the combination of interpretive and representational codes (in 13% and 10% of analyzed cases respectively). Despite these similarities, the companies use different strategies to represent these codes. For example, Volkswagen actively uses hashtags, while Škoda pays more attention to the narrative style and metaphorical language of posts.

Customers’ engagement differed according to the combination of semiotic codes used in a post. The average number of likes for each combination was compared to the total number of likes (**6190** for Škoda and **29875** for Volkswagen). The results are demonstrated by Figure 4.

Figure 4. The average number of likes in relation to the combination of semiotic codes

The statistical analysis proves that the presence of ideologies and social values in advertisements significantly increases the audience's participation, which corresponds to the results of some of the previous studies (Bargenda, 2015). Since both companies are global players, it was necessary for them to consider customers' values and desires and respond to the changes happening in the world. According to the theory of corporate social responsibility, this strategy improves the prestige of the company and positively influences customers' decisions, which is crucial in the case of globally known companies (Ganesan *et al.*, 2019). Besides, for car dealers, it is important to emphasize significant attributes and values associated with the automobile (social commodity codes). This is why in many advertisements, the attention was drawn to the style, design, and sustainability of the car, its prestigious image and the status in society it gives its owner.

These findings confirm that the focus of social media advertising is to stimulate the audience for action rather than persuade. The present research illustrated that even small details of an advertisement, such as hashtags and matching colors, may convey a significant message. As it was emphasized in previous research, such as Bargenda's (2015) and Damayanti *et al.*'s (2021) studies, verbal and visual elements of an advertisement are interconnected in a purposeful manner to create meaning and influence customers' decision-making. Finally, the marketing solutions of the two companies follow a similar pattern, which can be explained by their business connections. However, in terms of specific advertising tools, each enterprise uses its unique ways of increasing customers' engagement.

4. Conclusion

The results show that first of all, both Škoda and Volkswagen tend to pay attention to the broader context. As globally known companies, they need to demonstrate concern for the desires and needs of their customers. By addressing important social issues and values, marketers tried to encourage people for action rather than only persuade them to buy the product. Secondly, the rhetorical-semiotic analysis demonstrated that semiotic codes used in each advertisement cannot be considered separately. Marketers use particular verbal and visual elements of an advertisement on purpose: they exist simultaneously and converge to create meaning. For example, a textual description of the post can help interpret the meaning of a visual image, or vice versa; converging, they can also create rhetorical tropes, such as a metaphor. The message of the company encoded through interpretive, social, and representational codes, is what attracts users and stimulates their involvement.

These findings illustrate that in today's image-based advertising, the most significant effect on the audience is achieved when a company uses different elements of an advertisement in a purposeful way. The meaning created by the convergence of codes, especially if it reflects socially important issues and values, increases customers' participation and contributes to the success of the company's marketing campaign.

References

- Aiello, G. & Parry, K.** (2019). *Visual communication: Understanding images in media culture*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Barbatsis, G.** (2005). A textual analysis of political television ads. In: Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenney, K. (Eds.) *Handbook of visual communication: Theory, methods, and media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates 295–314.
- Bargenda, A.** (2015). Sense-making in financial communication: Semiotic vectors and iconographic strategies in banking advertising. *Studies in Communication Sciences* 15/1. 93–102. doi:10.1016/j.scoms.2015.01.001
- Bell, E., Bryman, A. & Harley, B.** (2018). *Business research methods* (5th ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Chandler, D.** (2017). *Semiotics: The basics*. New York, NY: Routledge.
- Damayanti, N. P. W., Santika, I. D. A. D. M. & Eka, D. P.** (2021). Semiotic analysis of Mentos advertisement. *Humanis* 25/3. 259-268.
- Davis, M. & Hunt, J.** (2017). *Visual communication design: An introduction to design concepts in everyday experience*. New York, NY: Bloomsbury Publishing.
- Dibb, S., Simkin, L., Pride, W. & Ferrell, O.** (1994). *Marketing: Concepts and strategies* (2nd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin
- Dyer, G.** (2008). *Advertising as communication*. London, UK: Routledge.
- Eco, U.** (1976). *A theory of semiotics*. Bloomington, IN: Indiana University.
- Enos, T.** (Ed, 2010). *Encyclopedia of rhetoric and composition: Communication from ancient times to the information age*. New York, NY: Routledge.
- Foss, S.K.** (2005). Theory of visual rhetoric. In: Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenney, K. (Eds.) *Handbook of visual communication: Theory, methods, and media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 141–152.
- Fisher, G.** (2019). *Social media marketing mastery*. New York, NY: AC Publishing.

- Ganesan, D., Francina, V. J. & Rameshkumaar, V. P.** (2019). Effectiveness of corporate responsibility advertising messages of automobile companies among audience perception. *Technology, 10/2*. 934-941.
- Graham, M.** (2019). *Social media marketing 2019: 30 powerful strategies to become an influencer for billions of people on Facebook, Instagram, YouTube, LinkedIn and others*. New York, NY: Vaclav Vrbensky.
- Griffin, E.** (2011). *A first look at communication theory* (8th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hanson, R.E.** (2018). *Mass communication: Living in a media world*. New York, NY: SAGE.
- Jasinski, J.** (2001). *Sourcebook on rhetoric*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Karpatitis, C. & Varda, C.** (Eds, 2020). *ECSM 2020 8th European conference on social media*. Academic Conferences and publishing limited.
- Koontz, C. & Mon, L.** (2014). *Marketing and social media: A guide for libraries, archives, and museums*. London, UK: Rowman & Littlefield.
- Kortmann, B.** (2020). *English linguistics: Essentials* (2nd ed.). London, UK: Springer Nature.
- Manovich, L.** (2020). *Cultural analytics*. London, UK: MIT Press.
- McQuail, D.** (2010). *McQuail's mass communication theory* (6th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Moon, J.** (2014). *Corporate social responsibility: A very short introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Moriarty, S.** (2005). Visual semiotics theory. In: Smith, K. et al. (Eds.) *Handbook of visual communication: Theory, methods, and media*. Mahaw, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 227-242.
- Maingi, K.** (2014). *Online Marketing and its critical success factors*. Munich, Germany: GRIN Verlag.
- Michalik, U. & Michalska-Suchanek, M.** (2016). The persuasive function of rhetoric in advertising slogan. *Journal of Accounting and Management* 6/1. 45–58.
- Mitchell W. J. T.** (1994). *Picture theory. Essays on verbal and visual representation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Newman, M. & Ogle, D.** (2019). *Visual literacy: Reading, thinking, and communicating with visuals*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Oswald, L.R.** (2020). *Doing semiotics: A research guide for marketers at the edge of culture*. New York, NY: Oxford University Press.
- Pimenta, M. L. & Piato, É. L.** (2016). Cognitive relationships between automobile attributes and personal values. *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics* 28/5. 841–861. doi:10.1108/apjml-09-2015-0147
- Posner, R., Robering, K. & Sebeok, T.A.** (2004). *Semiotics*. Berlin, Germany: Walter de Gruyter.
- Sloane, T.** (2001). *Encyclopedia of rhetoric*. New York, NY: Oxford University Press.
- Smith, K., Moriarty, S., Barbatsis, G. & Kenney, K.** (Eds, 2005). *Handbook of visual communication: Theory, methods, and media*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tannen, D., Hamilton, H. E. & Schiffrin, D.** (Eds, 2015). *The handbook of discourse analysis*. Oxford, UK: Wiley Blackwell.
- Taylor, D.G., Lewin, J.E. & Strutton, D.** (2011). Friends, fans, and followers: Do ads work on social networks? How gender and age shape receptivity. *Journal of Advertising Research* 51/1. 258–275.
- Toye, R.** (2013). *Rhetoric: A very short introduction*. Oxford, UK: OUP Oxford.
- Wodak, R. & Meyer, M.** (Eds, 2009). *Methods for critical discourse analysis (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

AHMAD NAJI

University of Pannonia, Hungary
naji.ahmad@phd.uni-pannon.hu

Ahmad Naji: Semantic representations of abstract and concrete categories in the mental lexicon of mono- and bilingual Jordanians: A prototype analysis
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/2. szám, 116–135.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.008>

Semantic representations of abstract and concrete categories in the mental lexicon of mono- and bilingual Jordanians: A prototype analysis

This study aimed at finding out whether monolingual Jordanians living in Jordan and bi- and multilingual Jordanians living abroad in western societies differ as to what they see most prototypical in eighteen concrete and abstract categories. The stimuli were selected from the answers of monolingual Arabic speakers. The main question of the study was to what extent cultural and linguistic settings have an effect on the prototypicality rating. The results show significant similarities between the two groups and none of the extralinguistic variables (country of residence, age, gender) had an effect on the rating. These similarities between Jordanians in Jordan and abroad can be explained by their attachment to the Arabic Language, identity and culture, which was stressed more by the abstract categories ratings. However, there were individual differences, which were greater than the group differences.

Keywords: mental lexicon, prototype theory, prototypicality ratings, features generating, abstract and concrete categorization, language and culture exposure, monolinguals and bilinguals

1. Introduction

1.1. Mental representations, concepts and the mental lexicon

Concepts are stored representations in the mind (seemingly in long-term memory) while conceptualization is a process that involves selecting different concepts and organizing them together (seemingly in working memory) to present a certain perspective of a particular situation (Jarvis, 2007). In psycholinguistic and cognitive frameworks, concepts may be defined as the understanding we have about a certain category (Barsalou *et al.*, 2003), or as “a mental representation of a class or individual that is concerned with what is being represented and how that information is generally employed during classification” (Smith, 1995: 502).

According to Boas (1989, cited in Kone, 2013), the linguistic world is essentially diverse, and issues about human perception of reality must be resolved from inside a given perspective (what he called the “inner form of a language”) and by moving among different perspectives. It is not impossible to express the same concept in two languages (Leavitt, 2006). Leavitt argues that linguistic differences imply different experiences and claims that language drives cognition; rather, it is “part of

a social reality”, and in order to comprehend one’s social reality, we must analyze the whole. Language is more than just a method of expressing universal perceptions; language has an influence on the user’s point of view (Sapir, 1929, cited in Kone, 2013).

From a cognitive linguistic point of view, concepts are not formed through language; rather, they exist in the individual’s mentality and language is only a means to exchange and discuss concepts in the communication process. In order to establish communication, concepts need to be verbalized which can take the form of words, phrases, sentences, and entire paragraphs depending on the mental representation, personal meaning, and internal lexicon of the speaker (Nemickienė, 2011).

The mental lexicon is described as a mental dictionary that presents knowledge about the meaning of a word, pronunciation, and syntactic characteristics (Jackendoff, 2002). In other words, it’s the perception of words’ features by an individual. Although the mental lexicon is usually referred to as a “vocabulary” in the mind, studies have shown that it differs considerably from a dictionary. The mental lexicon, for instance, is not arranged alphabetically like a dictionary; rather, it appears to be structured in a more nuanced way, with connections between lexical items related phonologically and semantically (Aitchison, 2003). Researchers focused on the mental lexicon to investigate how it differs between bilinguals and monolinguals. Bilinguals possess one or two internal lexicons. There are at least two lexical representations for each concept, one in each language (Timmer, Grundy, & Bialystok, 2017). In the 1980s, Soares and Grosjean (1984) tested English-Portuguese bilinguals’ processing and had two main findings. One difference is that, while bilinguals can access real words in English as quickly as monolinguals, they are slower at reacting to non-words. The other finding was that bilinguals took longer to access code-switched words than monolinguals. These two findings provide evidence that the bilingual mental lexicon is more complex than the monolingual, and that the processing mechanisms are different for bilingual people, who store at least two languages in their mental lexicons.

It is apparent that there are more concepts than words and some concepts have no linguistic encoding in any language. Pavlenko (2009) proposes to use the term *lexical concepts*: linguistic categories that are linked to words and are seen as multimodal mental representations that include auditory information (sound), visual information (mental imagery), kinesthetic information (sensory-motor), and perceptual information (texture) and are stored in the implicit memory. Such representations are considered dynamic and therefore subject to changes and individual and generational discrepancies, namely between speakers with different experiences, skills, or expertise in the field in question (Murphy, 2002).

There is a difference between what people might think, which is in principle infinite for speakers of any language, and what people regularly think, which may be significantly affected by their language (Leavitt, 2010; Darnell, 2006). An internal representation of the world around us is available to us because of our mental system, a microcosm, yet it is far from a miniature world. It is essential for projecting the envisioned world. The structure of the bilingual mental lexicon, as well as the links between language, thought, and culture, must be considered while investigating the semantic representation of bilinguals (Navracics, 2002).

1.2. Concrete and abstract categories

Generally, concepts are divided into concrete and abstract subcategories that are usually used in philosophy and semantics, and they are subject to contemporary psycholinguistic and cognitive studies.

Words having concrete referents (e.g., *path*, *mirror*) stand for physical objects that exist in time and space, while abstract categories (e.g., *duty*, *aspect*) mostly represent ideas and concepts. Grounded cognition theories suggest that concrete referents capture mainly sensory-motor experiences of the physical surrounding (Barsalou, 1999, 2008), while the abstract ones are more dependent on situational occurrences and introverted information such as emotions (Barsalou & Wiemer-Hastings, 2005). Concrete categories share meaning across languages and cultures more than abstract ones as they have shared conceptual features, and so their semantic representation in the bilingual lexicon is shared. On the other hand, abstract categories in different languages have partially overlapping conceptual features as cultural and linguistic contexts determine the intended meaning (De Groot, 1992), and their meanings tend to be more variable in different languages as they have no tangible referents (Jin, 1990). Levinson (2003) adds that the linguistic categories, which different speakers rely on, could be different in terms of boundaries, structure, or prototypicality of specific category members.

1.3. Levels of categorization and the Prototype Theory of concepts (PTC)

The ability to categorize is an important element of cognition: determining whether or not a specific object is an instance of a particular category (Jackendoff, 1983). Based on the manifestation of inclusion and degree of specificity, there are three levels of categorization: superordinate, basic and subordinate (Cruse, 2004; Schmid, 2007). Superordinate categories are found at the top of folk taxonomy and they have a high degree of generality. Basic categories are the most culturally significant conceptual knowledge, they display higher class inclusion than subordinate categories, having more members than superordinate categories. Subordinate categories have a low degree of generality and class inclusion. They

also have distinct and highly informative gestalts, as well as various identifying specific characteristics. Subordinate categories are under basic-level categories.

Several theories have been proposed to untangle the nature of concepts and present a coherent explanation of their structure. The *Prototype Theory* developed by Rosch (1975) is one of the most popular accounts and it has developed the cognitive system for interpreting linguistic definitions or categorizations that are used to identify whether entities are fit to be members of a category. A prototype is “the clearest case of a category” (Rosch 1975: 233), and Aitchison (2003) further highlights that the prototype is typical for its classification. The prototype contains the whole set of prototypical characteristics, which can be totally or partially shared by the participants in a given category. A category is a set of attributes that are assumed to be features of groups of people or objects, or “a number of similar objects” (Rosch and Lloyd 1978: 48). The theory is based on empirical research, in which Rosch (1975) presented her participants with a questionnaire that contained category names (bird, vegetable, fruit, clothing, furniture, transport, etc.) followed by around fifty examples of each one. The task was to rate each item out of 7 as a good example of the category. It was found that the participants (over 200 students) showed a very high level of agreement as to which items were the most typical. Rosch (1973) tested the category ‘birds’ and noticed that subjects could accurately rank robins, eagles, chickens, and penguins as successful examples of the concept ‘bird’; in addition, these prototypicality ratings showed how long it took for participants to prove that they were birds.

1.4. Testing the Prototype Theory

Schwanenflugel and Rey (1986) examined the effect of cultural and intercultural familiarity on PTC. They tested the characteristics of 12 categories in monolingual Spanish and monolingual English groups in Florida. The two groups speak two different languages but share the same culture since they live in the same territory. Despite the difference in listing examples for the target categories, the findings of the analysis revealed that there was a consensus between the two groups on the prototypicality ratings of the examples of each category. This correlation in ratings is explained because, as Schwanenflugel and Rey put it, the two groups have the same culture, i.e., they live in the same place, South Florida, as well as have the same customs and everyday life experiences. The findings showed interesting hints concerning the effect of cultural similarities in deciding the degree of representation of examples of their categories.

Lin and Schwanenflugel (1995) conducted research that was undertaken as a reaction towards Schwanenflugel and Rey’s study (1986), who underrated the effect of different cultures by studying two groups of the same culture. Lin and

Schwanenflugel investigated two distinct cultures: American and Chinese. Thirty Chinese speakers from Taiwan and thirty English speakers from the United States were involved in the study. The cultural groups were presented with 10 categories and instructed to rate how prototypical these examples are in each category. The findings demonstrated a surprising connection between cultural familiarity and prototypicality in each culture, with American groups being strongly related to the internal membership structure and characteristics of category members than Chinese groups. The findings also revealed that there was a significant difference in prototypicality between cross-cultural groups.

Alajaleen and Alkhanji (2020) studied the impact of culture on the prototypicality ratings of examples and features belonging to two concepts, one concrete concept ('drinks') and one abstract concept ('freedom'). The results showed that the culture of the participants, i.e. Jordanians and Americans, played an important role in the generation process. Culture affects our experiences and therefore, forms our conceptual framework. Cultural variations between Americans and Jordanians have influenced the process of producing semantic representations and features for each concept. The results showed that the most prominent factors of culture that influenced this process were the social aspects, the geographical aspects, and daily life interactions, including political as well as family connections and activities. Additionally, the results indicate that the most influential factors that led to the discrepancies between the responses of Americans and Jordanians were freedom and drinks in the way of social and religious heritage, political affiliations and desires, traditions, and economic influence, in which the Jordanian society are conservative, whereas American society is liberal.

Another study aimed at finding out whether Europeans and North-Americans differ as to what they consider to be the best examples of categories 'vehicles', 'clothes', 'vegetables' and furniture. Basile (2007) compared the two continents with each other and tried to find out to what extent the cultural differences influence the best examples chosen by the research participants. Further, the prototypes given by European females and males and North-American females and males were compared to point out some differences between the two genders. The findings, according to the frequency of the generated features and examples of the participants from both groups, demonstrate the existence of some good examples (high frequency) and some bad examples (low frequency) that were similar, no matter if we focused on the European or North American results. However, there tend to be clear cultural factors for the better examples selected by the participants. It is reasonable to select prototypes of categories that are well known to the participants in the study. The better-known objects are those that are present in the lives of the participants. So, riding a bike, for example, doesn't seem to be very

popular among people in North America. They consider bikes to be just a lower average example for category vehicles, while Europeans tend to use bicycles more often.

1.5. Goals and the research question of the study

The majority of research on the prototype theory of concrete and abstract concepts has been done in western cultures and among monolinguals. The present research is therefore being undertaken as a response to the lack of prototype-frame studies in the Arab region in general and in Jordan in particular. The goal of this research is to enrich the literature on Prototype Theory by offering insights into new cultures, such as the Arab Jordanian community. It examines the influence of culture and language on the conceptualization of certain concrete and abstract ideas by examining Jordanians in Jordan and abroad.

The study seeks to answer the following question: To what extent does cultural and language proficiency level affect the prototypicality ratings of category members and features in bi- and multilingual Jordanians abroad in comparison to monolingual Jordanians in Jordan? It is hypothesized that there will be qualitative differences between monolinguals and bilinguals in the prototypicality ratings due to effect of the culture or cultures they are exposed to.

2. Methods

2.1. Participants

Twenty-one Arabic Jordanian monolinguals completed a task to gain the stimuli for the main study: 11 males and 10 females with an average age of 30 years old, and 170 Jordanians divided into two groups participated in the main study. The first group consisted of 87 monolingual Jordanians (35 males, 81 living in Jordan, and 6 in Arabic-speaking countries: UAE, Oman, Kuwait, and Saudi Arabia). The second group consisted of 83 bi- and multilingual Jordanians (43 males, living in 15 different countries, e.g. Hungary, Italy, Australia, Germany, USA, France, Canada, Belgium, Czech, Panama, Russia, Serbia, Turkey, Vienna, and the UK). In total, the participants of the second group were collectively exposed to 13 different languages other than Arabic (e.g. English, German, Italian, French, Turkish, Hungarian, Spanish, Chinese, Hebrew, Russian, and Swahili). The age range of the participants was between 18 and 64, with an average age of 32 for both groups.

2.2. Instruments

Two instruments were used to achieve the aims of this study; the first is a free listing test for the abstract and concrete categories targeted in this study and the second one is the prototypicality rating test.

2.2.1. Task 1: Free listing of examples

This task is adapted from Fehr & Russell (1984). In this task, the participants were asked to provide all the possible examples and features that came to their minds when they heard the following ten concrete categories: *animals, clothes, fruits, drinks, vegetables, furniture, birds, vehicles, weapons, and kitchen utensils*. These concrete categories except for 'kitchen utensils' were chosen based on Dufour, R., & Kroll, J. F. (1995), matching words to concepts in two languages: a test of the concept mediation model of bilingual representation. The eight abstract categories were *positive emotions/feelings, negative emotions/feelings, values, positive personality traits, negative personality traits, important life events, female characteristic features, and male characteristic features*. For example, if participants were given a blank sheet of paper with the category 'sports' written on the top, they would list some examples as members of this concept such as 'football', 'basketball', 'tennis' and 'running'.

The online test was divided into 19 sections. The first section presented some information and instructions about the nature and the purpose of the study and asked the participants to provide some biographical information. Each one of the remaining 18 sections included one of the aforementioned abstract and concrete categories with enough space for the participants to provide ten examples of each category. After receiving the responses, the generated examples and the semantic features of each concept were carefully investigated, grouped, and classified. For the sake of clarity and simplicity and to avoid repetition and redundancy, the various syntactic and morphological forms of the same response and synonymous responses were approached as one response. For example, the responses, *honest, honesty, and being honest* were treated as one response: 'honesty'. The answers of each category were counted based on their frequencies and percentages among the participants' responses. Data collected in this task served as input in the categorization process in Task 2 (The Prototypicality Ratings).

2.2.2. Task 2: The Prototypicality Ratings

Participants were asked to rank the collected categories. This process is dependent on the notion of 'graded membership', which is one of the basic principles of the Prototype Theory. To achieve the purpose of the second task, an online 6-point scale questionnaire (adapted from Fehr & Russell, 1984) was developed, in which respondents were asked to rate the members of each category from 1 to 6 as follows: 1: very poor example of the category, 2: poor, 3: fairly poor, 4: fairly good, 5: good and 6: very good.

The online questionnaire consisted of nineteen sections. The first section seeks biographical information and provides some information about the nature and the

purpose of the study as well as some instructions for participants. The other eighteen sections are the eighteen categories (10 concrete and 8 abstracts) that are being examined in this study with nine examples for each category. The basis, on which the nine examples were selected, was adopted from Fehr and Russell's study (1984) as follows: three examples with high frequency, three with moderate frequency, and three with low frequency. The examples mentioned by only one participant were ignored.

2.3. Methods of data analysis

Quantitative-qualitative mixed methods were used. The qualitative method aimed at (i) investigating the lexical representation of the abstract and concrete categories targeted in this study among monolingual Jordanians; (ii) observing the difference of frequency between the given examples; (iii) comparing the abstract and concrete categories; (iv) the word choice between males and females. In addition, a quantitative approach was used to investigate the effect of cultural and language exposure on the prototypicality ratings of the given stimuli between monolingual Jordanians in Jordan and bi- and multilingual Jordanians abroad.

3. Results and Discussion

3.1. General Discussion and findings of the first test (the free listing of examples)

The number of different examples generated for the abstract categories is greater than that for the concrete categories; they had an average of 40.4 different examples for each concrete category while they generated an average of 74.5 different examples for each abstract category. As often claimed (e.g. Borghi and Binkofski, 2014), concrete concepts/words have clear references to material objects (e.g., dog, house), whereas references of abstract ones are not physical entities, but more complex mental states (e.g., thought, happiness), conditions (uncertainty), situations (encounter), and relationships (employment), and this might explain the high diversity of the generated abstract examples.

The most frequent examples for the concrete categories have a sufficient number of features attributed to them and according to Rosch (1975), many common semantic categories are based on concepts with a prototype structure. Possible members of such categories are organized on the basis of how similar they are to a prototype, for example, 'fruit' is tied to being round sweet and has seeds and 'animals' are visualized normally for having four legs and slimy skin, 'birds' with feathers and the ability to fly, also the participants in this study mentioned non-members of a category such as a 'bat', which is a mammal, for the category 'birds' because it has some features that most birds also have. On the other hand, and by

looking at the generated features, we can see that the generated features for each category are distinct and a basic visual image cannot be formed for it, Wittgenstein (1958) states that members of a category may have some similarities but no one set of characteristics links all category members.

It is not easy to find reasons for why certain best examples are chosen by certain groups of people. However, most differences between the generated examples can be explained by the different cultural norms in societies (Basile, 2007). Examples of those norms are *Abaya* and *dishdasha* as ‘clothes’ since they are common clothing in the Arab region in general and Muslim countries in particular, in addition to not mentioning *alcoholic drinks* for the category ‘drinks’ for the same religious reasons. So, if using the bus as a means of transportation is not common to people in one culture, it will be difficult for them to see it as a typical vehicle. One always chooses something that one knows or is interested in.

A comparison between the generated examples of the categories ‘clothes’, ‘vehicles’, ‘vegetables’ and ‘furniture’ between Jordanians in this study and North Americans and Europeans from Basile’s (2007) study shows some differences and similarities to which are the most and the least frequent examples listed for the mentioned categories. These similarities or differences may be related to the different cultures. According to Kramsch (1998), by looking at culture and its relationship with the language we can imagine the difference in terms of world views and mental activities between community members and members from other communities.

Looking at the abstract categories in my data, I note that there is no clear break in the frequency of listing scores between the extremes, no obvious boundary between available and unavailable categories. Rather, there is a gradual change from instances that come readily to mind. The subtypes of the generated abstract categories varied widely in how readily they came to mind. At one extreme was *honesty*, listed by most of the participants for the categories ‘positive personality traits’ and ‘values’. This implies that Jordanians value honesty the most. Moreover, *dutifulness to parents* was one of the most frequent examples for the category ‘values’ since it is a very important virtue in the Jordanian culture. Jordan is a Muslim country, and the Islamic teaching encourages having an obligation towards our parents.

Culture plays a crucial part in generating concepts and the most influential factors in this process are society, geography, politics, and everyday life experiences besides family relationships and activities. The presence and absence of certain examples in each category’s list, as well as the frequency at which the shared items are listed, show variations. These results support Croft and Cruse’s (2004) assumption that daily life experiences form our understanding of the universe and

the meaning of its concepts. Daily-life experiences control how people, who live in one place, perceive, function, act, etc., on a daily basis. Everyday life experiences are often regarded as reference points for socio-cultural research.

3.2. Results and discussions of the second test: The prototypicality ratings

This part of the study explores whether or not cultural and language differences affect the way Jordanians rate the prototypicality of some examples for the eighteen categories given in the test. A general look at the results shows that there are no significant differences between the mean ratings according to the responses of the concrete and the abstract categories between monolingual Jordanians in Jordan and bi- and multilingual Jordanians abroad. These results will be discussed in three parts: the first part concerns findings related to the concrete categories between monolinguals and bilinguals, the second part discusses the findings related to the abstract categories between monolinguals and bilinguals while the third part discusses some gender-related findings.

As mentioned earlier, the first test was the basis for choosing the stimuli for the prototypicality rating test. Table 1 shows the nine examples that were chosen from the free listing of examples test as stimuli for both abstract and concrete categories.

Table 1. The nine examples used as stimuli for each category in the prototypicality rating test.

Category	Stimuli
Positive Emotions	Love, happiness, trust, optimism, energetic, comfort, pleasure, appreciation, determination
Negative Emotions	Sadness, frustration, failure, anger, jealousy, arrogance, fear, sorrow, pessimism
Values	Honesty, humility, sincerity, dutifulness to parents, helping others, respecting others, altruism, forgiveness, politeness
Positive personality traits	Honesty, optimism, patience, sincerity, open-minded, social intelligence, courage, attractiveness, cheerfulness
Negative personality traits	Hatred, envy, hypocrisy, liar, pessimistic, impulsive, untrustworthy, aggressive, indecisive
Important life events	Marriage, graduation, traveling, losing a loved one, pregnancy, high school graduation, war, first job, childbirth
Female characteristic features	Beauty, good manners, tenderness, femininity, affectionate, kindness, soft voice, politeness, passionate
Male characteristic features	bearing responsibility, courage, loyalty, stylish, tolerance, protective, magnanimity, honesty, generosity
Animals	Lion, elephant, giraffe, whale, camel, sheep, crocodile, rhino, mouse
Clothes	Blouse, jacket, socks, Abaya, belt, gloves, hijab, pajama, shorts
Fruits	Orange, strawberry, pineapple, kiwi, pear, cocoa, dates, pomegranate, fig
Drinks	Tea, Nescafe, water, soda, anise decoction, sage decoction, mocha, yogurt, latte
Vegetables	Cucumber, potato, garlic, zucchini, lemon, broccoli, mulukhiyah, peas, lettuce

Furniture	Bed, TV, table, sofa, carpet, wardrobe, chandelier, dining table, washbasin
Birds	Eagle, pigeon, bat, seagull, penguin, ostrich, swan, chick, sparrow
Vehicles	Car, plane, ship, truck, spacecraft, submarine, helicopter, train, tank
Weapons	Pistol, machine gun, bomb, dagger, catapult, arrow and bow, Kalashnikov, ax, sword
Kitchen utensils	Spoon, ladle, knife, plate, frying pan, colander, jug, kettle, microwave

3.2.1. An analysis of prototypicality ratings of the concrete stimuli between monolinguals and bilinguals

The findings (Table 2) show that there are no significant differences between the mean ratings according to the responses of the concrete categories. The highlighted means show the three most prototypical examples for each category. Although there are some differences in some categories in which examples are the most prototypical but the data shows that monolingual Jordanians and bilingual Jordanians abroad rated most of the first three categories similarly as can be seen from the highlighted means in the table.

The two groups rated the three most prototypical examples for the categories ‘birds’, ‘clothes’, ‘drinks’, and ‘vehicles’ with some differences on which is the first, second or third prototype, for example, monolingual Jordanians rated *pigeon* and *blouse* the highest for the categories ‘birds’ and ‘clothes’ while bilinguals rated *sparrow* and *jacket* to be the highest. Although there is no statistical difference, the rating has a greater proportion for *sparrow* than for *pigeon* in the group living abroad. *Jacket* and *blouse* are very close in both populations, which means, irrespective of where they live, these two items of clothes they consider to be the most typical.

Table 2. The mean prototypicality ratings of the concrete categories

Examples	Monolingual Jordanians in Jordan	Bi- and multilingual Jordanians abroad	Examples	Monolingual Jordanians in Jordan	Bi- and multilingual Jordanians abroad
<u>Birds</u>			<u>clothes</u>		
Swan	4.94	4.84	Jacket	5.82	5.9
Penguin	4.02	3.84	Socks	4.93	5.07
Ostrich	4.79	4.58	Belt	4.24	4.41
Eagle	5.79	5.87	Blouse	5.86	5.89
Pigeon	5.82	5.93	Hijab	5	4.6
Bat	4	3.69	Shorts	5.26	5.25
seagull	5.6	5.63	Gloves	4.2	4.03
chick	4.8	4.48	Abaya	5.52	5.06
Sparrow	5.82	5.97	Pajama	5.66	5.56
<u>Animals</u>			<u>Weapons</u>		
Mouse	4.78	4.65	Sword	5.4	5.4

AHMAD NAJI

Giraffe	5.67	5.84	Pistol	5.87	5.95
Whale	4.66	4.39	Arrow and bow	4.98	4.9
Lion	5.82	5.95	Machine gun	5.74	5.81
Crocodile	5.03	5.17	Catapult	4.94	5
Elephant	5.73	5.93	Ax	3.55	3.81
Rhino	5.43	5.67	Kalashnikov	5.8	5.73
Camel	5.77	5.81	bomb	5.77	5.64
Sheep	5.75	5.8	Dagger	5.02	5.19
<u>Fruits</u>			<u>Furniture</u>		
Pear	5.59	5.74	TV	4.68	5.04
Cacao	2.78	2.86	Sofa	5.8	5.79
Orange	5.71	5.79	Bed	5.8	5.79
Pineapple	5.67	5.87	Table	5.59	5.71
Date	3.85	4.2	Carpet	5.27	5.13
Strawberry	5.78	5.82	Chandelier	4.74	4.85
fig	5.49	5.67	wardrobe	5.71	5.63
Kiwi	5.59	5.64	Dining table	5.2	5.47
pomegranate	5.56	5.74	Washbasin	4.57	4.54
<u>Kitchen utensils</u>			<u>Vegetables</u>		
Spoon	5.88	5.8	Lettuce	5.63	5.73
Frying pan	5.82	5.92	cucumber	5.83	5.78
Microwave	4.98	4.8	Peas	5.36	5.42
Knife	5.8	5.91	Zucchini	5.73	5.75
Plate	5.8	5.74	Mulukhyyah	5.41	4.95
Kettle	5.22	5.26	Potato	5.75	5.73
Jug	5.34	5.46	broccoli	5.56	5.45
Ladle	5.71	5.68	Garlic	5.16	5.06
Colander	5.42	5.4	Lemon	5.08	4.65
<u>Drinks</u>			<u>Vehicles</u>		
Tea	5.83	5.9	Car	5.87	5.97
Yogurt	3.96	3.74	Truck	5.44	5.5
Water	5.81	5.85	Train	5.42	5.26
Anise decoction	5.55	5.46	spacecraft	3.86	3.89
Soda	5.65	5.52	Plane	5.29	5.08
Nescafe	5.73	5.54	Ship	5.05	5.03
Mocha	4.98	5.03	Helicopter	4.55	4.51
Sage decoction	5.43	5.26	Tank	3.4	3.71
Late	5.13	5.15	Submarine	3.45	3.63

Figures 1 and 2 show the similarities between the two groups of monolinguals and bilinguals by presenting the average range for each concrete category rated by the participants. It can be illustrated that the range of the categories was between 1.5 and 6 for the monolinguals. Most of the examples have high ratings, for example, ‘birds’, ‘kitchen utensils’ and ‘vegetables’ were rated between 3.8 and 6. On the other hand, category ‘vehicles’ ranged between 1.5 and 5.8. Moreover, the range of ratings for the bi- and multilingual participants does not show a significant difference from the monolinguals. Bi- and multilingual participants have low ratings for ‘vehicles’ category examples between 2 and 6, while they have some high ratings for ‘birds’, ‘animals’, ‘kitchen utensils’ and ‘vegetables’ (lowest is 3.6 and highest is 6).

Figure 1. The range from 1-6 of rating the concrete categories for monolingual Jordanians

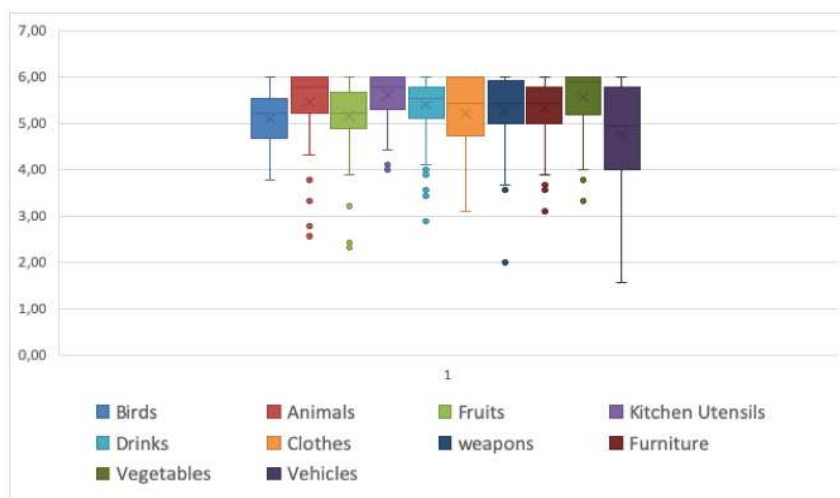
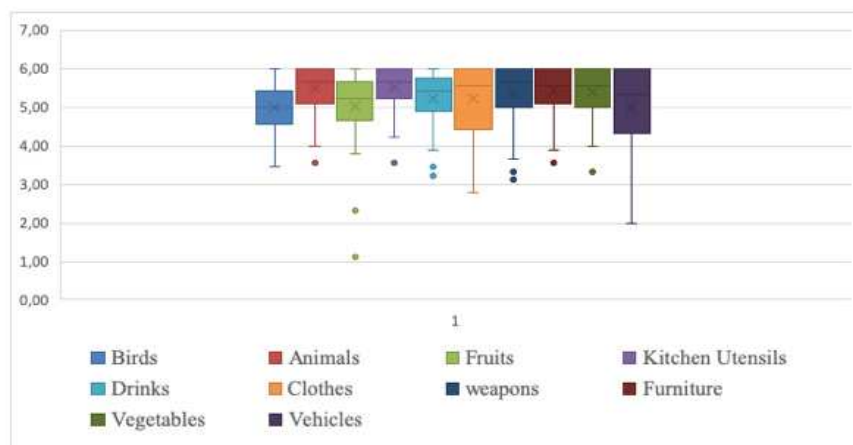


Figure 2. The range from 1-6 of rating the concrete categories for bi- and multilingual Jordanians



3.2.2. The analysis of prototypicality ratings of the abstract stimuli between monolinguals and bilinguals

Table 3 indicates that there are no statistically significant differences in the ratings of the examples of abstract categories. There might be some insignificant differences for most of the categories, for example, the features *hatred* and *lying* were most prototypical for bilinguals while *impulsive* and *hypocrisy* were most prototypical for monolinguals for the category ‘negative personality traits’ along with some other differences for the categories ‘female characteristic features’ and ‘important life events’.

On the other hand, and as can be seen in Table 3, Jordanians (either in Jordan or abroad) completely agreed on what would be the prototype for the categories: ‘positive emotions’, ‘negative emotions’ and ‘male characteristic features’. For instance, *optimism* was highest for the category ‘positive emotions’ in both groups and the same with *pessimism* for the category ‘negative emotions’. We note from the data that although there was not a great difference in the mean ratings between the groups, the prototypes differed from one category to the other.

Table 3. The mean prototypicality ratings of the abstract categories

Examples	Monolingual Jordanians in Jordan	Bi- and multilingual Jordanians abroad	Examples	Monolingual Jordanians in Jordan	Bi- and multilingual Jordanians abroad
<u>Positive emotions</u>			<u>Negative personality traits</u>		
Love	5.51	5.59	Hatred	5.56	5.56
Optimism	5.73	5.85	Envy	5.66	5.67
Energetic	5.37	5.53	Pessimism	5.45	5.5
determination	5.36	5.65	Impulsive	4.57	4.9
Happiness	5.68	5.85	Lying	5.56	5.59
Trust	5.49	5.7	aggressive	5.57	5.46
comfort	5.22	5.54	indecisive	4.39	4.71
Pleasure	5.16	5.54	Untrustworthy	5.14	4.92
appreciation	5.1	5.48	Hypocrisy	5.57	5.52
<u>Negative Emotions</u>			<u>Important life events</u>		
jealousy	4.68	4.6	Childbirth	5.56	5.57
frustration	5.27	5.25	Marriage	5.39	5.19
Anger	5.01	5.01	First job	5.18	5.06
Failure	5.05	4.8	War	5.18	5
Sadness	5.28	5.15	Travelling	5.11	4.79
Sorrow	4.85	4.86	University Graduation	5.41	5.32

Pessimism	5.42	5.31	Pregnancy	4.95	4.97
Fear	4.65	4.92	High school graduation	5.04	5.26
Arrogance	4.95	4.92	Losing a loved one	5.5	5.36
<u>Values</u>			<u>Female characteristic features</u>		
Honesty	5.89	5.93	Politeness	5.49	5.53
helping others	5.57	5.76	Beauty	4.93	5.02
dutifulness to					
parents	5.59	5.68	Soft voice	4.7	4.87
Humility	5.52	5.65	Affectionate	5.36	5.5
politeness	5.66	5.69	Good manners	5.48	5.48
altruism	5.24	5.21	Femininity	5.39	5.58
respecting others	5.72	5.86	Tenderness	5.19	5.34
sincerity	5.51	5.76	Educated	4.79	5.06
forgiveness	5.43	5.68	kindness	5.36	5.51
<u>Positive personality traits</u>			<u>Male characteristic features</u>		
Cheerfulness	5.44	5.54	Loyal	5.4	5.21
Honesty	5.27	5.53	Bearing responsibility	5.67	5.65
Courage	5.35	5.45	Courage	5.48	5.48
Social					
intelligence	5.29	5.37	magnanimity	5.58	5.54
Sincerity	5.44	5.45	Stylish	5.01	4.97
Open-minded	5.19	5.39	Honest	5.58	5.56
attractiveness	4.51	4.68	Generosity	5.57	5.4
optimism	5.63	5.73	Tolerant	5.43	5.23
Patience	5.36	5.54	Protective	5	4.6

Figures 3 and 4 show the average range of ratings for the abstract categories and from the data, we noticed high similarities between monolinguals and bilinguals for most of the categories just like it was mentioned earlier in the analysis of the concrete data.

Figure 3. The range from 1-6 of rating the abstract categories for monolingual Jordanians

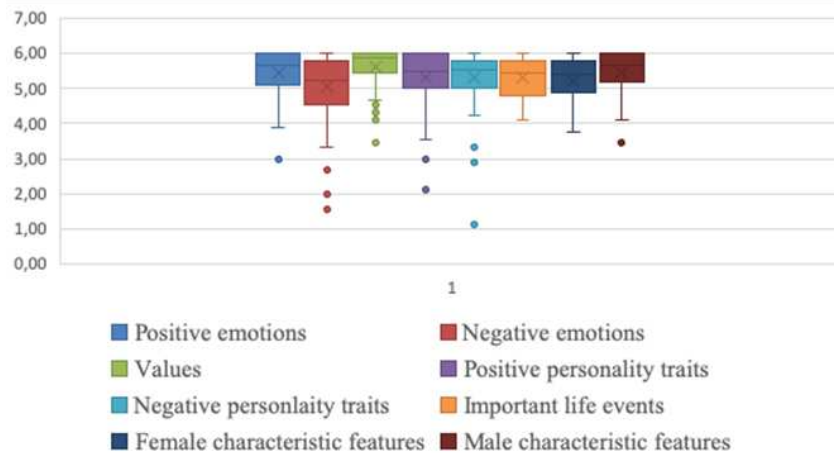


Figure 4. The range from 1-6 of rating the abstract categories for bi- and multilingual Jordanians

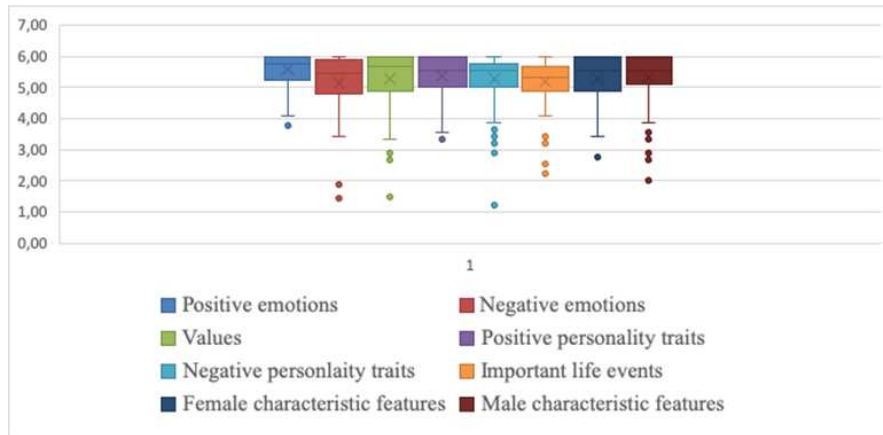
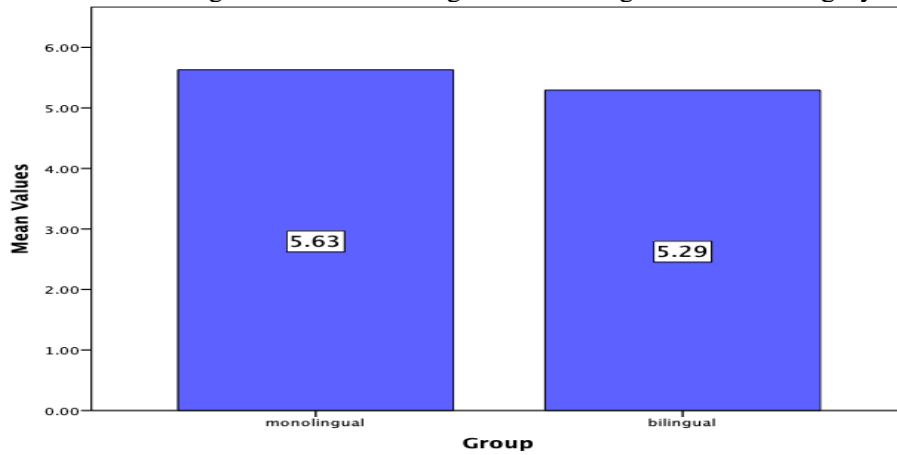


Figure 5 provides an example of the mean range for the abstract category ‘values’. Between the two groups, the range of rating the features of ‘values’, namely *honesty, humility, sincerity, dutifulness to parents, helping others, respecting others, altruism, forgiveness and politeness* is 5.63 in the monolingual group, which is higher than how the bilingual Jordanians rated, and this difference was found to be statistically significant ($p < .05$).

Figure 5. The mean range between monolinguals and bilinguals for the category ‘values’



3.2.3. The analysis of prototypicality rating findings related to gender

Figures 6 and 7 show the range of rating the concrete category ‘fruits’ and the abstract category ‘values’ between males and females. As shown in the figures, in the females’ group of both ‘Values’ and ‘Fruits’ is higher rated than in the males’ group; and the difference is statistically significant ($p < .05$).

Figure 6. The range rating of the category ‘fruits’ between males and females

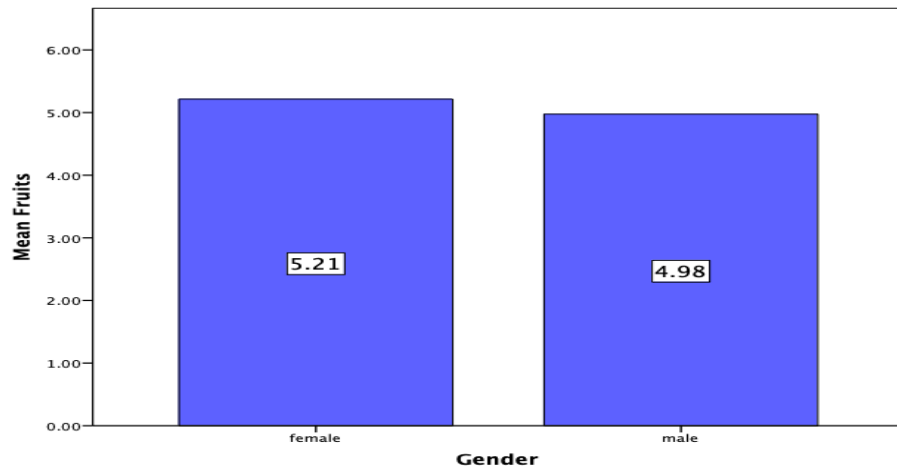
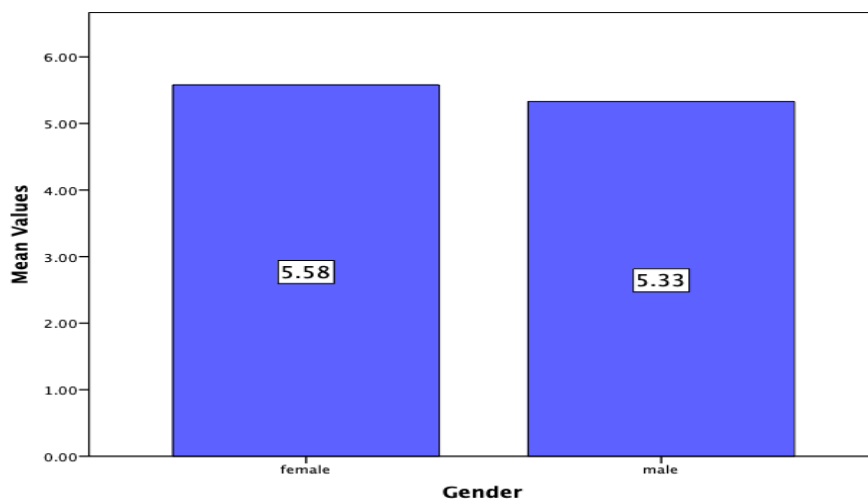


Figure 7. The range rating of the category ‘values’ between males and females

The distribution of the items from being very strong or very weak examples on the 6-point scale adopted in the present study supports the most fundamental principle of the Prototype Theory. That is, not all objects in a given category have the same status: some are main prototypes of the category, some are moderate prototypes, and still, others are peripheral prototypes, Rosch & Lloyd (1978) Finally, the prototypical rating method of the categories’ members confirms that each of these examples that are being investigated in this study has a semantic structure that is part of a general cognition process.

4. Conclusion

When we conceptualize, we do so by means of prototypes, as research cited above and this short study suggests. Even if the categories do not have clear boundaries, and some examples are seen as better or worse representatives of the category, members usually have similarities by shared features one can point to. Findings showed that culture played an important role in the generating process when comparing the generated features and examples of Jordanians in this study with North Americans and Europeans from Basile's (2007) study. Culture is influenced by what Croft and Cruse (2004) call “daily-life experiences”, which form our conceptual structures. The findings revealed that the most influential aspects of culture that affected this process were the societal aspect, the geographical aspect, and everyday life experiences including political as well as family relationships and activities.

As for the main research question, the findings revealed that culture and language exposure had no significant impact on the prototypical ratings of the targeted categories among Jordanian monolinguals in Jordan and bilingual Jordanians

abroad. On the contrary, the outcomes were very similar. None of the aspects measured in the study (age, country of residence, gender) contributed to forming significant differences between the responses of Jordanians.

References

- Aitchison, J.** (2003). *A glossary of language and mind*. Oxford University Press on Demand. Boas, F. (1887) 'Museums of ethnology and their classification', in *Science*, 9(228), pp. 587–589.
- Alajaleen M. & Alkhanji R.** (2020). Prototype Semantic Analysis of Abstract and Concrete Concepts among Jordanian and American Students. *International Journal of Linguistics*, 158–168.
- Barsalou, L. W.** (1999). Perceptual symbol systems. *Behavioral and brain sciences*, 22(4), 577–660.
- Barsalou, L. W., & Wiemer-Hastings, K.** (2005). Situating abstract concepts. *Grounding cognition: The role of perception and action in memory, language, and thought*, 129–163.
- Barsalou, L. W.**, (2008). Language and simulation in conceptual processing. *Symbols, embodiment, and meaning*, 245–283.
- Barsalou, L. W., Simmons, W. K., Barbey, A. K., & Wilson, C. D.** (2003). Grounding conceptual knowledge in modality-specific systems. *Trends in cognitive sciences*, 7(2), 84–91.
- Basile, J.** (2007). Prototypes in Europe and North America: How they reflect gender and cultural differences. Estetisk-filosofika fakulteten Engelska, Karlstadt University.
- Boas, F.** (1989). *A Franz Boas reader: the shaping of American anthropology, 1883-1911*. University of Chicago Press.
- Borghi, A. M., & Binkofski, F.** (2014). *Words as social tools: An embodied view on abstract concepts* (Vol. 2). Springer: New York.
- Croft, W., & Cruse, D.** (2004). *Cognitive Linguistics* (Cambridge Textbooks in Linguistics). Cambridge: Cambridge University Press.
- Darnell, R.** (2006). 'Benjamin Lee Whorf and the Boasian foundations of contemporary ethnolinguistics. In Jourdan, C. and Tuite, K. (eds.), *Language, culture and society: key topics in linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 82–95.
- De Groot, A. M.** (1992). Determinants of word translation. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 18(5), 1001.
- Dufour, R., & Kroll, J. F.** (1995). Matching words to concepts in two languages: A test of the concept mediation model of bilingual representation. *Memory & Cognition*, 23(2), 166–180.
- Fehr, B., & Russell, J. A.** (1984). Concept of emotion viewed from a prototype perspective. *Journal of experimental psychology: General*, 113(3), 464.
- Jackendoff, R.** (1983). *Semantics and cognition* (Vol. 8). MIT press. P.88.
- Jackendoff, R. S.** (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford University Press, USA.
- Jarvis, P.** (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. Routledge.
- Jin, Y. S.** (1990). Effects of concreteness on cross-language priming in lexical decisions. *Perceptual and Motor Skills*, 70(3_suppl), 1139–1154.
- Kone, A. M.** (2013). Between linguistic universalism and linguistic relativism: Perspectives on human understandings of reality. *Inquiries Journal*, 5(09).
- Kramsch, C.** (1998). *Language and culture*. Oxford university press.
- Leavitt, J.** (2006). Linguistic relativities. In Jourdan, C. and Tuite, K. (eds.), *Language, culture and society: key topics in linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 47–81
- Leavitt, J.** (2010). *Linguistic Relativities: Language Diversity and Modern Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Levinson, S.** (2003). The Language and Cognition Group. 'Natural concepts' in the spatial topological domain-Adpositional meanings in crosslinguistic perspective: An exercise in semantic typology. *Language*, 485–516.
- Lin, P. J., & Schwanenflugel, P.** (1995). Cultural familiarity and language factors in the structure of category knowledge. *Journal of cross-cultural psychology*. 153–168.
- Murphy, K. P.** (2002). *Dynamic Bayesian networks: representation, inference and learning*. University of California, Berkeley.
- Navracsics, J.** (2002). Bilingual semantic representation and lexical access. *Acta Linguistica Hungarica/Acta Linguistica Academica* 49:(2), 225–247.
- Nemickienė, Ž.** (2011). Concept in Modern Linguistics: the Component of the Concept Good. // Šiauliai: Šiauliai University, *Fiologija*, 2011 (16).
- Pavlenko, A.** (2009). *Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning* (125–160). *Multilingual Matters*.
- Rosch, E.** (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of experimental psychology: General*, 104(3), 192, 233.
- Rosch, E. H.** (1973). Natural categories. *Cognitive psychology*, 4(3), 328–350.
- Rosch, E., & Lloyd, B. B. (Eds.)**. (1978). Cognition and categorization, 382–439.
- Sapir, E.** (1929). The status of linguistics as a science. *Language* 5(4), 207–214.
- Schmid, H. J.** (2007). Entrenchment, salience, and basic levels. *The Oxford handbook of cognitive linguistics*, 117–138.
- Schwanenflugel, P. J., & Rey, M.** (1986). The relationship between category typicality and concept familiarity: Evidence from Spanish-and English-speaking monolinguals. *Memory & Cognition*, 14(2), 150–163.
- Smith, E. E.** (1995). Concepts and categorization. *An invitation to cognitive science: Thinking*, 3, 3-33.
- Soares, C., & Grosjean, F.** (1984). Bilinguals in a monolingual and a bilingual speech mode: The effect on lexical access. *Memory & Cognition*, 12(4), 380–386.
- Timmer, K., Grundy, J. G., & Bialystok, E.** (2017). Earlier and more distributed neural networks for bilinguals than monolinguals during switching. *Neuropsychologia*, 106, 245–260.
- Wittgenstein, L.** (1958). *The blue and brown books*. Oxford: Blackwell. *Journal of philosophy*.

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

RABEB GHANMI – JUDIT NAVRACSICS

University of Pannonia, Veszprem, Hungary
rabe.ghanmi@phd.uni-pannon.hu
navracsicsjudit@almos.uni-pannon.hu

Rabeb Ghanmi – Judit Navracsics: The relationship of metalinguistic awareness with motivation and proficiency in bi- and multilingual learners of Hungarian as an additional foreign language
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXI. évfolyam, 2021/2. szám, 136–154.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2021.2.009>

The relationship of metalinguistic awareness with motivation and proficiency in bi- and multilingual learners of Hungarian as an additional foreign language

Previous research on metalinguistic awareness has revealed its crucial role in successful additional language learning experience. Scholars (e.g., Alderson et al, 1997) were interested in the possible effects of individual difference variables, chief among which are motivation and proficiency, on learners' metalinguistic awareness level. The present study focuses on motivation and proficiency, exploring their relationships with the metalinguistic awareness of multilingual and bilingual learners of Hungarian as an additional foreign language (Ln). It also aims at examining the difference in the level of language motivation and metalinguistic awareness between multilingual and bilingual learners. Twelve bilingual and multilingual international adult learners of Hungarian as an Ln were administered a linguistic background questionnaire, a motivation/attitude questionnaire, and a metalinguistic awareness test. The results of statistical analyses indicated that there was a positive and significant relationship between learners' level of metalinguistic awareness and motivation. However, no relationship was found between learners' metalinguistic awareness and proficiency. The findings also showed that multilingual learners exhibited a higher level of motivation and metalinguistic awareness than their bilingual peers. Furthermore, significant positive correlations were found between the number of languages spoken by the learners and their metalinguistic awareness and motivation.

Keywords: metalinguistic awareness, motivation, proficiency, bilingualism, multilingualism

1. Introduction

It is believed that the number of languages a person knows influences the learning of additional languages i.e., the more languages someone speaks, the better the acquisition of other languages is (Cenoz, 2013). Bilinguals as well as multilinguals are more privileged than monolinguals when learning a novel language (Ln), as they develop a heightened level of metalinguistic awareness (MLA) that allows them to reflect upon the structural features of languages objectively and to switch focus between linguistic form and meaning (Jessner, 2006; Jessner and Allgäuer-Hackl, 2020). Multiple studies (e.g., Jessner, 2014; Kemp, 2001; Thomas, 1988; Woll, 2019) have proven that metalinguistic awareness plays a crucial role in successful additional language learning, resulting in a faster acquisition process. These studies report on multilinguals' higher level of metalinguistic awareness and therefore prove multilingual learners' advanced perception and understanding of metalanguage.

MLA researchers have indicated that speakers who use their metalinguistic abilities to gain insights into the given target language based on crosslinguistic similarities and differences can easily decode new structures, including syntactic and semantic constraints of that particular language (e.g., Peyer, Kaiser, and Berthele, 2010; Singleton and Aronin, 2007). Multilinguals usually display an expanded and deepened language awareness and tend to use the full array of their multilingual resources when learning or using a language (Singleton and Aronin, 2007). Multiple studies suggest that MLA plays an important role in language learning, not only because it helps learners understand the nature and value of language but also because it can (a) make one's mother tongue explicit and intuitive, (b) improve language skills, (c) enhance the effectiveness of communication in the mother tongue or a foreign language, (d) promote better relationships between different ethnic groups, and (e) help students handle linguistic disadvantages and prejudices (Anderson et al., 1997).

Multilinguals' ability to learn new languages is related to the number of literacies they know as well as the number of languages they have learned, i.e., the more languages they know, the better they perform in a test of learning the initial stages of a novel language (Kemp, 2001). Cenoz and Todeva (2009: 278) point out that “multilinguals get many ‘free rides’ when learning additional languages as their prior linguistic knowledge helps on all levels of language”. Cenoz (2013) has shown that the prior linguistic knowledge acquired by multilinguals is shared by simultaneous bilinguals, as the linguistic background of both bi- and multilinguals help them develop an innate awareness of various sentence structures. Researchers investigating the acquisition of additional languages have stated that bi- and multilinguals are better language learners than monolinguals and that multilinguals use more learning strategies and exhibit greater cognitive versatility than both bilinguals and monolinguals, which suggests that the more languages a person speaks, the better and faster the acquisition of novel languages is (Cenoz, 2013; Nation and McLaughlin, 1986).

1.1. Differences between bilinguals and multilinguals in language learning

There has been a growing body of multilingual language acquisition research studies in recent years showing that there is a range of differences as well as similarities between bilingual and multilingual acquisition. These differences include the effect of the previous experience of studying more than one language when learning additional languages, greater cognitive versatility, greater metalinguistic awareness, and multiple strategies used by multilinguals (Aronin and Hufeisen, 2009; Cenoz and Jessner, 2009; De Angelis, 2007; Kemp, 2007). The magnitude or significance of such differences is still ambiguous due to the limited research studies on multilingual acquisition/learning especially in the psycholinguistic domain (Butler, 2013). However, it seems important to assume that multilinguals are not the same as bilinguals.

In this framework, numerous research studies have identified a ‘threshold’, a ‘system shift’ or other remarkable events indicating the transition from bilingualism to multilingualism (Aronin, 2019). Applied linguists and sociolinguists have reached a consensus that significant changes take place with the acquisition of the L3 and of the Ln in general. In a study conducted by Berkes and Flynn (2012) on a group of Hungarians learning L2 English and another group learning L3 English, results show that the L3 study group outperformed the L2 group in the production of correct relative clauses. These findings indicate the development of learners’ syntactical knowledge due to their multilingual experience. This result is of huge importance in terms of multilingual acquisition.

Multilinguals are proven to have the ability to pick up the grammar of another language faster than bilinguals, as they develop high grammatical metalinguistic awareness due to their experience of language learning (Kemp, 2001). Kemp (2001) notes that the more languages one speaks, the more grammatical metalinguistic awareness he/she develops. Investigating the use of grammar learning strategies by bilinguals and multilinguals, it is found that the more languages learners know, (a) the more grammar learning strategies they use in the course of learning a new language and (b) the more frequently they use them (Kemp, 2007). These are important quantitative findings that show that bilinguals are less experienced language learners due to the fact that their working memory is taken up with processing the cognitive load while less attention is given to internalizing the grammatical form of the input (Kemp, 2007). This threshold effect, according to these findings, implies that, compared to L2 acquisition, the increase in number and frequency of used grammar learning strategies occurs to a larger extent during L3 acquisition, increasing significantly in additional languages.

Multilinguals’ ability to learn new languages develops due to the demands of processing several languages needed in their environment. These cognitive demands lead multilinguals to be better at learning new languages as they develop automaticity in processing these languages, in addition to the other social, affective, experiential and cognitive benefits of becoming multilingual (Kemp, 2007). Multilingual learners have also shown a great flexibility in switching strategies and restructuring their internal representation of the linguistic input, which makes them better language learners than monolinguals as well as bilinguals (Nayak et al., 1990). The strategies that these learners use, during the learning process of a new language, are drawn from past experiences. As multilinguals learn more languages, their use of strategies would increase in number, frequency, complexity and appropriateness, including grammar learning strategies (Kemp, 2007).

However, it should be underscored that both bilinguals and multilinguals are more privileged than monolinguals when learning languages, as they rely on their previous learning experience which contributes to the development of their

learning strategies, their linguistic knowledge and most importantly their metalinguistic awareness giving them the ability to control and manipulate languages (Jessner, 2006). Findings of a study carried out by Randsell, Barbier and Niit (2006) show that bilingual and multilingual learners have better metalinguistic awareness of their language skills in reading and greater working memory capacity compared to monolingual learners. Indeed, metalinguistic awareness has been proven to be promoted by bi-/ multilingualism (Nation and McLaughlin, 1986). It is also indicated that MLA is only one of the cognitive advantages resulting from living with two or more languages (Sanz, 2012). In this vein, the results for positive effects of knowing multiple languages on the development of metalinguistic awareness are quite robust (Sanz, 2012).

This relationship between bi-/multilingualism and metalinguistic awareness has long been established in previous studies. However, it has been noted that a positive significant relationship between bi-/multilingualism and MLA depends on a certain number of social, psychological and educational factors (Titone, 1997). Motivation as a psychological construct affecting the process of second and foreign language learning and strongly linked to a learner's success at learning additional languages (Bower, 2019; Csizer and Dörnyei, 2005; Dörnyei, 1998, 2001; Gardner, 1985) has been proven to be related to metalinguistic awareness (Takahashi, 2005; Titone, 1997). Likewise, proficiency is another variable that has been suggested to reflect metalinguistic awareness (Renou, 2001). However, in view of the growing number of MLA studies, only few researchers have investigated the interaction of these individual difference variables, namely motivation and proficiency, with learners' metalinguistic awareness (e.g., Amjadiparvar and Zarrin, 2019; Renou, 2001; Takahashi, 2005). Hence, a further investigation can be carried out to probe into the relationship of MLA with learners' motivation and proficiency.

1.2. The relationship between metalinguistic awareness and motivation

Motivation in language learning, defined as the preparedness and the desire shown by the learner to master the new language (Gardner, 1985), has been widely acknowledged, by researchers and teachers, as one of the key factors influencing the development of second and foreign language learners. Motivation is regarded as the primary catalyst to start learning the new target language and eventually the impetus to withstand the long, often challenging, learning process (Dörnyei, 1998). It strongly influences and enhances the learning strategies, skills, and practices of language learners. In other words, it has a high impact on learners' communication with foreigners, determining the amount of learning, as well as developing the appropriate levels of language teaching such as reading, comprehension, speaking, and writing. In a nutshell, motivation has a direct effect on both quality and quantity of language learning (Mahadi and Jafari, 2012).

Takahashi (2001) suggested that motivation can be one of the most influential individual differences to account for variations in individuals' learning of the pragmatic features of the target language. In this context, the inclusion of the motivation variable in future research was suggested in various interlanguage pragmatics studies (Takahashi, 2005). In the same vein, a study conducted by Takahashi (2005) on Japanese EFL adult learners proves the positive and significant relationship between MLA and motivation. The findings of the study investigating Japanese EFL learners showed that learners' pragmalinguistic awareness was positively and strongly correlated with their motivation, particularly, intrinsic motivation. Additionally, in a study conducted on learners of Japanese as a foreign language at the University of Hawaii, Tateyama (2001) found that highly motivated JFL learners outperformed those who were less motivated in a role-play in which a Japanese routine formula, 'sumimasen', used for getting attention, apologizing, and expressing gratitude, had to be produced. Therefore, it was suggested that motivation affected learners' pragmalinguistic awareness and performance in the treatment sessions (Tateyama, 2001).

1.3. The relationship between metalinguistic awareness and proficiency

Although some research studies (Alderson and Steel, 1994; Alderson et al., 1997; Takahashi, 2005) failed to show the relationship between metalinguistic awareness and proficiency, Renou (2001) reported that a number of second-language research studies suggested that metalinguistic awareness is a reflection of developing second-language competence which can be clearly manifested by L2 proficiency. Additionally, Sorace (1985, cited in Renou, 2001) showed that increases in learners' scores on the grammatical judgement test that served as a measure to test metalinguistic awareness were proportional to improvements in L2 proficiency. In the same vein, Leow's (1996) study indicated that learners' performance in the grammaticality judgement tasks reflected their L2 development. In a similar vein, Renou (2001) explored the relationship between advanced-level French L2 learners' metalinguistic awareness and L2 proficiency, concluding that increases in metalinguistic awareness were associated with increases in proficiency. In her study, Renou (2001) adopted Bialystok and Ryan's (1985) information-processing model that offers a theoretical background for investigating the relationship between MLA and L2 proficiency. This model maintains that analyzed knowledge, i.e., conscious knowledge as opposed to knowledge that is intuitive, and control over that knowledge are the main processing components responsible for successfully meeting task demands including metalinguistic awareness tasks (Renou, 2001). However, more thorough research on the relationship between L_n proficiency and MLA need to be conducted, given that a study carried out by Liceras (1983) showed inconsistencies in the relationship between the judgement test and learners' competence.

2. The study

Several research studies have been conducted on the relationship between metalinguistic awareness and the acquisition of second or foreign languages in the past 20 years (e.g., Jessner, 2006, 2014; Kemp, 2001; Nation & McLaughlin, 1986; Renou, 2001; Takahashi, 2005). However, scarce is the literature addressing the relationship between metalinguistic awareness, motivation, and proficiency in the context of an additional language or L_n learning. The very few studies (Amjadiparvar & Zarrin, 2019; Takahashi, 2005) that explored this relationship were conducted mainly on EFL learners. The current investigation aims at contributing to the research field concerning the relationship of metalinguistic awareness with motivation and proficiency in L_n acquisition and to the debate concerning the difference, in terms of MLA and motivation, between bilingual and multilingual learners of Hungarian as an additional foreign language. This study addresses the following research questions:

1. Is there a relationship between Hungarian as an additional foreign language learners' level of metalinguistic awareness and their motivation?
2. Is there a relationship between Hungarian as an additional foreign language learners' level of metalinguistic awareness and proficiency?
3. To what extent do multilinguals show higher level metalinguistic awareness compared to bilinguals?
4. To what extent do multilinguals show higher level motivation compared to bilinguals?
5. Is there a relationship between the number of languages spoken by multilingual learners and their level of metalinguistic awareness?

2.1. Research Hypotheses

The current study tends to investigate the following hypotheses:

H1: L_n learners' metalinguistic awareness and motivation correlate.

H2: L_n learners' metalinguistic awareness and proficiency correlate.

H3: Multilinguals show higher level metalinguistic awareness than bilinguals.

H4: Multilinguals show higher level motivation than bilinguals.

H5: The number of languages spoken by multilingual learners will not have an effect on their level of metalinguistic awareness.

2.2. Participants

Twelve international students (8 males) learning Hungarian as an additional foreign language in two different universities in Hungary (the University of Pannonia, Veszprém and the University of Debrecen, Debrecen) were tested. They were divided into two different groups: A1 and B1, according to their Hungarian proficiency levels. Each group was divided into two sub-groups: bilingual and multilingual learners. The age of the participants ranges between 20 and 29 years. Seven among them are enrolled in English programs while the other five are enrolled in Hungarian programs. They came to Hungary in different

periods of time and therefore each participant's length of residence in Hungary is different (M = 20.5 months).

2.3. Materials

2.3.1. Linguistic background questionnaire

The questionnaire was designed to collect information about the participants' personal and linguistic backgrounds in a written form. It was also aimed at having an insight into the linguistic background of bilingual and multilingual learners of Hungarian as an additional foreign language and at gathering self-reported data about their proficiency in all their spoken languages. The questionnaire focuses on the proficiency level and use of the Hungarian language in particular. It is divided into two major parts: A and B, which gives detailed information about their personal and educational background as well as language learning experiences with a special focus on Hungarian.

2.3.2. Motivation/Attitude Questionnaire

The motivation questionnaire used in the present research was inspired by the Attitude/Motivation Test Battery (AMTB) developed first by R.C. Gardner to assess the non-linguistics factors affecting the process of language learning. The questionnaire includes forty-three different items. After each statement, there is a six-point Likert scale for participants to choose one alternative according to their agreement or disagreement. The questionnaire assesses the participants' extrinsic and intrinsic motivation and attitude towards learning Hungarian. It also assesses language anxiety exhibited by participants in foreign language situations and in foreign language classrooms. The Attitude Motivation Index (AMI) is formed by summing the raw scores of the language motivation and language attitude categories and subtracting the scores for language anxiety. This is the same methodology used by Gardner (1980) and Kemp (2001) in order to obtain ratio data to fulfill the assumptions required for parametric statistics.

2.3.3. Hungarian B1 level test

Previous research studies have proved that self-report tasks are not accurate in assessing one's proficiency as learners cannot objectively use self-assessment to track their language improvement and proficiency (e.g., Ma & Winke, 2019; Herreen & Zajac, 2018). In the present research, participants were asked to assess their language proficiency in Hungarian. However, a Hungarian B1 level test was administered to participants who do not have a Hungarian language certificate and are not enrolled in Hungarian classes. The test used in this study is available online on the website of ELTE Origó Language Center (Origó Nyelvvizsga) on the following link <<https://www.onyc.hu/mintafeladatok>>

2.3.4. Metalinguistic awareness test

The metalinguistic awareness test designed to serve the aims of the current study is inspired by two MLA tests, namely the Metalinguistic Awareness Tests developed originally by Pinto in the 1990s and ETECT (The English Teaching Competency Test) developed by the Hellenic American Union (2015) to measure, in the same vein, individuals' language awareness. The current test consists of six tasks belonging to six different categories as mentioned below:

- Verbs; Form and Use (Task 1)
- General Errors (Task 2)
- Morphological competence (Task 3)
- Pragmatic competence (Task 4)
- Semantic differences (Task 5)
- Comprehension (Task 6)

The scores given for the responses of each task were added together to give the total score for the learner's metalinguistic awareness.

2.4. Procedure

Initially, we piloted two of the instruments, namely the linguistic background questionnaire and the motivation/attitude questionnaire on two learners of Hungarian having similar characteristics to the main participants of the present study to get their feedback and ensure that the two firstly administered instruments were reliable enough to be used in this current research. Afterwards, thirteen foreign students learning Hungarian as an additional language in different faculties in Hungary were chosen based on convenient sampling. Then, we contacted them in person and online, according to their availability, to provide them with a brief description of the aims and hypotheses of the current study. One of the participants had to be excluded from the study as she did not complete the questionnaires. We obtained the written consent of the other twelve participants to take part in this study and started administering the data collection instruments.

2.5. Methods of data analysis

This study is based on a quantitative method that will serve to answer the research questions. This approach is used to compare between the language motivation and metalinguistic awareness in bilinguals and multilinguals, to study the correlation between the participants' metalinguistic awareness and their motivation and Hungarian proficiency, and to investigate whether there is a significant relationship between the number of literacies (i.e., languages spoken) and metalinguistic awareness, through comparing the scores of the participants. The difference in the scores obtained by the A1 and B1 level groups in each section of the MLA test is also explored. All of the data obtained from the participants are analyzed using the SPSS and Excel programs.

3. Results

3.1. Motivation in bilingual and multilingual learners

The motivation/attitude questionnaire was used to measure participants' motivation towards learning Hungarian as an additional language. After checking the normal distribution of the data through Kormogorov-Smirnov and Levene's tests, a comparison between both groups was made as shown in Table 1. The means of both groups show that multilinguals scored higher than bilinguals in the motivation/attitude questionnaire.

Table 1. Results of descriptive statistics for the motivation in each group

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	statistic	statistic	statistic	statistic	statistic	Std. Error
Motivation in bilinguals	5	32	99	131	115.80	5.678
Motivation in multilinguals	7	39	109	148	135.57	5.009

To further explore the difference in motivation between the two groups, an independent sample t-test was conducted as shown in Table 2.

Table 2. Independent samples t-test for the motivation in bilinguals and multilinguals

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower		Upper
Motivation	Equal variances assumed	.098	.760	-2.591	10	.027	-19.771	7.631	-	-2.768
	Equal variances not assumed			-2.611	9.01	.028	-19.771	7.572	-	-2.646

As shown in Table 2, $t(10)=-2.591, p=0.027$, which indicates that multilinguals have statistically higher language motivation than bilinguals.

A Pearson correlation coefficient was computed, as shown in Table 3 below, to assess the relationship between the motivation scores and the number of languages spoken by the participants.

Table 3. Results of Pearson Correlation Coefficient for the Motivation/Attitude Questionnaire and the number of languages spoken by the participants (Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed))

		Motivation	Languages Spoken
Motivation	Pearson Correlation	1	.729
	Sig. (2-tailed)		.007
	N	12	12
Languages Spoken	Pearson Correlation	.729	1
	Sig. (2-tailed)	.007	
	N	12	12

There was a positive correlation between the two variables, $r = 0.729$, $p = 0.007$. Therefore, it can be concluded that there is a significant strong positive relationship between the learners’ motivation and the number of languages they speak. Increase in the number of their literacies positively correlates with their language motivation.

3.2. Correlation between metalinguistic awareness and motivation

After checking the normal distribution of the data obtained from the metalinguistic awareness test, a Pearson correlation test was conducted, in order to investigate any significant relationship between motivation and metalinguistic awareness. Table 4 demonstrates the results of Pearson correlation coefficient for the motivation/attitude questionnaire and metalinguistic awareness test.

Table 4. Results of Pearson Correlation Coefficient for the Motivation/Attitude Questionnaire and the Metalinguistic Awareness Test (Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed))

		Motivation	MLA
Motivation	Pearson Correlation	1	.674
	Sig. (2-tailed)		.016
	N	12	12
MLA	Pearson Correlation	.674	1
	Sig. (2-tailed)	.016	
	N	12	12

As indicated in Table 4, there is a positive correlation between the two variables, $r = 0.674$, $p = 0.016$. It can therefore be deduced that there is a strong positive relationship between the learners’ motivation and metalinguistic awareness. Increases in the level of their motivation to learn Hungarian is positively correlated with their metalinguistic awareness.

3.3. Metalinguistic awareness in bilingual and multilingual learners

In order to investigate the extent to which multilinguals show higher level metalinguistic awareness than bilinguals, a comparison between the two groups

was carried out. Table 5 shows the results of descriptive statistics for the metalinguistic awareness in each group.

Table 5. Results of descriptive statistics for the metalinguistic awareness test in each group

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	statistic	statistic	statistic	statistic	statistic	Std. Error
MLA in bilinguals	5	9	23	32	27.7	1.6401
MLA in multilinguals	7	19,5	32	51.5	46.857	2.5744

The mean metalinguistic awareness score obtained by multilinguals is 1.7 higher than the one obtained by bilinguals, which indicates that multilinguals have higher level of metalinguistic awareness than bilinguals.

To further investigate the question whether multilinguals exhibit higher level metalinguistic awareness than bilinguals, an independent sample t-test was conducted as shown in Table 6.

Table 6. Independent samples t-test for the metalinguistic awareness in bilinguals and multilinguals

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MLA	Equal variances assumed	.464	.511	-5.677	10	.0002	-19.157	3.374	-26.676	-11.638
	Equal variances not assumed			-6.276	9,509	.000	-19.157	3.052	-26.006	-12.307

Multilinguals have statistically higher metalinguistic awareness than bilinguals with $t(10) = -5.677, p = 0.0002$.

3.4. Correlation between multilingual learners’ metalinguistic awareness level and the number of the languages they speak

To address the research question whether there is any significant relationship between the multilingual learners’ level of metalinguistic awareness and the number of languages they speak, a Pearson correlation coefficient was computed as shown in Table 7 below.

Table 7. Results of Pearson Correlation Coefficient for the metalinguistic awareness test and the number of languages spoken (correlation significant at the 0.01 level (2-tailed))

		MLA	Number of Languages Spoken
MLA	Pearson Correlation	1	.790
	Sig. (2-tailed)		.002
	N	12	12
Number of Languages Spoken	Pearson Correlation	.790	1
	Sig. (2-tailed)	.002	
	N	12	12

The correlation coefficient index between MLA and the number of languages spoken by multilinguals turned out to be $r = 0.79$ which is significant at 0.01 with $p = 0.002$. It can be thus concluded that there is a strong positive relationship between the Hungarian learners’ level of metalinguistic awareness and the number of languages they speak.

3.5. Correlation between metalinguistic awareness and proficiency

To explore the relationship between Hungarian proficiency and metalinguistic awareness, a comparison between the metalinguistic awareness in A1 and B1 level groups was carried out. Table 8 shows the results of descriptive statistics for the metalinguistic awareness in each group.

Table 8. Results of descriptive statistics for the metalinguistic awareness test in each group

	N	Range	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
	statistic	statistic	statistic	statistic	statistic	Std. Error
MLA in A1 group	4	19.5	28.5	48	38.625	4.9048
MLA in B1 group	8	28.5	23	51.5	39	4.4591

The mean metalinguistic awareness score obtained by A1 level learners is almost the same as the one obtained by B1 level learners, which indicates that there is no difference between the two groups in their levels of metalinguistic

awareness. Although B1 level learners scored the highest in the MLA test, no large difference between the two groups is observed.

To further explore the question whether more proficient Hungarian learners exhibit higher level metalinguistic awareness, an independent sample T-Test was conducted as shown in Table 9 below.

There is no relationship between the participants' level of metalinguistic awareness and their proficiency, $t(10) = -0.052$, $p = 0.96$.

Table 9. Results of Independent samples t-test for the metalinguistic awareness according to language proficiency

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
MLA	Equal variances assumed	4.093	.071	-.052	10	.960	-.3750	7.2513	-16.532	15.782
	Equal variances not assumed			-.057	7.742	.956	-.3750	6.6288	-15.750	15.000

3.6. Differences in the MLA scores of A1 and B1 level groups

A closer look at the participants' metalinguistic awareness scores indicates that the four highest scores (49.5, 50, 51 and 51.5 points) were obtained by four B1 level learners. Three A1 level participants majoring in Applied Linguistics obtained the next three highest scores. They indeed scored higher than some B1 level learners. Table 10 below shows the mean scores obtained by both groups in each task of the MLA test. A1 level learners scored higher than their B1 level peers in all tasks except the third one (Table 10). However, the B1 level learners outperform their A1 level peers when it comes to the morphological competence (Task 3).

Table 10. Mean scores per task in each group

Hungarian Proficiency		TASK 1	TASK 2	TASK 3	TASK 4	TASK 5	TASK 6
A1	Mean	3.125	13.750	6.000	3.750	4.750	7.500
	N	4	4	4	4	4	4
	Std. Deviation	3.4248	4.0311	2.9439	.5000	2.2174	1.0000
B1	Mean	2.813	13.375	8.000	3.375	4.500	7.000
	N	8	8	8	8	8	8
	Std. Deviation	3.1953	3.5431	2.8284	.7440	3.9641	1.0690
Total	Mean	2.917	13.500	7.333	3.500	4.583	7.167
	N	12	12	12	12	12	12
	Std. Deviation	3.1176	3.5291	2.9025	.6742	3.3699	1.0299

4. Discussion

The present study aims at exploring the relationship of metalinguistic awareness with motivation and proficiency in adult learners of Hungarian as an additional foreign language. It also studies any significant relationship between the level of metalinguistic awareness and the number of languages spoken by the learners. Another issue that has scarcely been addressed by previous research studies and is empirically investigated in this study is the difference between bilinguals and multilinguals in learning an additional foreign language. This current research investigates the extent to which multilinguals show higher level metalinguistic awareness and motivation than bilinguals.

In this study, we found a positive significant relationship between learners' metalinguistic awareness and motivation. The increase of motivation is accompanied with an increase of metalinguistic awareness. The findings are in line with Amjadiparvar and Zarrin (2019), who reported a significant positive relationship between Kurdish EFL learners' language awareness and motivation. The findings of Takahashi's study (2005), exploring the relationship between Japanese EFL learners' pragmalinguistic awareness and their motivation, prove the positive and significant relationship between both variables. Takahashi (2005) demonstrated that motivation is related to learners' awareness of pragmalinguistic features and is definitely a crucial manifold cognitive construct, which is closely related to attention and awareness in processing L2 input. Her findings indicated that intrinsically-motivated English learners showed great interest in the English language and in learning activities to gain language skills for more successful L2 communication. She thus assumes that learners with great motivational orientation pay much attention to pragmalinguistic forms as they consider them as very important in successfully learning the target language. In the same vein, Tateyama (2001) states that motivation affects learners' pragmatic awareness and

therefore performance, in her study conducted on university students learning Japanese as a foreign language.

Concerning proficiency, the findings of the current research indicate that there is no relationship between learners' level of metalinguistic awareness and proficiency. The mean metalinguistic awareness scores of the A1 and B1 level learners, in this study, is almost the same, which proves that proficiency is not associated with learners' level of metalinguistic awareness. These current results corroborate findings from two previous studies conducted by Steel and Alderson (1994) and Alderson et al (1997). In both studies addressing the relationship between metalinguistic knowledge and language proficiency and aptitude in freshmen learners of French, it has been shown that the relationship between metalinguistic knowledge and language proficiency is weak. University French L2 learners' scores on metalinguistic knowledge did not correlate with their scores on French A-level exams considered by the researchers to be the most comprehensive measure of L2 proficiency in the UK (Renou, 2001). Therefore, it has been concluded that metalinguistic knowledge and language proficiency seem to constitute two separate factors of linguistic ability (Alderson et al, 1997). In the present study, all A1 level learners are majoring in Applied Linguistics and therefore have a very solid linguistic background, which might have helped them answer and sometimes outperform B1 level learners in the grammatical, pragmatic, semantic and comprehension tasks of the metalinguistic awareness test. However, the B1 level learners outperform their A1 level peers with regards to the morphological competence (Task 3), which can be explained by B1 learners' regular use of Hungarian.

The results of the present study indicate that multilingual learners show higher motivation than their bilingual peers. The multilinguals, involved in this study, speak three to six languages, excluding Hungarian, which indicates their considerably large experience in language learning as a result of which they exhibit very low language anxiety, as opposed to bilinguals. Although most bilinguals are B1 level learners, they reported that they feel anxious or slightly anxious when they ask a question in class and most of them feel embarrassed to some extent when they use Hungarian to order food or give street directions. In addition, multilingual learners show a greater desire than bilinguals to learn Hungarian and a more positive attitude towards learning and using Hungarian with native speakers and in class. With respect to multilingual learners' drive to learn Hungarian, multilinguals exhibit higher level intrinsic motivation. They either want to assimilate in and get the approval of the Hungarian society, know more about the culture of the country they are living in, or enlarge their linguistic repertoire as they are interested in learning foreign languages. On the other hand, most bilinguals are more extrinsically motivated. They claim that Hungarian is important to them because they need it for their studies and to get good grades only, as they are majoring in Hungarian programs. More intrinsically-motivated

learners show a very positive attitude towards learning Hungarian as all of them reported that they pay much attention to the feedback they receive from their Hungarian teachers or friends and that they have a desire to learn all aspects of the Hungarian language so as to reach a native-like proficiency. The findings of the present study are in line with Takahashi (2005) who stated that intrinsic motivation is greatly involved in noticing and hence learning the pragmalinguistic features of English by Japanese EFL learners. All multilingual learners claimed that they enjoy studying Hungarian and are interested in learning other foreign languages. Therefore, their motivation comes from inside and is related to their sense of identity and well-being. It is also suggested that multilinguals strive to learn new languages because of the satisfaction and self-efficacy experienced during the learning process. The more languages a learner speaks, the higher motivation he/she shows. This reinforces the claim that more experienced language learners have the tendency and desire to enlarge their linguistic repertoire. Their sensation of enjoyment, competence and self-efficacy experienced during the learning activities drive them to explore and learn other languages (Bandura, 1997).

In this study, multilingual learners show a higher level of metalinguistic awareness than bilinguals. The more experienced language learners tend to use the knowledge acquired during previous language learning experiences to learn the new additional one. These findings are in line with Jessner (1999), who stated that the development of competence in multiple languages might result in higher levels of metalinguistic awareness and that multilinguals use the cognitive mechanisms underlying these processes of transfer and enhancement in order to learn the new language. General findings, in the same vein, suggest that multilingual learners have greater metalinguistic awareness and cognitive versatility (Aronin and Hufeisen, 2009; De Angelis, 2007; Thomas, 1988). Multilingualism is therefore claimed to have robust positive effects on metalinguistic awareness (Sanz, 2012). Multilingual learners are also suggested to use more learning strategies than bilinguals, which indicates that the more languages a learner speaks, the better and faster the acquisition of novel languages is (Cenoz, 2013). There is a positive significant relationship between metalinguistic awareness and the number of languages spoken by multilinguals, which suggests that the more languages a learner knows, the higher his/her level of metalinguistic awareness. This indicates that more experienced language learners develop a deeper understanding of language as they develop more cognitive abilities that allow them to distance themselves from the content of speech so as to consciously ponder about and manipulate the structure of the target language.

5. Conclusion

The present study evidenced that metalinguistic awareness is positively correlated with learners' motivation to learn Hungarian, which corroborates with findings of previous studies (e.g., Amjadiparvar & Zarrin, 2019; Takahashi, 2005; Tateyama, 2001), yet not with language proficiency.

Multilinguals' metalinguistic awareness is found to be more developed due to their relatively large past experiences in language learning. They also exhibit a higher motivation level than bilinguals, which can be explained by their keen desire and interest in learning foreign languages and enlarging their linguistic repertoire. Additionally, significant positive correlations were found between the number of languages spoken by the learners and their metalinguistic awareness and motivation. This can suggest that multilingualism have robust positive effects on the development of learners' metalinguistic awareness and intrinsic motivation that drives them to learn novel languages. However, in order to conclusively claim this, and accounting for the small sample studied, we need to undertake further investigation into the relationship of metalinguistic awareness with learners' motivation and proficiency and into the difference between bi- and multilinguals in L_n learning, since the comparison of both groups pointed out to the impact of a larger linguistic profile on learners' motivation and MLA.

6. Limitations of the study and suggestions for future research

The sample used in this pilot study consisted of twelve learners of Hungarian as an additional foreign language. Considering this number of participants, more research studies are required with a greater number of participants examining larger groups of bi- and multilingual learners having different proficiency levels. For a larger-scale future research, more refined instruments will have to be elaborated.

References

- Alderson, J. C., Clapham, C., & Steel, D. (1997) Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency. *Language Teaching Research*, 1(2), 93-121. Doi: 10.1177/136216889700100202
- Amjadiparvar, A., & Zarrin, G. (2019) The relationship between EFL learners' level of language awareness and their motivation and achievement. *The Journal of Language Learning and Teaching*, 9(2), 37-48.
- Aronin, L. (2019) Lecture 1: What is Multilingualism? *Twelve lectures on multilingualism*, 3-34. Multilingual Matters.
- Aronin, L., & Hufeisen, B. (2009) On the genesis and development of L3 research, multilingualism and multiple language acquisition. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (Vol. 6). John Benjamins Publishing.
- Bandura, A. (1997) *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Berkes, É., & Flynn, S. (2012) Enhanced L3... L_n acquisition and its implications for language teaching. *Cross-linguistic influences in multilingual language acquisition*, 1-22. Springer, Berlin, Heidelberg.

- Bialystok, E., & Ryan, E. B.** (1985) Toward a definition of metalinguistic skill. *Merrill-Palmer Quarterly* 31(3), 229-251.
- Bower, K.** (2019) Explaining motivation in language learning: a framework for evaluation and research. *The Language Learning Journal*, 47(5), 558-574. Doi: 10.1080/09571736.2017.1321035
- Butler, Y. G.** (2013) Bilingualism/multilingualism and second-language acquisition. *The handbook of bilingualism and multilingualism*, 109-136. Doi: 10.1002/9781118332382.ch5
- Cenoz, J. & Jessner, U.** (2009) The study of multilingualism in educational contexts. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The exploration of multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition* (Vol. 6). John Benjamins Publishing.
- Cenoz, J. & Todeva, E.** (2009) Chapter 14 The well and the bucket: The emic and etic perspectives combined. *The Multiple Realities of Multilingualism: Personal Narratives and Researchers' Perspectives*, 265-292. Berlin, New York: De Gruyter Mouton. Doi: 10.1515/9783110224481.265
- Cenoz, J.** (2013) Defining Multilingualism. *Annual Review of Applied Linguistics*, 33, 3-18. doi:10.1017/S026719051300007X
- Cenoz, J.** (2013) The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46(1), 71-86. doi:10.1017/S0261444811000218
- Csizér, K., & Dörnyei, Z.** (2005) The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *The modern language journal*, 89(1), 19-36. Doi:10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x
- De Angelis, G.** (2007) *Third or additional language acquisition* (Vol. 24). Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z.** (1998) Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(3), 117-135. doi:10.1017/S026144480001315X
- Dörnyei, Z.** (2001) New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21(1), 43. doi:10.1017/S0267190501000034
- El Euch, S.** (2010) Attitudes, motivations et conscience métalinguistique chez des bilingues et des trilingues adultes : effets, similarités et différences. *Language Awareness*, 19(1), 17-33. doi: 10.1080/09658410903009303
- Gardner, R. C.** (1985) *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold. Baltimore, USA.
- Jessner, U.** (1999) Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning. *Language awareness*, 8(3-4), 201-209. Doi: 10.1080/09658419908667129
- Jessner, U.** (2006) *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh University Press.
- 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*, (pp. 175-184). *Second Language Learning and Teaching*. Springer, Cham. Doi: 10.1007/978-3-319-01414-2_10
- Jessner, U., & Allgäuer-Hackl, E.** (2020) Multilingual awareness and metacognition in multilingually diverse classrooms. *Journal of Multilingual Theories and Practices*, 1(1), 66-88. doi:10.1558/jmtp.17285
- Kemp, C.** (2001) Metalinguistic awareness in multilinguals: Implicit and explicit grammatical awareness and its relationship with language experience and language attainment (Doctoral dissertation, University of Edinburgh).
- Kemp, C.** (2007) Strategic processing in grammar learning: Do multilinguals use more strategies? *International Journal of Multilingualism*, 4(4), 241-261. Doi: 10.2167/ijm099.0
- Leow, R.** (1996) Grammaticality judgment tasks and second-language development. In J. Atlatis et al. (Eds.), *Georgetown university round table on languages and linguistics. Linguistics, Language Acquisition and Language Variation: Current Trends and Future Perspectives* (pp. 126-139). Washington: Georgetown University Press.
- Liceras, J.** (1983) Markedness, contrastive analysis and the acquisition of Spanish syntax by English speakers. Unpublished doctoral thesis, University of Toronto.
- Mahadi, T. S. T., & Jafari, S. M.** (2012) Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24). Retrieved from http://www.ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_24_Special_Issue_December_2012/24.pdf

- Nation, R., & McLaughlin, B.** (1986) Novices and experts: An information processing approach to the “good language learner” problem. *Applied Psycholinguistics*, 7(1), 41-55. doi:10.1017/S0142716400007177
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N., & McLaughlin, B.** (1990) Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language learning*, 40(2), 221-244. Doi: 10.1111/j.1467-1770.1990.tb01334.x
- Peyer, E., Kaiser, I., & Berthele, R.** (2010) The multilingual reader: Advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism*, 7(3), 225-239. Doi: 10.1080/14790711003599443
- Ransdell, S., Barbier, M.-L., & Niit, T.** (2006) Metacognitions about language skill and working memory among monolingual and bilingual college students: When does multilingualism matter? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 9(6), 728–41.
- Renou, J.** (2001) An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second-language proficiency of adult learners of French. *Language Awareness*, 10(4), 248-267. Doi: 10.1080/09658410108667038
- Sanz, C.** (2012) Multilingualism and Metalinguistic Awareness. In C. A. Chapelle (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp.3933-3942). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Singleton, D., & Aronin, L.** (2007) Multiple language learning in the light of the theory of affordances. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 83-96. Doi:10.2167/illt44.0
- Steel, D., & Alderson, J. C.** (1994) Metalinguistic Knowledge, Language Aptitude and Language Proficiency. *The Annual Language Testing Research Colloquium*. Washington, DC. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED380984>
- Takahashi, S.** (2005) Pragmalinguistic awareness: Is it related to motivation and proficiency? *Applied Linguistics*, 26(1), 90-120.
- Tateyama, Y.** (2001) Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese sumimasen. In K. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 200-222). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139524797.015
- Thomas, J.** (1988) The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 9(3), 235-246. Doi: 10.1080/01434632.1988.9994334
- Titone, R.** (1997) Le rôle du bilinguisme et des acquis métalinguistiques dans la compétence communicative chez l'enfant: aspects théoriques et perspectives de recherche. In L. Schiffler & F.-J. Meissner (Eds.), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht: Wege zu authentischer Kommunikation: Festschrift für Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag* (pp. 53–64). Tübingen, Germany: G. Narr.
- Woll, N.** (2019) Investigating positive lexical transfer from English (L2) to German (L3) by Quebec Francophones. In E. Vetter, & U. Jessner (Eds.), *International research on multilingualism: Breaking with the monolingual perspective* (pp. 103-123). Springer, Cham.

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Kontra Miklós – Borbély Anna (szerk.): Tanulmányok a budapesti beszédéről a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú alapján

(Budapest: Gondolat Kiadó, 2021. 355 p. és DVD-melléklet)

1985-től a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetében nagy volumenű projekt indult a budapesti beszéd vizsgálatára. Ennek a kutatásnak az egyes aspektusai tárulnak fel ebben a tanulmánykötetben. A kötet tanulmányai 1989 és 2021 között születtek, többségük újraközlés változatlan vagy módosított formában, de vannak köztük frissen született szövegek is. Felvetődhet a kérdés, hogy miért volt szükség korábban már megjelent tanulmányok összegyűjtésére, hiszen ezek különféle kötetekben, folyóiratokban olvashatók. A kötet egyik szerkesztője és a projekt vezetője, Kontra Miklós, így indokolta ezt a könyv online bemutatóján: „mert nem várjuk el még a legszorgalmasabb magyar nyelvésztől se, hogy utánanézzon a Budapesti Szociolingvisztikai Interjúnak, vagyis becenevén a BUSZI-nak, egy jugoszláviai háborús kiadványban – ez a Hungarológiai Közlemények – vagy egy pennsylvaniai nyelvészeti Working Papers-ben, és mondhatnám még a további szélsőségeket” (*Könyvbemutató élőben a Gondolat Kiadóból: Tanulmányok a budapesti beszédéről*, <https://www.youtube.com/watch?v=jvNEKKmGQgk>). A kiadvány összeállítása tehát azzal a céllal valósult meg, hogy egyetlen helyen tegye elérhetővé azokat a régi és új szövegeket, amelyekből kirajzolódik a BUSZI keletkezéstörténete, a kutatás módszertana, illetve az eddig elvégzett vizsgálatok eredményei.

A kötet elrendezése is ennek a célnak a megvalósítását szolgálja. A könyv Kontra Miklós által jegyzett tanulmányokkal indul: a három friss (2020-ban és 2021-ben keletkezett) írás egyrészt bevezeti az olvasót a témába, megismertetve vele a kötet koncepcióját és szerkezetét, másrészt elhelyezi a projektet a tudománytörténeti kontextusban, illetve felvázolja a kapcsolódó kutatásetikai háttérrel. *Bevezető tanulmányok* cím alatt sorakoznak az elsősorban a módszertant bemutató tanulmányok, amelyek közül új a Borbély Anna és Bartha Csilla által jegyzett, az interjúzást, a lejegyzést és a kódolást összefoglaló szöveg. A legtöbb írás értelemszerűen az *Elemzések* című fejezetben kapott helyett, ahol ezek a nyelvhasználat különféle aspektusai szerint rendeződnek el. A fejezet hangtani, alaktani, mondattani, lexikai, stilisztikai és diskurzuselemzési megközelítésű elemzéseket sorakoztat fel, majd *Varia* cím alatt két további tanulmány is olvasható. Ennek a fejezetnek a tanulmányai újraközlések, kettő esetében kismértékű módosítással. A kötetet annotált bibliográfia, név-, valamint tárgymutató zárja, de a gyűjtemény nemcsak a nyomtatott könyvet foglalja magában, hanem egy DVD-t is, amely hanganyagokat, leiratokat és ezekhez kapcsolódó további tanulmányokat is tartalmaz. (A szerkesztők és a kiadó tekintettel volt azokra a lehetséges érdeklődőkre is, akik már nem férnek hozzá a DVD lejátszásához alkalmas eszközhöz, és a lemez anyagát ingyenesen, bárki

számára elérhetővé tették a kiadó oldalán: <http://www.gondolatkialdo.hu/tanulmanyok-a-budapesti-beszede-l-a-budapesti-szociolingvisztikai-interju-alapjan.>)

Minden tanulmányhoz kapcsolódóan megtaláljuk a keletkezési időt, valamint a szerzők vagy a szerkesztők megjegyzéseit arra vonatkozóan, hogy ahol újraközlés történt, ott volt-e módosítás, és ha igen, ez milyen jellegű és mértékű volt. Külön izgalmas olvasni az egyes lábjegyzetekben azokat a megjegyzéseket, amelyek arra utalnak, hogy a korábbi megjelenéshez, megfogalmazáshoz képest a szerzők hogyan árnyalják a saját korábbi szövegüket, esetleg az azóta megjelent szakirodalom tükrében hogyan viszonyulnak hozzá, vagy írják akár felül, ha az újabb eredmények erre okot adnak. Ilyen módon a kötet szép példáját mutatja a tudomány nyitottságának és fejlődésének, annak, hogy a tudósok önkritikusan kell viszonyulnia akár a saját korábbi gondolataihoz is, ha újabb elméleti-módszertani megközelítések indokolják ezek újragondolását, felülbírálatát.

A kötet tanulmányai az ún. BUSZI-2-ről szólnak, amelynek a felvételeit 1987-ben készítették egy ötvenfős kvótamintán, amelyben 10 tanár, 10 egyetemi hallgató, 10 bolti eladó, 10 gyári munkás és 10 szakmunkástanuló szerepelt, összesen 29 férfi és 21 nő. A BUSZI interjúi két nagy részből állnak. Egyrészt tartalmaznak egy legalább 30 perc hosszúságú irányított beszélgetést, amely a labovi elvekből kiindulva modulokból építkezett, de a modulokat a kutatás tervezői adaptálták a hazai viszonyokra. Másrészt különféle tesztfeladatok megoldására kérték az adatközlőket, így szóbeli mondatkiegészítésre, rövidebb szövegek különféle tempóban történő felolvasására, szólisták felolvasására, nyelvhelyességi ítéletekre, szóelőhívásra és így tovább. (A BUSZI anyagára vonatkozóan további információkat és meghallgatható felvételeket, valamint leiratokat is találunk a <http://www.nytud.hu/buszi/> weboldalon és az onnan továbbvezető linkeken.)

A kötet első blokkjában, amelyben Kontra Miklós három tanulmánya járja körül a BUSZI történeti háttérét és alapvetését, izgalmas társadalom- és kutatástörténeti adalékokat is találunk, bőven fűszerezve a kutatásvezető szerző személyes kommentárjaival is. A harmadik tanulmány a kapcsolódó kutatásetikai és szerzői jogi kérdésekről szól (42–55). Csak egyetérteni lehet a szerző azon megjegyzésével, amely szerint „a magyar nyelvészetben a kutatásetikai kérdéseket fontosságuknál csekélyebb mértékben szokták csak szóba hozni, holott ezek közérdekű kérdések” (42). Hozzáteesszük, nemcsak közérdekűek, de különösen a kísérleti és a terepmunkában alapvetőek is. Tapasztalható, hogy Magyarországon még a személyes, sőt akár különleges adatokat kezelő kutatók egy része máig sincs tisztában az alapvető adatkezelési és adatvédelmi kötelezettségeivel, holott ennek törvényi szabályozása hazánkban már több évtizedes, nem beszélve a témát fókuszba emelő 2016-os GDPR szabályozásról. Nem lehet eléggé hangsúlyozni, hogy az emberi beszéd önmagában, tartalmától függetlenül személyes adat, hiszen abból következtetni lehet a beszélő

személyére. Ennélfogva a tudományos kutatásban, a kutatási anyagok hozzáférhetővé tételében és a tudományos eredmények disszeminációjában a hangfelvételek kezelésének követnie kell a megfelelő jogi szabályozásokat.

A *Bevezető tanulmányok* című blokkból kirajzolódnak a BUSZI anyagának kialakításában és feldolgozásában követett általános módszertani alapelvek, valamint a konkrét döntések (pl. a változók kiválasztása tekintetében) és ezek háttere is. Itt részletesebben is láthatjuk az egyes feladatok sajátosságait a vizsgálati célokkal összhangban. Átfogó áttekintést ad a kutatási eredmények közül is bemutatva néhányat Kontra Miklós (*Budapesti élőnyelvi kutatások*, 59–69), valamint Váradi Tamás (*A Budapesti Szociolingvisztikai Interjú*, 83–105) újraközölt tanulmánya. A BUSZI kódolási rendszerébe vezeti be az olvasót Reményi Andrea Ágnes írása (70–82). Kontra Miklós az átlagos mondathossz számítását problematizálja egy rövid vitairatban (106–107). Borbély Anna és Bartha Csilla *Interjúzás, lejegyzés és kódolás a BUSZI-2-ben* (108–142) címmel közreadott friss tanulmánya az újraközölt írásokhoz képest új aspektusokat von be az ismertetésbe. A szerzők célja – a BUSZI-kutatás különféle fázisaiban aktívan szerepet vállaló nyelvészekként – egyebek mellett felhívni a figyelmet a BUSZI további kutatásában rejlő, még ki nem aknázott lehetőségekre is. Az itt bemutatott elemzések maguk is kiváló példái az újabb elméleti megközelítéseknek a korábban gyűjtött nyelvi adatokon történő alkalmazására, amelyben a BUSZI hanganyagai mintegy újrahasznosulnak. Borbély és Bartha interjúrészleteken mutatják be és vizsgálják a terepmunkás különféle célokkal megvalósuló nyelvi viselkedését, úgymint a partner interakcionális bevonását az interjúkészítés technikájába, a résztvevők közötti viszony formálását, a különféle társadalmi szerepekhez kapcsolódó identitások megkonstruálását és így tovább. A szerzők felvetik a további elemzések lehetőségeit a gyakorlóközösségek, a hallgatóságra tervezés, a nyelvi tájkép, a kontextualizáció stb. szempontjából is. A tanulmány második része érdekes (sőt olykor szórakoztató) tudománytörténeti adalékokkal szolgál a lejegyzés és a kódolás kivitelezéséről és adminisztrálásáról.

Az *Elemzések* című rész tizenegy újraközölt tanulmányt sorakoztat fel (ezek közül kettőt minimális módosításokkal). Hattyár Helga, Kontra Miklós és Vargha Fruzsina Sára hangtani vizsgálata (*Van-e Budapesten zárt ē?*, 147–164) arra a konklúzióra jut, hogy a címben feltett kutatási kérdés túl kategorikus, és a BUSZI-2 anyaga (nem lévén reprezentatív) nem teszi lehetővé a pontos válasz megfogalmazását, erre majd a BUSZI-3 és -4 lesz alkalmas. Ugyanakkor a próbavizsgálat több olyan szempontot is felvetett, amelyek tesztelése mindenképpen szükséges lesz a reprezentatív mintavétellel gyűjtött anyagon. Borbély Anna és Vargha András az *l* variabilitását vizsgálta öt foglalkozási csoportban (165–184), és azt találták, hogy valóban van összefüggés az *l*-kiesés százalékos aránya és a beszélő foglalkozása között, bár nagy az egyéni variancia is. Az alaktani részben Mátyus Kinga, Bokor Julianna és Takács Szabolcs írását olvashatjuk elsőként a *-bVn* variabilitásáról a BUSZI tesztfeladataiban (187–

204). Kimutatták, hogy a beszélő végzettsége, életkora és a feladat jellege is hatással van a toldalékvégi *n* törlődésének gyakoriságára. Borbély Anna két morfológiai változó, a *-nék* és a *jöttök* alakváltozatainak (*-nák* és *jöszök*) elemzése során arra a megállapításra jutott, hogy míg az előbbinek a variabilitására hatással van a foglalkozás, addig az utóbbi inkább a kontextuális stílussal függ össze (205–225). A mondattani rész Kassai Ilonának az *-e* kérdő partikuláról szóló tanulmányát (229–233) és Szeredi Dániel angol nyelvű írását a nominális vonatkozó névmás egyeztetésének kérdésköréről (234–246) tartalmazza. A szókincsre vonatkozóan Kontra Miklós dolgozatát olvashatjuk az ismeretlen tárgy megnevezését célzó tesztfeladat eredményeiről (249–258). A stilisztikai és a diskurzus tárgyú írásokat egy-egy tanulmány képviseli Bartha Csilla és Hámori Ágnes tollából. Az előbbi néhány BUSZI-interjú társas konstruktivista megközelítésű elemzését adja (261–296), míg az utóbbi a beszédalkalmazkodás-elmélet eszköztárával végez elemzéseket egyebek mellett a BUSZI példáin is (299–311). *Varia* cím alatt Kontra Miklós két további tanulmánya olvasható. Az elsőben az adatközlők nyelvi bizonytalanságát vizsgálja a „Melyik a helyes?” és az „Ön hogyan szokta ejteni?” kérdésekre adott válaszaik összevetése alapján nyolc szópárral (pl. *bölcsöde* – *bölcsöde*, *eszem* – *eszek*) kapcsolatban (315–324). A másik tanulmány négy független változó hatását elemzi a mondatkiegészítő feladatokban adott válaszokra (325–332). A DVD-n (és a honlapon, lásd fent) a két BUSZI-hanganyagon és átiratokon túlmenően három további, Varga László által írt tanulmány, illetőleg prozódiai annotációval kiegészített lejegyzés is olvasható. Ugyan ez utóbbiak nem a BUSZI-2 anyaga alapján, hanem a Gazdagréti Kábeltelevízió felvételeiről készültek, mind tudománytörténeti, mind módszertani jelentőségük felbecsülhetetlen.

Összegezve: a kötet több tekintetben is hiánypótló. Bár nagyrészt újraközlések szerepelnek benne, az a tény, hogy ezek a tanulmányok (végre) egy helyen elérhetők, és az újabb írások által (ma népszerű szóval) újrakeretezve, társadalmi és kutatástörténeti kontextusba ágyazva olvashatók, kivételes jelentőséget ad neki. A bárki számára hozzáférhetővé tett hangfelvétel- és leíratminták tovább emelik az értékét. A könyvet a beszélt nyelv és annak vizsgálata iránt érdeklődő kutatók, egyetemi hallgatók és a nagyközönség is tanulsággal forgathatják.

MARKÓ ALEXANDRA
Eötvös Loránd Tudományegyetem
marko.alexandra@btk.elte.hu

Fóris Ágota: Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak

(Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 2020. 80 p.)

Fóris Ágota *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak* című könyve a Károli Könyvek „jegyzet” sorozatában, a Magyar nyelv-tanári segédkönyvek sorozat keretein belül jelent meg, a Károli Gáspár Református Egyetem és a L'Harmattan Kiadó közös gondozásában. A Károli Gáspár Református Egyetem és a beregszászi II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola közös, magyar mint idegen nyelv szakirányú pedagógus továbbképzést indított, és ennek az együttműködésnek a keretében jelentek meg a könyvsorozat első kötetei 2018-ban először elektronikus formában, majd 2020-tól nyomtatott formában is. A sorozat célja, hogy azoknak a hallgatóknak nyújtson segítséget tanulmányaik során, akik a magyar mint idegen nyelv tanárképzés valamelyik formájában vesznek részt, ahogy azt a sorozat szerkesztője, Nádor Orsolya is leírja a sorozatszerkesztői előszóban. A sorozatban megjelent könyvek a MID képzés egy-egy tantárgyának legfontosabb tudnivalóit tartalmazzák, a témák között számos grammatikai tárgyú kötet is megjelent, de mint arra a sorozatszerkesztő felhívja a figyelmet, a segédkönyvek témái a MID tananyagához igazodva sokfélék, és igyekeznek átfogó ismereteket adni mindarról, amire a magyar mint idegen nyelv tanároknak szükségük lehet.

Fóris Ágota e sorozatban megjelent könyve a lexikológia és a lexikográfia, pontosabban a magyar szókincs és a magyar szótárak szinkrón kérdéseit tárgyalja. E téma egyaránt fontos, hogy szerepeljen a magyar mint idegen nyelv és a magyar mint anyanyelv tanárainak a tanulmányaiban. A könyv maga hét fejezetet tartalmaz: 1. Bevezetés; 2. A lexikológia és a lexikográfia tárgya, korszakai, helye a nyelvészetben belül, intézményrendszere; 3. A lexikológia alapfogalmai; 4. A szótár mint referenciamű; 5. A szótári szerkezet és a szótárelemzés szempontjai; 6. Szótárkészítés és szótárhasználat; 7. Magyar nyelvű szótárak. Az egyes fejezetek további alfejezetekre tagolódnak, ez pedig elősegíti a kötet és a téma jó áttekinthetőségét. Minden fejezet végén vannak feladatsorok („Kérdések”), melyek segítenek a hallgatóknak és az olvasónak, hogy a fejezetben olvasottakat gyakorolják és földolgozzák, valamint minden fejezet végén szerepelnek az adott témához „Ajánlott olvasmányok”, amelyek a szűkebb téma iránt érdeklődőket segítik a szélesebb körű tájékozódásban. A könyv végén irodalom, források és szabványok listája található.

A bevezetésben (7) a kötet célját és témáit mutatja be a szerző. Célkitűzései között nemcsak az általános lexikológiai és lexikográfiai ismeretek átadása szerepel, hanem a szótárkészítés és szótárhasználat kérdéseinek megválaszolása is. Leírja továbbá, hogy könyvével a hallgató olyan ismeretekre tehet szert, melyek segítségül szolgálnak számukra akkor is, amikor már nem mint hallgatók, hanem mint tanárok végzik tevékenységüket, többek között ismereteikkel

segíthetnek a magyar nyelvet tanuló diákjaiknak a megfelelő szótár kiválasztásában.

A második fejezet (8–16) első alfejezete (2.1.) a lexikológia és lexikográfia tárgyáról szól, arról, hogy mivel foglalkozik az adott tudományág. A szerző külön kiemeli, mennyire fontosnak tartja e tudományágak – mindkettő központi fogalma a lexéma, azaz a szó – együttes tárgyalását. Bemutatja, hogy a lexikográfia nemcsak szótárkészítéssel foglalkozik, hanem elméleti kérdésekkel is. A második alfejezetben (2.2.) a lexikográfia korszakait tárgyalja. Az egyes korszakokat a szótárak jellemzői alapján mutatja be, végigköveti a szótárak fejlődését, és leírja a különböző történeti korok hatását is a szótárak fejlődésére, változására; továbbá felhívja a figyelmet arra, hogy a lexikográfiában két nagy paradigmaváltás történt az 1990-es és a 2010-es években, és ezek jellemzőit és a szótárkészítésre, szótárhasználatra gyakorolt hatását is bemutatja. A harmadik alfejezet (2.3.) a magyar lexikográfia korszakait sorolja fel; ezeknek a korszakoknak az ismertetése az előző alfejezettől abban tér el, hogy itt nem a szótárak jellemzői szerint, hanem a magyar nyelvtörténeti korszakok alapján csoportosítja a szótártörténeti korszakokat. Megadja azokat a műveket is, amelyek az adott korszakban meghatározóak voltak, és van magyar vonatkozásuk. Majd áttér a tárgyalt diszciplínák nyelvészetben belüli helyére (2.4.), és leírja, mely aspektusokból foglalkozik a lexikológia egy vagy több nyelv szókincsével, és e csoportokon belül tájékoztatást ad, hogy milyen típusú szótárak gyűjtik ezeket az eredményeket. A második fejezet utolsó alfejezetében (2.5.) a lexikográfia szervezeteit mutatja be a szerző, felsorol több lexikográfiai szervezetet, folyóiratot, és megadja ezek elérhetőségét. A fejezet segít abban, hogy az olvasó megértse, tulajdonképpen mit is foglalnak magukba ezek a tudományterületek, és milyen történeti háttérük van. Segítséget nyújt abban is, merre induljon az, aki még jobban szeretne belemerülni a lexikológia, lexikográfia világába.

A lexikológia alapfogalmait a harmadik fejezet tárgyalja (17–32). A fejezetben hat alapfogalmat – *szótár*, *lexikon*, *szó*, *szókincs*, *szókészlet*, *mentális szótár* – jár körül, foglalkozik a megközelítés kérdésével (pl. hogy „a szónak más-más tulajdonságai emelkednek ki, ha jelentése, alakja vagy pedig funkciója felől közelítünk hozzá”), az egyes alapfogalmak jelentésével, meghatározásával. Az első alfejezetben a lexikon (szótár) megközelítéseit (3.1.) ismerteti, különböző nyelvészeti ágak szemlélete alapján. A szó fogalmát, megközelítési módját először strukturális nyelvészeti aspektusból vizsgálja, majd a modern nyelvészeti szakirodalom szempontjából közelít hozzá (3.2.). Következtetésként levonja, hogy a *szó* lexémának az univerzális jelentését nem lehet ugyan pontosan megadni, de a különböző fajfogalmainak definícióit igen. Ezek közül kettőt, az ortográfiai és a lexikai-szemantikai szófogalmat emeli ki, amelyeket a lexikológia és a lexikográfia területén a legfontosabbnak tart. A szó szótárkészítés során használatos három különböző jelentését mutatja be a harmadik, Szövegszó, szóalak, szótári szó című alfejezetben (3.3.). A szókincs, szókészlet című

alfejezetben (3.4.) az egyéni szókincsről és egy nyelv/nyelvváltozat szóképletéről ír részletesen. Majd a szókincs hagyományos nyelvészeti osztályozását ismerteti (Zsemlyei János csoportosítását alapul véve), tárgyalja az alapszókincs jelentését és kategóriáit mind történeti, mind szociolingvisztikai, mind szinkrón aspektusból, ez utóbbinál kiemeli, hogy a minimum-szókincs kutatása és meghatározása mennyire fontos a nyelvtanításban.

A negyedik fejezet (33–49) a referenciaművekkel, vagyis a lexikográfiai műfajú művek típusaival foglalkozik. A negyedik fejezet első részében a lexikográfia tevékenységét határozza meg, és bemutatja a Hartmann (2001) által bevezetett *Lexicographic Reference Works*, magyar nevén a *lexikográfiai referenciaművek* fogalmát és típusait (4.1.), és megadja a *szótár* mint referenciamű fogalmát és típusait (4.2.). Majd áttér a szótártipológiára (4.3.), leírja, hogy a szótárak fajtáinak, típusainak a meghatározása sokféle jegy alapján történhet, így sokféle osztályzásuk létezik. Ő hat szempont alapján osztályozza a szótárakat: terjedelem, nyelvek száma, funkció, formátum, szakterület, hordozó; továbbá bemutatja a *The Oxford Guide to Practical Lexicography* című mű (Atkins–Rundell, 2008) szótári típusokra vonatkozó csoportosítását is. Részletesen tárgyalja az általános (nyelvi) szótárak (4.4.) és a speciális szótárak (4.5.) típusait és jellemzőit, megállapítja, hogy tartalmi és strukturális felépítéstől egyaránt függ, hogy egy művet szótárnak lehet-e nevezni. Az elektronikus és online szótárakról szóló alfejezetben (4.6.) az offline és az online elektronikus szótárak számos típusával és ezek oktatásban való alkalmazhatóságával foglalkozik részletesen.

Az ötödik fejezet (51–65) a szótári szerkezet, a tartalom és a szótárelemzés szempontjait mutatja be. A szótári szerkezet négy részét különíti el: a megastruktúrát, a makrostruktúrát, a mikrostruktúrát és a mezostruktúrát; mindegyik részt kifejti, leírja a jelentését, esetleges különbségeit az egyes szótártípusokban, és hogy mely részét hogyan érdemes vizsgálni (5.1.). Főris a szótárelemzési kompetencia kialakításához elengedhetetlennek tartja a szótári tartalom és struktúra elemzési módszerének megfelelő elsajátítását (5.2.). Ebben az alfejezetben teszi közzé a szótárelemzéshez szükséges szempontrendszerét, amelyet két korábbi műre alapozva állított össze (Fóris és Rihmer nyomtatott szótárakra és Gaál elektronikus szótárakra összeállított szempontrendszerét), ezzel segítve a diákok szótárelemzési, szótárkritikai készségeinek fejlesztését.

A szótárkészítés, szótárhasználat, szótárdidaktika és a szótárkutatás kérdésköreivel foglalkozik a hatodik fejezet (59–65). Ebben ismerteti a szótárkészítés (6.1.) szabványait, a szótárkészítésre vonatkozó műveket, a szótárkészítés egyes lépéseinek technikai feladatait, és leírja a szótártervezés és -készítés főbb lépéseit. A (6.2.) alfejezetben a szótárhasználati szokásokra vonatkozó vizsgálatokat ismerteti röviden. A harmadik alfejezetben (6.3.) a szótárhasználat és a lexikográfia oktatásával kapcsolatos ismereteket összegzi: a lexikográfia mint szakma oktatása, a lexikográfia mint diszciplína oktatása, és a

szótárhasználati készségek kialakítása és fejlesztése az oktatásban (szótárdidaktika). Az utolsó pontban a szótárkutatás (6.4.) főbb területeit sorolja fel.

Fóris az utolsó fejezetben (67–71) a magyar nyelvű szótárakat mutatja be röviden, és egy bibliográfiai listát ad azokról a jelentős magyar köznyelvi szótárakról, melyeknek ismerete elengedhetetlen a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegennyelv oktatása során.

Fóris Ágota könyve jól átgondolt, átlátható szerkezetű, világosan megfogalmazott, jól tanulható mű. A fejezetek végén található feladatok segítenek feldolgozni és jobban elmélyíteni a tananyagot, az egyes témák iránt mélyebben érdeklődők a megadott szakirodalom segítségével pedig tovább mélyíthetik ismereteiket. A *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek* átfogó lexikológiai és lexikográfiai ismeretet nyújt, jól használható mind a magyar mint idegen nyelvi, mind a magyar mint anyanyelvi képzésben a lexikográfia oktatása és a szótárhasználati készségek fejlesztése során.

PÁTROVICS LAURA
Károli Gáspár Református Egyetem
laura.patrovics@gmail.com

Szoták Szilvia (szerk.): A hiteles fordítás mint közfeladat

(Budapest: OFFI Zrt. 2021. 238 p.)

A hiteles fordítás mint közfeladat című tanulmánykötet Szoták Szilvia szerkesztésében jelent meg az Országos Fordító és Fordításhitelesítő Iroda (OFFI Zrt.) kiadásában 2021-ben. A könyv az OFFI Zrt. Kiadványai című sorozat második kötete, a sorozat szerkesztője Németh Gabriella, az OFFI Zrt. vezérigazgatója. Magyarországon az OFFI mint állami fordítószerződések közfeladatként lát el hiteles fordítási és fordításhitelesítési feladatokat tulajdonképpen a jogelőd, a központi fordítóosztály 1869-es alapítása óta (vö. Szoták, 2019: 15–47). Ezen túl az OFFI főképp igazságügyi, jogi, közigazgatási stb. szakfordításokat készít állami szervezetek (pl. hatóság, rendvédelem, minisztériumok) és profitorientált cégek részére.

A könyvsorozat elindításának célja a tudásmegosztás, a közfeladatellátás során összegyűlt speciális szakmai ismeretek és jó gyakorlatok ismertetése a szakma más képviselőivel. A kötet tanulmányai a hiteles fordítást és fordításhitelesítést több szempontból tárgyalják.

Németh Gabriella *Az igazságügyi szaknyelvi közfeladatok ellátásának aktuális kihívásai* címmel a sorozatszerkesztői előszóban felteszi a kérdést, hogy melyek a hivatali és közigazgatási nyelvhasználatra vonatkozó nyelvstratégiai kérdések, problémák és tennivalók. Felhívja a figyelmet arra, hogy szükséges lenne egy olyan nyelvstratégiai dokumentum létrehozása, melyet alapul lehetne venni jogi és okiratfordítási, terminológiaépítési, fordításhitelesítési, igazságügyi tolmácsolási munkákban. A hiteles fordítási feladatokat igazságügyi és jogi témában Magyarországon kizárólag az OFFI Zrt. látja el, a kötet szerzői pedig mind az OFFI munkatársai. A kötetben lévő tanulmányok a hiteles fordítás mellett igazságügyi etikáról és nyelvészeti kérdésekről is szólnak, és igyekeznek stratégiai megoldásokat felvázolni.

A szerkesztői előszót Szoták Szilvia írta *A hiteles fordítói tevékenység a digitalizáció korában* címmel. Röviden összefoglalja az 1869 óta működő fordítóosztály munkáját, kiemelve, hogy az OFFI tiszteletben tartja a hagyományokat, ugyanakkor azt is szem előtt tartja, hogy a 21. századi modernitásban nagy lehetőségek rejlenek, melyek hozzájárulhatnak a szakmai sikerekhez, a minőségi munkához.

A hiteles fordítás mint közfeladat tematikája három nagyobb részre osztható. Első egységében főként a hiteles fordítás történetével foglalkoznak a szerzők, második tartalmi része a nyelvi közvetítés digitalizáció által megváltozott módját járja körül, a harmadik tartalmi egység tanulmányai pedig a gyakorlatra koncentrálnak: hogyan történik a hiteles fordítás a mindennapokban.

A Hiteles fordításról történeti, nyelvi és jogi megközelítésben címet viselő első nagyobb rész öt tanulmányt foglal magába. Az alábbiakban e tanulmányokat foglalom össze röviden.

Az első tanulmány a *Hiteles fordítás mint nyelvi közvetítés történeti megközelítésben* címet viseli, írója Szoták Szilvia. A szerző a hiteles fordítás történetét foglalja össze a Központi Fordító Osztály 1869-es alapításától egészen napjainkig. Bár a Központi Fordító Osztályt többször átszervezték, a hiteles fordítási tevékenység az évtizedek folyamán is megmaradt: az 1986-ban kibocsátott fordítási és tolmácsolási tevékenységet szabályozó (azóta számos jogszabállyal kiegészült) rendeletek ma is érvényben vannak. Szabályozásukban történtek változások (1994-től részvénytársaságként működik), de tevékenységükben nem.

Németh Gabriella *Az igazságügyi etikai szemlélet jelentősége a hiteles fordítási és a bírósági tolmácsolási nyelvi közvetítő tevékenységben* című tanulmányában olyan igazságügyi etikai szempontokat mutat be, melyek indokolhatják a fordítási tevékenység igazságügyi felügyeletének szükségességét, és – ahogy a tanulmányból világossá válik – számtalan ilyen szempont van. Fontos, hogy az igazságügy felügyelje a fordítási, a fordításhitelesítési és a bírósági tolmácsolási tevékenységeket, mivel az igazságügyi eljárások kockázatai ezekből a körökből is adódhatnak. Az állami fordítóiroda nagy hangsúlyt helyez a számítástechnikai és egyéb eszközök, módszerek fejlődésével való lépéstartásra.

A harmadik tanulmány Kántor Ákos munkája, címe *E-közigazgatás és e-hiteles fordítás a XXV. században*. A tanulmány pillanatképet ad az itthoni e-közigazgatásról és bemutatja az e-hiteles fordítást. Az itthoni e-közigazgatás kialakítása egyfajta sürgető kényszernek is felfogható az Európai Unió követelményeinek nyomása és az információs társadalmi jelenségek következtében. Az OFFI törekszik arra, hogy alkalmazza a digitalizáció és az elektronizáció vívmányait, és két digitális terméke van: az elektronikusan hiteles fordítás és az e-szakfordítás. A tanulmány bemutatja az e-közigazgatás és az e-ügyintézés hazai kialakulását, az OFFI szerepét az e-hiteles fordításban, illetve azt a törekvést, hogy szolgáltatásait elektronikus úton elérhetővé tegye. A tanulmány javaslatokat is megfogalmaz a jogalkotó számára azzal a céllal, hogy az e-hiteles fordítás az ügyfelek és a közigazgatás számára egyaránt kevesebb adminisztrációs terhet jelentsen.

Szoták Szilvia és Tamás Dóra Mária tanulmányával folytatódik az első rész *A hiteles fordítás közérthetősége* címmel. A szerzők a hiteles fordítás és közérthetőség kapcsolódási pontjait vizsgálják és arra mutatnak rá, hogy a közérthetőség számos területen megmutatkozó hiánya társadalmi problémákhoz vezet, ezért indul ki a tanulmány a társadalom és a nyelv kapcsolatát vizsgáló szociolingvisztikai megközelítésből. Feltételezésük szerint a társadalom egy jelentős része a hivatali ügyintézés során eleve hátrányos helyzetben van, mert a hivatali nyelvhasználati norma nem az alacsonyabb iskolázottságú társadalmi rétegek nyelvhasználatához van igazítva. Hiteles fordítások esetében fontos a műfajtudatosság, nem jellemző a műfajváltás, kiemelten fontos a világos

fogalmazás és a pontos terminushasználat a szövegek felhasználási céljainak megvalósulásában. A fordítók munkáját különféle stratégiák, adatbázisok, tréningek, mintaszövegek segítik.

Az első egységet Németh Gabriella *A hiteles fordítási szolgáltatás és a rendelkezésre állás kötelezettsége* című tanulmánya zárja. Bemutatja azt a rendeletet, amely szabályozza a hiteles fordítási és a fordításhitelesítési tevékenység jogalapját, és előírja, hogy ki végezhet szakfordítást, tolmácsolást. A fordításszolgáltatókra vonatkozó szabvány alapján a fordítás a forrásnyelvi tartalom átalakítása írásbeli célnyelvi tartalommal, a tolmácsolás pedig a forrásnyelvi információ célnyelvre történő, szóbeli átalakítása. Az OFFI-nak, mely bizonyos szolgáltatások esetében monopóliumjogot élvez, hiteles fordítási és fordításhitelesítési területen *rendelkezésreállási kötelezettsége* van: megbízást akkor sem kerülhet ki, ha az adott feladat ellátása veszteséges.

A második nagyobb egység *A hiteles fordítást támogató eszközök az OFFI-ban* címet viseli, ebben a részben három tanulmány kapott helyet.

Az első Klenk Márk és Polácska Edina közös munkája *Nyelvtechnológiai kihívások a hiteles fordításban* címmel. A tanulmány az ISO 17100:2015 *Fordítási szolgáltatások – Fordítási szolgáltatások követelményei* szabványban definiált fordítási előkészítés folyamatának nyelvtechnológiai szempontból való rövid bemutatására törekszik, az adminisztratív és a technikai előkészítési lépésekre egyaránt kitérve. Ez az ISO 17100:2015 szabvány az egész fordítási folyamatot definiálja a megrendelői megkereséstől a projekt lezárásáig, előírásokat határoz meg a fordításszolgáltatók számára a folyamatok irányításával, a képesítési követelményekkel, erőforrásokkal és minőségi szolgáltatás nyújtással kapcsolatban. A fordítási folyamat során a technikai és nyelvi előkészítésnek kiemelt szerepe van.

Németh Gabriella *Infokommunikációs és adatkezelési kihívások a nyelvi közfeladat-ellátásában* című tanulmánya az információbiztonság szempontjából mutatja be a nyelvi közfeladat-ellátáshoz szükséges alapvető munkavégzés során keletkező adatok lehetséges körét és kezelésük legfőbb szabályait. Az OFFI-nak – alkalmazkodva az állami szabályozáshoz – számos jogi előírást be kell tartania, mely az állami költségvetési szervezetekre nézve irányadó. A fordítóiparban történő digitális fejlesztéseket az e-kereskedelem és e-ügyintézés összetett, folyamatosan alakuló szabályozási közegében kell megvalósítani. Kikerülhetetlen a minőségromlást akadályozó egységesítés és formalizálás a teljes szolgáltatási folyamat során.

Tamás Dóra Mária, Polácska Edina és Klenk Márk közös tanulmánya *A hiteles fordítás terminológiai támogatásának lehetőségei* címmel áttekintést ad a szoftver igénybevételével történő fordítás terminológiai előkészítési munkájáról, kitér továbbá a terminológiai munkák típusaira, helyeire, megvalósulási formáira. A terminológiai munka három részre osztható a vizsgálat mélysége szerint: létezik célzott/eseti terminológiai munka, szövegorientált terminológiai munka

(célja a fordító munkájának támogatása egy adott fordítási projekttel vagy adott dokumentum fordításával kapcsolatban), és doménorientált terminológiai munka, melyet tárgykörorientáltak is nevezünk. A terminológiai munkának a fordítás minden szakaszában szerepe van.

Az utolsó nagyobb egységben az OFFI nyelvi szakemberei osztják meg tapasztalataikat a hiteles fordítás több évtizedes gyakorlatáról, s a mindennapokban felmerülő problémákról öt tanulmány segítségével. E rész címe *A hiteles fordítás gyakorlata a mindennapokban*.

Az első tanulmány Boronkay-Roe Zsuzsanna angol lektor, tolmács és szakfordító írása „*Ki volt a tanítód? Hol jártál iskolába?*” *Az oktatással kapcsolatos angol nyelvű okiratok fordításáról* címmel. Megállapítása szerint két fő szempont van, amiért Magyarországon szükség lehet oktatással kapcsolatos okiratok magyarra fordítására: a fogadóországba érkező munkavállalók képzéseinek lefordítása és a külföldön tanuló magyarok tanulmányainak itthoni elismerése. A tanulmány néhány olyan problémát ismertet, melyek az oktatással kapcsolatos, változatos angol nyelvű okiratok fordítása közben merülnek fel. Az okiratok fordítása számos nehézséget jelent a fordítói szakma számára. A feladathoz segítséget nyújt egyrészt a fordítók és lektorok közötti konzultáció, másrészt a tematikus szakmai továbbképzés. A fordítások szakszavakkal, szakkifejezésekkel kapcsolatos egységességét az OFFI adatbázisai és dokumentumbankja támogatja.

Csányi-Siffel Enikő olasz lektor, fordító írta a soron következő tanulmányt *A hiteles fordítások megoldásai az olasz nyelvű okiratfordításokban* címmel. Az anyakönyvi és más személyi állapottal kapcsolatos okiratok fordítása során számos hibalehetőség léphet fel. A tanulmány ezt a kérdéskört járja végig, különös tekintettel az olasz nyelvű anyakönyvi és más személyi állapottal kapcsolatos okiratok magyar nyelvre történő fordítására. Számottevő különbség a magyar és az olasz okiratok tartalmában az országok jogrendszerének különbsége. A magyar anyakönyvi okiratok egységes képet mutatnak több mint száz éve, az olasz anyakönyvi okiratok formája, szerkezete azonban önkormányzatonként eltér. A tanulmány felsorol és megmagyaráz olyan terminusokat, amelyek fordítása, azonosítása problémába ütközik olaszról magyarra való fordítás során.

Dihen Judit német lektor, fordító *A magyar és a német nyelvű anyakönyvi kivonatok hiteles fordításának kérdései* című tanulmánya kifejti és magyarázza az anyakönyvi kivonatok fajtáit magyarországi, ausztriai, németországi és svájci kontextusban. A magyar anyakönyvi kivonatok terminológiáját alapvetően az anyakönyvi eljárásról szóló 2010. évi I. törvény (At.) határozza meg. A tanulmány áttekintést ad magyar, német, osztrák, és svájci anyakönyvi nyilvántartások alapján kiállított anyakönyvi kivonatokról, részletesen foglalkozik az anyanyelvi kivonatok terminológiájával. Bemutatja azokat az ismereteket, amiket a mentoráltaknak kell elsajátítani az anyakönyvi kivonatok

hiteles fordításánál, és kitér az EU 2016/1191 rendeletének a kihatására az anyakönyvi kivonatok hiteles fordításának viszonylatában.

Lehocki-Samardžić Anna horvát lektor, fordító és tolmács és Guelmino Szilvia szerb lektor, fordító és tolmács tanulmánya *A hiteles fordítások problematikája a délszláv nyelvek tekintetében* címmel a közigazgatási és jogi terminológiából példákat hozva bemutatja a hiteles fordítások problematikáját a horvát és a szerb nyelv vonatkozásában. A tanulmány világossá teszi, hogy a szerb és horvát nyelvre vagy azokról magyarra történő fordítás folyamata számos csapdát rejt (értelmezésieket és nyelviakat egyaránt), ennek tudatában pedig fontos elválasztani a kettőt egymástól. Hiteles fordítások készítésére pedig olyan szakembereket érdemes alkalmazni, akiknek elmélyült tudásuk van mindkét nyelv szaknyelvében.

A kiadvány utolsó tanulmányában Pablényi Magdolna *A hiteles fordítások kihívásai a francia okiratfordítások egyes típusaiban* címmel olyan problémákat és sajátosságokat ismertet, melyekkel az OFFI fordítói találkozhatnak alapiratok, anyakönyvi okiratok fordítása során (kiváltképpen a frankofón országok francia nyelvű iratainak fordításakor). Az első probléma abból adódik, hogy különböző országokban nem feltétlenül ugyanazon adatokat tartalmazza a magyar hatóságok által kért okirat. A második probléma is ehhez kapcsolódik: még ha azonosnak tűnik is az adattartalom, lehetséges, hogy mégsem azt jelenti, mint amit egy magyar okiratban jelentene. Összetett feladat az anyakönyvi okiratok fordítása, a nyelv ismeretén túl az adott ország jogrendszerét, közigazgatási rendszerét is szükséges ismerni (a forrásnyelvi országot és a célnyelvi országot egyaránt).

A kiadvány melléklete tartalmazza a hiteles fordítással összefüggő jogszabályok jegyzékét, tárgymutatót, röviden bemutatja a kötet szerzőit, illetve feltünteti az OFFI Zrt. további kiadványait.

A tanulmánykötet átfogó képet ad a hiteles fordításról és fordításhitelesítésről. Ismerteti az OFFI Zrt. történetét, aktuális törekvéseit, munkáját, kitér a felmerülő nehézségekre és felvázol elvégzendő változtatásokat, fejlesztéseket. Nagy segítséget jelenthet kezdő és tapasztalt fordítók számára egyaránt, továbbá érdekes lehet mindenkinek, akit komolyan érdekel a hiteles fordítás kérdésköre.

Irodalom

Szoták Sz. (2019). 1869-től napjainkig – A 150 éves állami fordítószolgálat története. In Szoták Sz. (szerk.), *Az állami fordítószolgálat 150 éve* (15–47). Budapest: OFFI Zrt.

RÁTONYI KATALIN TEKLA
Károli Gáspár Református Egyetem
r.katalintekla@gmail.com

Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.): Tartalomfejlesztés és dokumentáció. Nyelvészeti kutatások.

(Budapest: KRE – L'Harmattan. 2021. 388 p.)

Újabb kötetel bővült a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Karán folyó, *A magyar nyelv és a szakmai kultúra. Magyar nyelvészeti kutatások a tartalomfejlesztés és a dokumentáció területén* című kutatási projekt eredményeként létrejött kiadványok sora. A könyv a 2020. február 6-án megrendezett DOKU 2020 konferencián elhangzott előadások írott, lektorált változatát tartalmazza. Az olvasók képet kaphatnak a szakmai-műszaki kommunikáció megváltozott környezetéről, folyamatairól, jogszabályi és szabványosítási háttéréről és ennek a dokumentációra gyakorolt általános hatásáról. A tanulmányok másik része a műszaki és az orvosi dokumentáció konkrét nyelvészeti jellemzőit vizsgálja.

A kötet bevezetést követő első része a *Szakmai-műszaki kommunikáció* címet viseli. Fóris Ágota a *Nyelvészeti kutatások a tartalomfejlesztés és a dokumentáció területén* című tanulmányában bemutatja a kötet háttérét adó kutatási projekt céljait, módszereit, valamint az eredmények jelentőségét és alkalmazhatóságukat a felsőoktatási képzés területén. Ezt követően ismerteti a tartalomfejlesztés és dokumentáció témakörével kapcsolatos nyelvészeti vizsgálatok helyét és szerepét, valamint a különböző lehetséges vizsgálati szempontokat. Az ezt követő rész általános áttekintést ad a tartalom és a dokumentáció létrehozása és kezelése modern eljárásainak jellemzőiről és rendszereiről, valamint felvázolja a ma megfigyelhető trendeket és jelenségeket, továbbá mindezek hatását a szövegírókra és a szövegeket befogadó felhasználókra.

Bölcskei Andrea *A műszaki kommunikáció gyakorlata és az újabb kihívások* című tanulmánya a műszaki kommunikációt és dokumentációt érintő alapfogalmak áttekintésével kezdődik. A szerző tárgyalja a műszaki dokumentációs termékek létrehozásának körülményeit és lépéseit, másrészt a létrehozásukat szabályozó jogi és szabványügyi előírásokat. Bemutatja a műszaki dokumentáció jövőbeli fontosságát, többek között az intelligens információs termékek létrehozása és a terminológiának a dokumentáció területén játszott szerepe szempontjából. Végezetül áttekinti a műszaki kommunikációs szakemberek számára szükséges készségeket és azokat a képzségeket, amelyek a műszaki kommunikációs szakemberek egyetemi szintű oktatását biztosítják.

B. Papp Eszter *Dokumentáció 4.0* című tanulmánya arról a megváltozott környezetről ad árnyaltabb képet, amelybe a műszaki dokumentáció van beágyazva. A címben szereplő 4.0 a negyedik ipari forradalmat és a hozzá kapcsolódó dokumentáció megújulását jelöli. Ennek egyik közvetlen hatása, hogy a korábbi, papíralapú dokumentációt felváltja a digitális, egyszerre több

eszközön elérhető, jól strukturált információ, amelyet intelligens gépi „fogyasztásra” is szánnak. Természetesen a modern dokumentáció figyelembe veszi a felhasználói szokások megváltozását is. A szerző rámutat arra is, hogy globális elterjedtsége nyomán mára az angol vált a dokumentáció domináns nyelvén. Ennek kapcsán ismerteti az anyanyelvű és nem anyanyelvű szövegírók által előállított dokumentumok sajátosságait, valamint a dokumentációval kapcsolatos egyedi fogalmakat és szabványokat.

Csontos Nóra *A tudás megosztásának módja a szakszövegekben. A szakszövegtípus egy lehetséges értelmezése* című tanulmányában társas-kognitív keretben vizsgálja a szakszövegeket, és ennek mentén alapoz meg egy lehetséges szakszöveg-tipológiát. E szemléletnek megfelelően részletezi a nyelvhasználóknak a szakszövegekkel kapcsolatosan szerzett saját tapasztalati tudását, valamint az oktatásban és a más intézményesített, illetve konvencionizált környezetben meglévő tudás alkotóelemeit és egymáshoz való viszonyukat. A tudáselemek felméréshez és a nyelvhasználók szakszövegről alkotott képének vizsgálatához kérdőíves kutatást végzett, amelynek eredményeképpen megállapítja, hogy a szakszövegtípusok kialakulása során egyidőben több tudásösszetevő jöhet működésbe, a nyelvhasználók ezek alapján állítanak fel a kategóriákat.

Czinkóczy Ágnes és Fehér Ildikó műszaki szakszövegírók *A műszaki szakszövegek típusai és jellemzői* című tanulmánya szintén a szövegek közös jellemzőit keresi, elsősorban nem nyelvészeti szempontból. A szerzők elsőként meghatározzák, hogy mi a szakszöveg, majd három lehetséges csoportosítási szempontot adnak meg: a műszaki szakszöveg célja, célközönsége és publikálási csatornáit. A műszaki szakszövegek fő célja, hogy komplex technikai információkat nyújtsanak az olvasó számára, egyúttal biztosítsák, hogy ezek gyorsan és könnyen elérhetők, tömörek, relevánsak és pontosak legyenek a célközönség számára. Ebből a szempontból három alkategóriát különítenek el: a leírást, az instrukciót és a referenciát. Ennek kapcsán a szerzők ismertetik a ma sok helyen elterjedt DITA dokumentumszerkesztési szabványt. Fontos szempont még a publikálási csatorna is, vagyis az, hogy egy adott tartalmi egység vagy információ milyen módon kerül a felhasználóhoz. A szerzők számos különböző szövegtípust határoznak meg e szempont mentén, amelyet részletesen elemeznek a publikálási csatorna bemutatásával, az ott megjelenő tartalom jellemzői, illetve nyelvi specifikumainak bemutatásával.

Ludányi Zsófia *A szaknyelvek helyesírásának szabályozásáról* című tanulmánya áttekintést ad a szakszövegek helyesírási kérdéseivel kapcsolatosan. Megállapítja, hogy a köznyelvi és a szaknyelvi helyesírási rendszerek ugyanazokra a helyesírási elvekre épülnek, hangsúlyozza, hogy a szaknyelvi helyesírások nem alkotnak külön rendszert, hanem a mindenkori akadémiai szabályzat kibővítései. A tanulmány ezt követően ismerteti a szaknyelvi helyesírások szabályozásának folyamatát. Ezután a szerző esettanulmányokat

mutat be a Nyelvtudományi Kutatóközpont nyelvi tanácsadószolgálatához érkezett szaknyelvi helyesírási kérdések és az azokra adott válaszok alapján.

A műszaki dokumentumokkal kapcsolatban eddig meglehetősen kevés pragmatikai vizsgálatot végeztek, ezt ellensúlyozza Dér Csilla Ilona *Diskuzusjelölő-használat építészeti műszaki dokumentációkban* című tanulmánya. Először tisztázza a diskurzusjelölők fogalmát és csoportosításukat. A vizsgálat korpuszaként szabadon elérhető építési-építészeti műszaki dokumentációs anyagok szolgáltak, amelyekből a szerző manuálisan gyűjtötte ki a diskurzusjelölőket, majd meghatározta funkcióikat, csoportokba rendezte és statisztikai módszerekkel vizsgálata ezek arányát.

Sólyom Réka *Egy magyar nyelvű európai uniós rendelet terminusainak szemantikai jellemzői* című tanulmányában kognitív szemantikai keretben vizsgálja a fogalmi metaforák és metonímiák és az uniós terminológia összefüggéseit uniós rendeletek elemzésén keresztül. A vizsgálat korpuszát a rendeletek *Tárgy és hatály*, valamint *Fogalom meghatározások* című alfejezeteiben szereplő, összesen 71 definíció adja. Eredményként a szerző jól elhatárolható metafora-, metonímia- és megszemélyesítés-típusokat tudott megállapítani és egyedi jellemzőik mentén csoportba rendezni, illetve meghatározta ezek számszerű arányát.

Faludi Andrea *Terminológiai munka a szak(szöveg)írásban és a fordításszolgáltatásban. Egy interjú kutatás eredményei* című tanulmányában egy interjú kutatás eredményeit ismerteti a terminológiai munkának a fordítási folyamatban betöltött szerepére vonatkozóan, és rávilágít arra, hogy már a forrásnyelvi szöveg létrehozásakor milyen szerepet (kellene) játszania az alapos és jól strukturált terminológiai munkának. A szerző strukturált interjúk segítségével vizsgálta, hogy a szakszövegírás és a szakfordítás folyamatában milyen helyet és szerepet tölt be a terminológiai munka, illetve a terminológiamenedzsment.

Tamás Dóra Mária *Terminológia és dokumentáció a terminológiai adatbázisokban* című tanulmánya szintén a dokumentáció terminológiai megközelítésének kérdéskörét vizsgálja. A tanulmány a terminológiamenedzsment és a terminológiai adatbázis fogalmából indul ki. Maga a terminológiai munka is dokumentációs munkával jár, melynek a folyamat mindhárom lépésében (előkészületi fázis, kidolgozási fázis, záró fázis) jelen kell lennie. Önmagában a dokumentáció garancia lehet az adatbázis minőségének értékelésekor is. E folyamat egyik végterméke lehet például egy szerkesztési útmutató, amely referenciaként szolgál többek között a források kezelésére, a szerzői jogi kérdésekre, a terminológiai adatbázis felépítésére és a terminusokhoz kapcsoló adatok rögzítésére vonatkozóan. Fontos lehet még a felhasználói dokumentáció, amely tartalmazza az elkészült adatbázis használatával kapcsolatos tudnivalókat.

Sermann Eszter *A dokumentáció terminushoz kapcsolódó fogalmak a Cercaterm katalán terminológiai adatbázisban* című tanulmányában átfogó képet ad a katalán nyelv státuszában történt változásról, valamint arról, hogy milyen szerepe van ebben a nyelvtervezésnek és ezen belül is a terminológiatervezésnek. A tanulmány részletesen bemutatja a katalán terminológiai munkákat rögzítő Cercaterm adatbázist. A tanulmány második felében a szerző megvizsgálja a *dokumentáció* terminust és a hozzákapcsolódó kifejezéseket az adatbázisban.

A tanulmánykötet következő négy tanulmányát az *Orvosi dokumentáció* című szakasz tartalmazza. Fogarasi Katalin és Patonai Zoltán *Az egészségügyi dokumentáció szerepe és jelentősége. Az akut ellátással, sérülésekkel és a halál okával kapcsolatos orvosi dokumentumok* című tanulmányának elméleti háttérét az egészségügyi dokumentáció általános bemutatása adja, majd összefoglalják a betegjogokkal kapcsolatos jogi szabályozást. A szerzők az egészségügyi dokumentációban alkalmazandó terminológiai irányelvekről megállapítják, hogy azok nem mindig tudnak megvalósulni a gyakorlatban, hiszen például egy kórházi zárójelentés több orvosi szakterület képviselőinek bevonásával készül, illetve intézményenként eltérő lehet a terminushasználati gyakorlat. Az empirikus vizsgálat az akut ellátással, valamint a halállal kapcsolatos dokumentációt vizsgálja. Az előbbivel kapcsolatban a szerzők megállapítják, hogy a terminushasználat nem egységes: sok esetben magyar terminusokat használnak latin helyett. A korboncolási jegyzőkönyvekre szintén jellemző a magyar és latin terminológia keveredése, ugyanakkor ez az egyetlen orvosi dokumentumfajta, ahol archaikus magyar terminusok is használatosak még.

A következő Varga Éva Katalin, Fogarasi Katalin, valamint Patonai Zoltán *A kórházi ellátás dokumentumai* című tanulmánya. A vizsgálat 21 darab anonimizált kórlapból álló korpusz segítségével készült. A korpuszban lévő dokumentumok alapvetően a kórlap, a zárójelentés, a műtéti lap, valamint a dekurzus kategóriájába sorolhatók. Az elemzésben a szerzők az egyes szövegtípusok felépítését, valamint a szókapcsolatok egymáshoz való viszonyát, illetve terminológiai szempontokat is vizsgáltak, kitérve a latin és magyar nyelvű diagnózisokra és eljárásnevekre, valamint arra, hogy a görög–latin és az angol terminusok magyar kontextusban milyen arányban jelennek meg, illetve milyen módon adaptálják őket.

Ludányi Zsófia és Varga Éva Katalin *A szemészeti dokumentáció jellegzetességei* című tanulmánya bemutatja az orvosi dokumentumokkal kapcsolatos nyelvészeti kutatások helyzetét, kiemelve, hogy a jelen vizsgálat szövegtipológiai, stilisztikai, terminológiai, illetve helyesírási szempontból elemzi a korpuszt, amely egy budapesti szemészeti klinika ambuláns kezelőlapjaiból áll. A szövegszintű elemzés feltárta a kezelőlapok kötött szerkezetét, a stilisztikai elemzés kimutatta a személytelen szerkesztésmódot, illetve a stilisztikai jellegzetességeken és a terminushasználaton keresztül jól

elkülöníthetőek voltak a nyelvhasználat különböző szinterei és a kommunikáció jellegzetességei.

Kuna Ágnes és Mány Dániel „*Rák, tumor, NPL*”. *A betegtájékoztató szövegtípusának terminológiai kérdései* című tanulmányában a betegtájékoztatót mint szakszövegtípust vizsgálják, amely kommunikációs-pragmatikai funkcióját tekintve egyfajta közvetítőszerepet tölt be a szakember és a laikus felhasználó között. A tanulmány első fele a betegtájékoztató általános, pragmatikai és terminológiai jellemzőit vizsgálja, s hús, háziorvosi gyakorlatban használt betegtájékoztatót használ fel korpuszként. A vizsgálat funkcionális kognitív megközelítésű. A tanulmány fő része autentikus és fordított szövegek korpuszelemzésén keresztül mutatja be a betegtájékoztatók terminológiai sajátosságait, fordítási stratégiáit, különös tekintettel a társas-érzelmi dimenzióra és az eufemizmusok szerepére.

Összefoglalásként elmondható, hogy a témában korábban megjelent *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás* című kötethez képest a jelen kiadvány még tovább mélyíti a dokumentációval kapcsolatos ismereteket, megalapozva azt a keretet, amelybe a különböző szintű nyelvészeti kutatások beilleszkedhetnek. A kiadvány ajánlható mindazoknak, akik érdeklődnek a szakszövegek nyelvészetén belüli és azon kívüli kérdéskörei iránt, valamint gyakorló szakszövegíróknak, terminológusoknak és fordítási folyamat bármelyik szakaszában részt vevő szakembereknek.

SOMOGYI ZOLTÁN
KRE BTK TERMIK, Albion Languages
zoltan.somogyi@protonmail.com

Carley Paul and Inger M. Mees: American English Phonetics and Pronunciation Practice

(Abingdon, New York: Routledge. 2019. 272 pp)

The book under review is about American English phonetics and pronunciation. It presents a twenty-first-century model of educated American English, “General American” (GA). The book is also complemented with supplementary material on a website containing recordings of all exercises.

The cover page of *American English phonetics and pronunciation practice* lists recommendations by experts Christian Jensen, Hiroshi Miura, and Petr Rösel. Rösel, in fact, applauds the present book with the same words as he did with the preceding book *English Phonetics and pronunciation practice* (Carley, Mees & Collins, 2018).

This book provides an accessible introduction to introductory articulatory phonetics for students of American English worldwide. Furthermore, built around an extensive collection of practice materials, this book teaches modern standard American English pronunciation to intermediate and advanced learners.

The authors state that even if people can understand what one is saying, an off-target pronunciation may still sound comical, irritating, or distracting to listeners. For instance, it may sound strange if one pronounces English /r/ with a back articulation (in your throat) instead of a front articulation (with your tongue-tip). If listeners are distracted because of a mispronunciation, they may lose concentration on what someone trying to say. Alternatively, if they need to invest a lot of effort in deciphering what someone is saying, they may lose track of their message. Moreover, judgments of someone’s overall ability in English are likely to be based on their pronunciation.

The book provides an up-to-date description of the pronunciation of modern American English. It illustrates each English phoneme with a selection of high-frequency words, as citation forms and in the context of sentences, idiomatic phrases, and dialogues. It then provides examples and practice materials on commonly confused sounds, including pronunciation diagrams, supported by a companion website featuring audio recordings of practice materials to check one’s pronunciation against. It can also be used for studying pronunciation in the classroom for independent practice. The authors of the current book recommend it for essential reading for any student studying American English phonetics and pronunciation, especially for learners of English as a foreign language, students of English language and linguistics, English teacher trainees, and professionals wishing to speak English with clarity and accuracy.

Modern corpus-based descriptions of colloquial English have been used to create materials that teach pronunciation while simultaneously practicing idiomatic language. Moreover, each phoneme is also practiced in contrast with similar, confusable sounds in minimal pairs, phrases, and sentences. Beyond the

segmental level of vowels and consonants, considerable attention is given to the difference between strong and weak syllables, an important component of English rhythm, while two chapters are dedicated to consonant clusters.

Chapter 1 introduces basic concepts, pronunciation priorities, and other components, including phonemes and allophones, spelling and sound, phoneme symbols, the syllable, stress, and pronunciation model. The accent of American English recommended by the authors is the one heard from educated speakers throughout the USA (as well as in Canada). This accent is General American (abbreviated to GA), which is the variety used by most American presenters in the media. It is sometimes even called “Network English.” It is either completely non-localizable (i.e., it is impossible to tell where the speaker comes from) or has very few regional traces. Thus, GA can be considered the common denominator of the speech of educated Americans. The English described in this book is the speech of the average modern General American speaker. Old-fashioned usages have been excluded, as have any “trendy” pronunciations that are too recent to have gained widespread acceptance.

Chapter 2 presents consonant sounds and familiarizes the readers with the anatomy of the vocal tract and tongue by describing consonants, voicing, place of articulation, manner of articulation, and all subdivisions related to English consonant sounds with several tables and examples.

Chapter 3 concentrates on the individual consonant characteristics, such as voiced and voiceless stops, fricatives, and other numerous properties of consonant sounds with detailed samples, sentences, and tables.

In Chapter 4, the authors continue elaborating the concepts specified in the previous chapter with more practices related to consonant contrast and minimal pairs, along with explicit examples and sentences. It provides practice distinguishing between pairs of consonants that learners tend to confuse.

Chapter 5 explains vowel theory, the salient role of the tongue and lips, and their shape in producing American English vowel sounds. Various characteristics of vowels are dealt with in detail, such as strong and weak vowels, checked and free vowels, monophthongs and diphthongs, rhoticity, and so forth. Vowel articulation is described along the lines of the International Association of Phonetics (IPA), including a set of IPA vowel charts for GA, i.e., one for checked (lax) vowels, one for free (tense) vowels, one for fronting diphthongs, and one for back diphthongs. The authors describe American English as a system with eight monophthongs and five diphthongs. Four central vowels (as in *murder* /mɜːdər/, *but* /bʌt/, and *the* /ðə/ are (implicitly) analyzed as allophones of schwa, conditioned by yes/no stress and yes/no coda /r/ following. Possible vowel contrasts' regional (and partly individual) variation is lucidly explained. Somewhat arbitrarily, the vowels in *laid* and *load*, which are often treated on a par with the monophthongs, are classified as diphthongs (called “narrow diphthongs” in contradistinction with the real (“wide”) diphthongs in *lied*, *loud*,

and *Lloyd*). The diagrams for checked and free vowels are combined, and the narrow diphthongs are added into one chart, which is included at the end of this review (panel G) and compared with alternative charts found in competing textbooks. Strikingly, no two published charts are the same.

Chapter 6 provides practices related to the individual vowels, as in chapter 3, describing different vowel properties and using examples to illustrate the correct pronunciation of American English vowels. Additionally, this chapter provides practice in pronouncing the vowels of GA and their various allophones. The exercise material includes the target sounds in different phonetic contexts, words and phrases, sentences, and dialogues.

Chapter 7 elaborates the subjects described in the previous chapter by providing practices in distinguishing between pairs of vowels that learners tend to confuse. The exercise material includes minimal pairs demonstrating the contrast in different phonetic contexts and words, phrases, and sentences containing both sounds.

Chapter 8 illustrates weak vowels and weak forms and the use of syllabic consonants. A small set of vowels, known as the weak vowels, predominate in unstressed syllables such as schwa. One notable characteristic of weak syllables is that, in certain circumstances, they can have a consonant as their nucleus. On the other hand, strong syllables must always center around a vowel. Meanwhile, syllabic consonants develop out of sequences of schwa and a sonorant, the more vowel-like type of consonant. When particular consonants precede these sequences, the articulators can move directly from the consonant to the sonorant, skipping the schwa altogether.

Chapter 9 provides practice in pronouncing syllabic consonants in the phonetic contexts that favor their use. The exercise material includes the target sounds in words, phrases, and sentences.

In Chapter 10, consonant clusters are discussed as different from consonant sequences. English consonants can occur in groups known as consonant clusters (clusters are a matter of pronunciation, not spelling, e.g., a single spelled consonant *x* as in *six* counts as two spoken consonants /ks/. However, groups of consonants occurring between words do not count as consonant clusters. Consonants that are merely adjacent to each other straddling a syllable boundary are consonant sequences. Accordingly, the clusters permissible in English differ in whether they are at the beginning of a syllable (onset clusters) or the end of a syllable (coda clusters). What follows is a summary of the clusters commonly found in the core vocabulary of English. The authors include a series of clusters that end in /j/, somewhat arbitrarily, without noting that these clusters can only occur when the following vowel is /u/. Other textbooks (e.g., Ladefoged & Johnson, 2011) solve the restricted distribution differently by setting up a fourth diphthong /ju/ (which has its drawbacks, see below).

Chapter 11 provides elaborate practices and examples of onset and coda clusters in different vocabularies.

Eventually, chapter 12 presents various features related to the connected speech, including elision and assimilation. When it comes to features of connected speech, however, it cannot be said that these phenomena must occur in the contexts described but only that they very commonly do, which raises the question of whether the learner should attempt to imitate these patterns of native speakers. The authors of this book recommend learning about connected speech because it will help the EFL learners with listening comprehension to a better understanding of spoken English. They declare that learners have connected speech habits that are almost certainly different from English and that applying those patterns to English will result in mispronunciations.

This review concludes with some remarks.

1. In this book, we can find specific information on a wide variety of pronunciation of sounds beneficial to the teachers and students. This book does not contain prepared exercises, but we can make our own using the detailed descriptions of sounds, example words, sentences, and dialogues. Compared with other pronunciation books, this one can be a go-to resource for creating individualized exercises for one-on-one teaching.

2. This book is helpful if someone needs a foundation in phonetics and pronunciation and a resource for doing individualized exercises to improve the pronunciation of American English sounds.

3. Surprisingly, there is no chapter on speech melody (intonation) and its role in marking specific words as communicatively important in the sentence and paragraph. This seems an omission since the proper use of (sentence) prosody is essential, not so much for the EFL speaker's intelligibility, but especially for his/her comprehensibility (see, e.g., Hahn 2004, Yenkimaleki & Van Heuven 2021a).

4. This book builds on a series of textbooks that the second author joined in the early 1980s (Collins & Mees 1984, *The sounds of English and Dutch*; Collins & Mees 2013, *Practical phonetics and phonology: A resource book for students*), where Collins (deceased 2014) has been gradually replaced by Carley (first in Carley, Mees & Collins (posthumously) 2018: *English Phonetics and pronunciation practice*). The present book is basically the same book as *English Phonetics and pronunciation practice*, with the same division into chapters, but adapted to American pronunciation.

5. The present book competes with well-known introductions to American English phonetics such as Yavaş (2011), Ladefoged & Johnson (2011), or Ladefoged & Disner (2012). It is, however, less technical and emphasizes the need to listen and practice (and provides a wealth of materials to do so). The latter has a downside in that the monitoring of

errors is left to the student's discretion. Students generally find it difficult (if not impossible) to hear the difference between model utterances (produced by a native speaker) and their imitation. Feedback is needed to help the student here, either by a human expert or by a supervisory computer system. Automated feedback is becoming state-of-the-art in pronunciation pedagogy; see, for instance, the competitor book by Smakman (2020): *Clear English Pronunciation* – also published by Routledge, which comes with a supporting website that provides visual feedback on the student's imitation of model sentences (see also Smakman 2015).¹ Recent studies have shown that supervision and feedback by computerized systems, either as a substitute of, or complementary to, human instruction is more effective than traditional pronunciation teaching (e.g., Yenkimaleki & Van Heuven 2019, 2021b).

In conclusion, *American English pronunciation and practice* is precisely what the title promises. It is an accessible introduction to the traditional description of vowel and consonant pronunciation, a British book adapted to the pronunciation of General American, supplemented by a wealth of illustrative materials on the publisher's website (materials which used to accompany such books on cassette or CD). On the downside, the book is phonologically shallow, presents a rather superficial treatment of the segmental structure of English, pays insufficient attention to the melodic aspects of English, and misses the technological opportunities available today to provide the student with automated feedback on the quality of his/her pronunciation of English.²

References

- Carley, Paul & Inger M. Mees** (2020). *American English Phonetics and pronunciation practice*. Abingdon, New York: Routledge, 20191016. *VitalBook file*. ISBN: 978-1-138-58853-0 (Pbk)
- Carley, Paul, Inger M. Mees & Beverley S. Collins** (2018). *English Phonetics and pronunciation practice*. Abingdon, New York: Routledge.
- Collins, Beverley S. & Inger M. Mees** (1984). *The sounds of English and Dutch*. Leiden: Leiden University Press.
- Collins, Beverley & Inger M. Mees** (2013). *Practical Phonetics and Phonology: A resource book for students*. London, New York: Routledge.
- Collins, Beverley S., Inger M. Mees & Paul Carley** (2019). *Practical English Phonetics and Phonology. A resource book for students (4th edition)*. London: Routledge.
- Heuven, Vincent J. van, Naeimeh Afshar & Sandra F. Disner** (2020). Mapping perceptual vowel spaces in native and foreign language: Persian learners of English compared with American native speakers. In **Sz. Bányi & Zs. Lengyel (eds.)** *Kétnyelvűség: Magyar és nem Magyar kontextus. Tanulmányok Navracsics Judit köszöntésére/Bilingualism: Hungarian and non-Hungarian context. Studies in honor of Judit Navracsics*. Pannon Egyetem: Veszprém, 113-130.
- Ladefoged, Peter & Sandra F. Disner**, (2012). *Vowels and consonants*. Chichester: Wiley.

¹ For the interactive support of *Clear English Pronunciation* see: <https://www.universiteitleiden.nl/clearenglishpronunciation>.

² In yet another publication by the authors (Collins, Mees & Carley 2019), however, the various melodies of British (but not American) English are amply illustrated.

- Smakman, Dick** (2015) *Accent Building. A British English pronunciation course for speakers of Dutch, 2nd edition*. Leiden: Leiden University Press.
- Smakman, Dick** (2020). *Clear English Pronunciation*. Abingdon, New York: Routledge.
- Strange, Winifred, Bohn, Ocke.-Sven, Nishi, Kanae & Trent & Sonja A.** (2004). Contextual variation in the acoustic and perceptual similarity of North German and American English vowels. *Journal of the Acoustical Society of America*, 118, 1751–1762. DOI: 10.1121/1.1992688
- Yavaş, Mehmet** (2011). *Applied English Phonology*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Yenkimaleki, Mahmood & Vincent J. van Heuven** (2019). The relative contribution of computer assisted prosody training vs. instructor based prosody teaching in developing speaking skills by interpreter trainees: An experimental study. *Speech Communication*, 107, 48-57. DOI: 10.1016/j.specom.2019.01.006
- Yenkimaleki, Mahmood & Vincent J. van Heuven** (2021a). Effects of attention to segmental vs. suprasegmental features on the speech intelligibility and comprehensibility of the EFL learners targeting the perception or production-focused practice. *System*, 100 (published online). DOI: 10.1016/j.system.2021.102557
- Yenkimaleki, Mahmood & Vincent J. van Heuven** (2021b). Prosody instruction in developing listening comprehension skills by interpreter trainees: does methodology matter? *Computer Assisted Language Learning* (accepted).

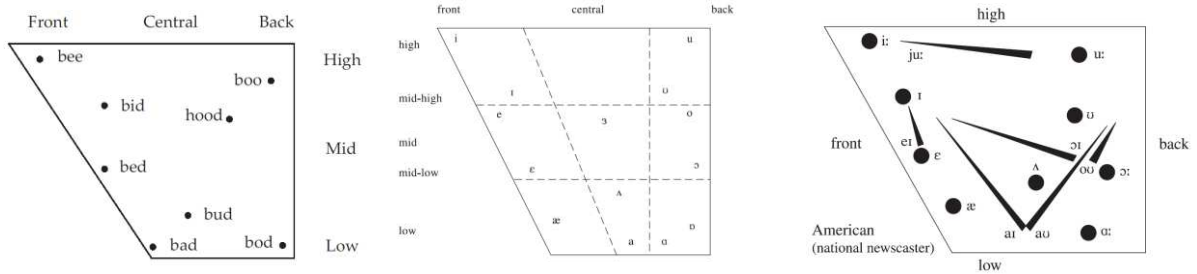
NAEIMEH AFSHAR
 University of Pannonia
 afshar.naeimeh@mftk.uni-pannon.hu

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

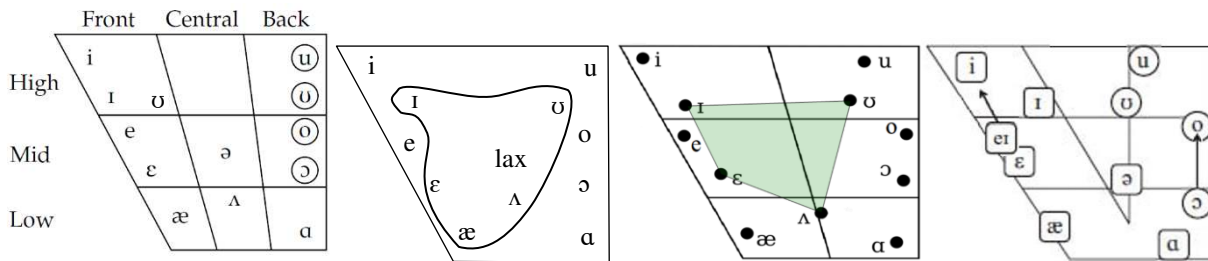
APPENDIX

As an illustration of the paucity of phonological motivation in the book under review, consider its analysis of the GA vowel system (in panel G). Ladefoged and Disner (2012) distinguish eight American English monophthongs (A). In B. Ladefoged and Johnson (2011) add the mid central vowel /ɜ/, which, however, only occurs when followed by coda /r/ and therefore should not be considered a phoneme but as a positional allophone of /ʌ/ (a case of complementary distribution since /ʌ/ never occurs before coda /r/. B. contains additional vowel articulations [e], [o] and [a] but these are given as the starting points of diphthongs. It is clear that the vowels in *laid* and *load* are seen as half-diphthongs while the vowels in *lied*, *loud* and *Lloyd* are seen as full diphthongs. Analyzing the vowel in *lewd* as a rising diphthong /ju/ (with the low-intensity element [j] preceding the louder [u] element) seems ad hoc, since this would make it the only rising diphthong in the language. Also, the pronunciation [ju] is very often in free variation with [u] in American English, and there are no minimal pairs that hinge on a /ju/ ~ /u/ contrast. It would therefore be better to analyze [ju] as a sequence of a glide /j/ followed by a vowel /u/. Yavaş (2011) analyses the half diphthongs in *laid* and *load* as monophthongs /e/ and /o/, respectively. Then again, Yavaş distinguishes five lax vowels in the American English inventory, which fits with the traditional distributional criteria for lax (“checked”) vowels, i.e., that they cannot occur at the end of a word or syllable, and cannot be followed by coda /ŋ/. He concedes, however, that /æ/ is phonetically long and tense (e.g., Strange et al.,

2004); Van Heuven et al., 2020). Carley et al. discuss possibly different analyses of the American English vowel system but in the end do not motivate their choices.



A. Ladefoged & Disner (2012: 133) B. Ladefoged & Johnson (2011: 44) C. Ladefoged & Johnson (2011: 90)



D. Yavaş (2011: 12) E. Yavaş (2011: 80) F. Van Heuven et al. (2020: 120) G. Carley & Mees (2020)

Indika Liyanage and Tony Walker (Eds.): Multilingual Education Yearbook

(Bern: Springer Nature Switzerland AG. 2019. 209 p.)

Multilingualism is not a new feature of human social interaction in the sphere of education. Today “the use of multiple languages is distinct from the forms, patterns, and nature of multilingualism arrangements of the past” (Aronin, 2015: p. 3). Movements of people, products, and information have led to the spread of dominant language practices in education. The dispersal of multiple languages, creating complex and fluid classroom language ecologies are also outcomes of these factors (Aronin & Singleton, 2008). In such circumstances, a focus on the medium/media of instruction (MOI) is unavoidable. Classrooms in which the language of instruction differs from the language background of at least some of the students are not exceptions but increasingly usual (García & Kleyn, 2013). Although MOI itself does not determine the success or failure of individuals or educational programs, there is a consensus that it plays a crucial role in it (Cummins, 2009; Heugh, 2012). Therefore, it is evident that learning is most successful when a student is “taught and assessed in a language s/he understands and speaks well” (Benson, 2016: p. 3).

Many authors have contributed to writing the twelve chapters of the Multilingual Education Yearbook to describe language learning, development and use in a multilingual context. The Multilingual Education Yearbook also emphasizes how to shape language education policy and practices in multilingual societies.

The editors’ introductory chapter presents how prioritizing one language as the MOI affects all languages and their various stakeholders in multilingual contexts. As further stated, MOI is deployed as policy and promoted as a practice to pursue diverse objectives. However, enactment in classrooms often provokes unexpected outcomes and multilingual practices that illustrate the creativity and resourcefulness of the speakers.

The second chapter, written by Anna Filipi, expounds an overview of recent research in the Conversation Analytic (CA) tradition, which treats language alternation in the foreign language classroom as a social practice. It describes how the micro-analytic methods of CA have contributed to understanding language alternation through analysis of two samples from Australia: a secondary Italian foreign language classroom and a tertiary Japanese foreign language classroom. The analyses focus on the language alternation practices between teacher and learners and between learner and learner. The paper ends with considering the research implications for language teacher education concerning the medium of classroom interaction.

The following chapter by Kingsley Bolton and Werner Botha deals with the dynamics of language mixing among Singaporean university students. It highlights that such practices form an integral part of students' linguistic behavior at a university level, both inside and outside formal classroom contexts. The study draws on a large-scale language survey of undergraduate students and qualitative language data collected at one of the leading universities of Singapore. It reveals that the participants can shift between various languages in both contexts. The findings may also be relevant for a range of other multilingual contexts, particularly language use in higher education.

In Chapter 4, Francois Victor presents how media of instruction may value the other culture to the detriment of the local culture and develop identification processes that affect various stakeholders in terms of culture and identity capital. This comparative and international study focuses on three cases that illustrate how multilingual settings impacted the sense of identity of language teachers in Asian contexts. It also explores how cultural inclusion, immersion, and the transcultural phenomena are enmeshed in the creation of global identities.

The fifth chapter explores ethnic identity orientations of bilingual education (BE) students through investigating their expressed feelings and perceptions towards ethnically diverse 'others' before and after joining multiethnic BE classrooms. Using the Bourdieusian conceptual triad of habitus, capital, and field, Harsha Dulari Wijesekera and Jennifer Alford analyze data collected in two multiethnic schools in Sri Lanka. The findings reveal that during early socialization in ethnically exclusive institutions, such as family and monoethnic classrooms, students acquire insular, ethnocentric dispositions that undergo reorientation towards more supra-ethnic, inclusive ones. This process happens when students get to know each other and study together in multiethnic BE classes. Aside from learning in English as a lingua franca, cross-linguistic flexibility resulted in a growing positive inclination towards people of different ethnolinguistic backgrounds, recognition, respect, and increased acceptance of diversity and heterogeneity. The findings are highly relevant to post-conflict, ethnolinguistically heterogeneous societies, especially in how language in education could promote interethnic relations and, thereby, national solidarity.

Chapter 6 by Kayoko Hashimoto and Gregory Paul Glasgow examines how top Japanese universities have engaged in Content and Language Integrated Learning (CLIL). It analyses relevant documents published by the universities and government offices and identifies the problems and challenges in implementing CLIL or CLIL-influenced programs in Japan.

The seventh chapter explores interview data from international Higher Degree Research (HDR) students from language backgrounds other than English. It also explores several English-speaking HDR supervisors working with international HDR students to document their assumptions about translanguaging and transculturation practices that are regarded as regular for these participants. Both sets of participants agree that translanguaging and transculturation practices enhance the specificity of the communication, promote the expertise of the HDR student, provide two-way learning, and feed into new knowledge-generating practices. Translanguaging and transculturation practices are thus more than the reciprocal exchange of ideas. They are new forms of pedagogic processes whereby communicative work changes research processes, practices, and systems of knowledge production, transfer, and acquisition that benefit both the HDR student and his/her supervisor.

The following chapter by Ma Fu focuses on practices in schools in Qinghai Province, in Western China, where many ethnic minority languages are spoken. In particular, it investigates that the choice of medium of instruction in individual schools is a product of contextual factors, including the role and status of the different languages, beliefs about language learning, and the systemic support available. Two main models are identified: one uses the dominant local ethnic language as the medium of instruction, with Mandarin and English as curricular subjects; the other model involves the use of Mandarin as the medium of instruction, with the ethnic language and English as taught subjects. Finally, the study evaluates the achievements and shortcomings of each model and argues that the effective implementation of multilingual education in Qinghai Province is hampered by weak infrastructure and policy frameworks.

Maryanne Theobald, Gillian Busch, and Megan Laraghy in Chapter 9 explore children's strategies for making friends in settings characterized by linguistic diversity but where the medium of instruction is English. Child-friendly video interviews with 72 preschool-aged (3-4-year-old) children were conducted in a preschool at an inner-city center, and they were asked to talk and draw a picture about making friends when there are language differences. The responses revealed not only their competencies in using non-verbal strategies to communicate with each other but their inclusive attitudes, as well. The authors highlight the importance of using a variety of languages as media of instruction, such as including songs and words representative of the minority languages of the classroom, and having positive conversations with children about language difference.

The tenth chapter investigates the role and nature of English in the curriculum of a Mongolian minority primary school in the Inner Mongolia Autonomous Region (IMAR). In their paper, Yayuan Yi and Bob Adamson focus on three aspects: 1)

policy decisions at the state and provincial levels, 2) the views and arrangements of the school leaders, and 3) the pedagogical decisions made by teachers in the classroom, with a particular focus on the medium of instruction. In addition, the authors discuss the relationship between English and the other two languages in terms of models of trilingual education.

In Chapter 11, Anhui Wang, Indika Liyanage, and Tony Walker analyze interview data from multilingual Chinese academics of diverse ethnolinguistic backgrounds to scrutinize assumptions that Critical Thinking (CT) is neither recognized nor encouraged in Chinese Higher Education. Drawing on the responses of these academics, they also contest the essentialization of the character of Chinese HE as bounded by inflexible traditional knowledge practices. They also point to the experiences of these academics of English-medium education and collaboration as a source of dynamism in Chinese Higher Education. They conclude by reflecting on whether these institutions, in the context of rapid change, are gradually embracing a critical approach to the practices of CT.

The final chapter by Tony Walker, Indika Liyanage, Suwarsih Madya, and Sari Hidayati offers a brief overview of the current MOI policy situation and its background. It identifies and discusses issues that shape the outcomes and prospects of bi/multilingual education under the current MOI policy and considers implications for bi/multilingual education in Indonesia going forward.

The book is an excellent addition to promoting multilingual education and media of instruction in multilingual settings. Besides language learning, development, and use in multilingual contexts, it highlights some latest findings on language education policy and practices in multilingual societies. This book is highly recommended to teachers and researchers interested in questions regarding multilingualism in the classroom.

References

- Aronin, L.** (2015) Current multilingualism and new developments in multilingualism research. In Safont Jordá, M. P. & Portolés Falomir, L. (Eds.) *Learning and Using Multiple Languages. Current Findings from Research on Multilingualism*. Cambridge Scholars Publishing. 1-27.
- Aronin, L. & Singleton, D.** (2008) Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 1-16.
- Benson, C.** (2016) Addressing language of instruction issues in education: Recommendations for documenting progress. In *Background paper prepared for the 2016 Global Education Monitoring Report*. UNESCO. 1-29. <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/245575e.pdf> (Last download: 03. 03. 2021).
- Cummins, J.** (2009) Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In Skutnabb-Kangas, T., Philipson, R., Mohanty, A. K. & Panda, M. (Eds.) *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters. 19-35.
- García, O. & Kleyn, T.** (2013) Teacher Education for Multilingual Education. In Chapelle, C. A. (Ed.), *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell. 1-6.

Heugh, K. (2012) Theory and practice – language education models in Africa: Research, design, decision-making and outcomes. In Ouane, A. & Glanz, C. (Eds.), *Optimising learning, education and publishing in Africa: the language factor: a review and analysis of theory and practice in mother-tongue and bilingual education in sub-Saharan Africa*. Hamburg: UNESCO. 105-156.

KERESA KUMERA CHALI
University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School
keresa.kumera@phd.uni-pannon.hu

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Martin Pütz and Neele Mundt: Expanding the linguistic landscape: linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource

(Bristol: Blue Ridge Summit; Multilingual Matters. 2019. 302 p.)

For the past few years, the linguistic landscape (LL) has been the centre of interest of many multilingualism researchers who seek to get a grip on the aspects of languages on the social, cultural, and political level by studying the use of languages in public spaces. Gorter and Cenoz cited that “linguistic landscape can certainly contribute to the knowledge about language in different ways” (Gorter and Cenoz, 2008: 10). The edited volume by Martin Pütz and Neele Mundt is a collection of 12 chapters streamed into three parts that offer theoretical, methodological, and empirical contributions to the field of LL. This volume is intended to be an asset contribution to the rapidly growing field of research into the linguistic landscape (LL), and to advance new ways of understanding the sociocultural, ideological, and historical role of communication practices and experienced lives in a globalized world.

The volume starts with an introduction (pp. 1-22) that focuses on some of the major LL concepts such as multilingualism, translanguaging, semiotic assemblage, multimodality, and linguistic ideology, along with a brief overview of the various chapters of the book. The introduction is streamed into 6 subtitles where the authors pointed out some issues related to language policy, ideology, the invisibility of languages, and super-diversity in the city that targets language contact, language attitudes, and language perceptions along with deepening the readers’ understanding of the LL research by offering a new methodology approach that consists of qualitative methods.

Part 1 ‘General issues, methodology and linguistic landscapes as a pedagogical resource’ consists of 3 chapters. In Chapter 1 (pp. 25-37) ‘Linguistic Landscape after a Decade: An Overview of Themes, Debates and Future Directions’, the author Elana Shohamy gives an overview of some of the developments in the field of LL over the past decade (2006-2016) that is explained by the emergence of the internet and the evolution of the technology by focusing on major researches and findings from books, papers, publications, and activities. The author in this chapter identifies five key themes in LL research: LL and representation, LL and multimodality, LL in cities neighbourhoods and entities, LL and contestations in public spaces, and LL and education, and suggest novel directions for future research on the field of LL. In Chapter 2 (pp. 38-57), ‘Methods and Techniques for Linguistic Landscape Research: About Definitions, Core Issues and Technological Innovations’, Durk Gorter discusses three of the most pertinent and urgent topics central to LL research. First, the author argues about a recently formulated definition of the linguistic landscape. Second, he discusses the methodological framework by pointing out the importance of photographs and the

quality of picture in LL research and third from a technological innovation perspective the author provides a collection of new advanced and innovative technological developments such as digital screens in the urban landscape, QR codes, mobile signage, VR (virtual reality) and AR (augmented reality), and their impact and influence on LL studies. In Chapter 3 (pp. 58-71), 'Learning to Translate the Linguistic Landscape', David Malinowski identifies the importance of translation in LL studies as "a technique by which bi - or multi-lingual signage presents itself in the urban scene" (Malinowski, 2019: 59). The author gives a translational approach to the interdisciplinary LL studies by focusing on the pedagogical benefits of LL, he deploys 'translation' as a symbolic action in the LL as well as an asset for language learning in order to offer new possibilities to LL research.

Part 2, 'Broadening the Field of Semiotic Landscapes: Semiotic Assemblages, Multimodality and Contemporary Urban Spaces' consists of four chapters. In Chapter 4 'Linguistic Landscapes and Semiotic Assemblages' (pp. 75-88), Alastair Pennycook speaks of his analysis of semiotic assemblages and spatial repertoires in a Bangladeshi owned corner shop in Sydney, in order to offer an understanding of how different trajectories of people, languages, objects, senses, and semiotic resources meet at a particular time and place to achieve communicative goals. In Chapter 5 (pp. 89-114), 'The Art of Silence in Upmarket Spaces of Commerce', Adam Jaworski demonstrates the value of nonverbal communication in commercial landscapes by showing the importance of silence in creating symbolic added value for goods and services and in being an asset marketing tool that indicates luxury and elite spaces in commercial markets as well as in fashion industry. In Chapter 6 (pp. 115-131), 'Multimodality in the City: On the Media, Perception, and Locatedness of Public Textscapes', Christine Domke analyses different kinds of communicative forms by focusing on the interplay between modes of perception and by discussing the use of media and its differentiation in public texts. The author draws attention to the importance of using not only visible but also tactile and audible communicative forms such as digital screens, QR codes, and traffic lights. In Chapter 7 (pp. 132-149), 'Multilingual Audio Announcements: Power and Identity', YingHsueh Hu expands LL studies from visual signs (billboards, commercial street signs...) to [sound] signals by investigating the multilingual public audio announcement in Mandarin Chinese, Holo, Hakka and English of the Taipei Mass Rapid Transit System in Taiwan. The author analyses the language attitude and perception of different ethnic groups by focusing on the sounds. This study shows that multilingual announcement builds from one hand the Taiwanese identity and from another hand helps to put into light invisible languages such as minority languages through the linguistic soundscape.

Part 3, 'Expanding Linguistic Landscape Studies: Power Relations, Acts of Resilience and Diachronic Changes' is composed of five chapters. In Chapter 8 (pp. 153-179), 'Linguistic Landscapes and the African Perspective', Karsten

Legère and Tove Rosendal bring an ethnographic perspective in LL studies by focusing on LL demonstrations that have been traced in three east African countries of Tanzania, Uganda, and Rwanda. The authors give examples illustrating both the top-down and bottom-up approaches by examining the empowerment of the national and local languages of Swahili and Rwanda and of the English and the French languages as official languages and their use for commercial interest.

In Chapter 9 (pp. 180-202), ‘Slogans as Part of Burkina Faso’s Linguistic Landscape during the Insurrection in 2014’, Sabine Diao-Klaeger and Rosalie Zongo analyse the slogans written on graffitis, urban walls, buildings, t-shirts, posters, and monuments in the mass political demonstration at Ouagadougou, the capital of Burkina Faso in October 2014 against Blaise Compaoré. Based on the references the slogans were classified into four different categories; revolutionary reference, current/foreign political facts or events reference, reference using virus/illness metaphor, and reference with abbreviations as a rhetorical means of the sign. In Chapter 10 (pp. 203-228), ‘Investigating the Bilingual Landscape of the Marshall Islands’, Isabelle Buchstaller and Seraphim Alvanides report their geospatial analyses using Google Maps, Python, Geographical Information System (GIS) as tools to investigate the LL in the Republic of Marshall Islands (RMI) that has recently proposed a bilingual strategy for public signage. The authors examine the language policy of the island as well as the public perception by analysing the distribution of the English language and the Marshallese language. In Chapter 11 (pp. 229-263), ‘Linguistic, Ethnic and Cultural Tensions in the Sociolinguistic Landscape of Vilnius: A Diachronic Analysis’, Irina Moore analyses the post-soviet process in Vilnius, the capital of Lithuania from 1864 to 1991. By adopting a multimodal diachronic framework that is combined with a historical diachronic approach, the author investigates the changes in Vilnius’ linguistic and sociocultural landscape that consist of new language policies, language removal, and language replacement. The author shows how written languages interact with the physical features of the cityscape and the ideological power change sheds into light the emergence of new memory landscapes that express ethnic tension. In Chapter 12 (pp. 264-299), ‘Attitudes towards Visual Multilingualism in the Linguistic Landscape of the Ruhr Area’, Evelyn Ziegler, Ulrich Schmitz, and Haci-Halil Uslucan investigate the attitudes and the perception of the urban population towards visual multilingualism in four cities in the Ruhr region, Germany where migrant from different origins such as Romanians and Syrians refugees have settled down. The authors use a multi-method approach that consists of two types of interviews as well as geocoded digital photographs, the results first show that the larger the population ethnical diversity, the greater the diversity of visual multilingualism is, and second informants with or without migrant background widely embrace multilingualism in public spaces and regard it as enrichment.

The volume is well-structured and highlights 12 chapters of fascinating must-read articles, it offers an expanded contribution to the field of LL within its multifaceted rich key topics in LL studies. The language is represented from a new perspective that consists of a wider set of semiotic resources in several domains such as; (commerce, politics, economy, education, transportation, and protest) from various geographical places and environments (Europe, Asia, Africa, and the Pacific). This volume takes the LL studies into another whole new light, it broadens the scope of LL studies from written multilingual signs to semiotic assemblage by shedding into light the importance of virtual, tactile, and audible forms in public places. Moreover, it offers outstanding yet innovative theoretical and methodological contributions to LL research by adopting an interdisciplinary framework that has moved away from a quantitative approach that involves collecting and analysing public signs to a qualitative method that consists of participant observation, language use observation, participant attitudes and perception, interviews and sociolinguistic questionnaires as well as collecting data from historical archives and different early studies.

However, only one critical issue has caught my attention. The authors within this book provide a wide range of new innovative methodology tools and approaches that may be of a greater contribution for future studies in LL, though, there is not a well defined and clear theoretical and analytical framework presented within this volume in order to be adopted in future studies, which may be a challenge for some researchers.

All in all, the book is a piece of art with its 12 featuring chapters that grant a new approach to multilingualism, it will be useful for scholars interested in LL studies and in how languages are used and interpreted in urban public spaces, as well as for sociolinguists who are working on language policy and ideology, language attitudes and sociocultural diversity in the city.

References

- Gorter, D. and Cenoz, J.** (2008) Knowledge about language and linguistic landscape. In: J. Cenoz and N. H. Hornberger (Ed). *Encyclopedia of language and education 2nd Edition, Volume 6*. Berlin: Springer Science. 343-355.
- Malinowski, D.** (2019) Learning to Translate the Linguistic Landscape. In: Pütz, M., & Mundt, N. (Ed.) *Expanding the Linguistic Landscape: Linguistic Diversity, Multimodality and the Use of Space as a Semiotic Resource*. UK/USA: Multilingual Matters. 58-59.

TAYSIR DRIDI
Doctoral School of Multilingualism
University of Pannonia
dridi.taysir@phd.uni-pannon.hu

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

The Unicode Cookbook for Linguists by Steven Moran and Michael Cysouw

(Language Science Press, 2018. Pp. 132)

Steven Moran is a Professor at the Department of Comparative Linguistics at the University of Zurich. He is trained in language training, linguistic field work, and computational linguistics. Michael Cysouw is a Professor of language typology at Philipps-Universität, Marburg. He is mainly interested in Computational methods and computer-assisted linguistics, Linguistic variation (macro and micro scale), and the processes of language change. Moran and Cysouw introduce this book as a handbook for understanding the way in which writing systems and character encodings function hand in hand by introducing the basic concepts involved in the process of character encodings. The authors mentioned in the preface that the book is for dealing with multilingual computational data and aims to aid linguists and programmers who work together to make languages and linguistic data adequate for computational analysis quantitatively and qualitatively. The writing systems mentioned in the text refer to the orthographical systems of languages. Unicode in its simplest definitions refers to the representation of world's writing systems (Moran & Cysouw, 2018). Whereas character encodings refer to the use of computational tools to interpret, tokenize, and transliterate diverse linguistic sources in a way that makes it meaningful for making comparisons and analysis between languages and various linguistic data. Moran and Cysouw's Unicode Cookbook consists of eight chapters organized in a thematic order. The book addresses experts who already have a sufficient background on how to encode.

The first chapter in its first part introduces how writing systems may differ from one society to another in terms of following the conventional rules of writing. A writing system is a method of representing verbal communication in a visual manner, based on a script and a set of rules regulating its use (Daniels, & Bright, 1996). The authors in the introduction aim to establish that the variability amongst world languages in all levels (orthographically, phonetically, syntactically, etc.) is to be acknowledged and accepted by scholars who must adapt to this variability in order to formalize the orthographical structures for computerizing the writing system in an understandable manner for all. The authors explain that the need for this adaptation arises from language variation. Then the chapter discusses the theoretical background on text encoding, on the Unicode Standard, and on the International Phonetic Alphabet. The notion of encoding is discussed with details in the second part of the first chapter to explain how people exchanged messages in the past by using telegraphy. This reference to the past aims to show how the modern binary

encoding system (i.e., a separator between signals and a separator between characters) developed as a consequence for using bisignal codes in the past. The third part of the first chapter discusses the linguistic terminology related to writing systems. In simple words, the authors -in discussing linguistic terminology- aim to make clear distinctions between transcriptions and orthographies to be able to analyze the numerous and various script systems.

Chapter two discusses the Unicode standard to which all digitally encoded operating systems, software, and programming follow. The chapter aims to familiarize the readers to the Unicode approach including the main specification and guidelines for the Unicode standard, the character encoding system, and the representation of grapheme clusters. The chapter starts with a background on the development of the Unicode standard. The background serves as the starting point of the discussion due to its relevance to what comes later in the chapter including the discussion of the different versions of the Unicode standard, the discussion of how characters are represented, the different uses of the properties of the represented characters, the discussion of the main goal of the Unicode standard, and the discussion of the representation of the two categories of grapheme clusters.

Chapter three discusses the Unicode pitfalls in various domains. The chapter aims to highlight where certain technical issues may cause problems. For instance, characters and glyphs are often confused. While a character is the abstract notion of a symbol in the writing systems, a glyph is the visual representation of that symbol (Haralambous & Haralambous, 2003). The problem that might arise from the confusion between a character and a glyph lies in the divergence of one of them because a character could be a piece of a glyph or vice-versa. The chapter discusses the distinctions between various notions that might lead to confusions and technical problems including characters, glyphs, graphemes, rendering (i.e., the substitution of certain Unicode characters), blocks (i.e., the ordering of Unicode characters), names, homoglyphs (i.e., visually indistinguishable glyphs or highly similar glyphs), Canonical equivalence (i.e., the fundamental equivalence between individual Unicode characters and sequences of Unicode characters). Addressing technical issues and problems provides useful information to overcome problems when linguistic data is to be dealt with in computational terms. Indeed, the chapter ends as expected. It ends with recommendations to prevent certain technical problems and issues from emerging, ensure proper linguistic consistency, and deal with various and numerous linguistic diversity (Moran, & Cysouw, 2018, p. 35).

Chapter four aims at spotting the light on the challenges the International Phonetic Association (IPA) faced when the digital encoding of characters first started. The chapter discusses a brief history of the IPA such as how, why, and when it started. The historical overview serves to emphasize that the IPA reflects development in the facts and the theories of phonetic knowledge over time. After the historical view, the chapter discusses the premises and principles of the IPA that developed over time as linguists organized several events to reach common grounds regarding various assignments of characters on the keyboard to the IPA symbols. According to Moran and Cysouw, the IPA created a system that will overcome upcoming challenges including the appearance of new symbols as languages develop.

Chapter five aims to present the encoding issues and propose recommendations for a strict IPA encoding for situations in which cross-resource consistency is crucial. The encoding issues discussed in the chapter include the principles of the IPA in association to creating a single multilingual encoding. In simple words, the issue is how to make characters recognizable by all computers across the globe. The chapter discusses several problems with the IPA principles that have often led to technical encoding issues. The chapter ends in summarizing the pitfalls and recommending defining different types of IPA encodings to force the IPA to commit to a canonical ordering of the characters.

Chapter six aims to guide novice users to the use of special characters in documents. Chapter six is meant to be a practical guide for novice users who are not interested the programmatic aspects discussed earlier. The chapter discusses how certain applications such as Microsoft office and operating systems such as Windows allow special and accented character insertion. Plentiful online resources are provided in the chapter to guide novice users in many aspects of character insertion related to both Unicode and IPA.

Chapter seven aims to guide linguists working with orthography profiles in multilingual environments. The chapter discusses the characterization of writing systems in order to -as the authors state- improve consistency of encoding sources, document knowledge about the writing systems including transliteration, and to do all of that in a way that is quick, simple, and easy to manage for many different sources with many different writing systems. The chapter also discusses the informal description of orthography profiles by suggesting a new proposal that differs from the traditional computational approaches to transliteration. The new proposal -as the authors state- suggests the separation between tokenization (i.e., the task of splitting a stream of characters into words (Habert *et al.*, 1998)) and transliteration (i.e., the

process of equating semantic differences with phonetic replacements (Regmi *et al.*, 2010)).

Chapter eight aims to illustrate the practical applications of orthography profiles by introducing the software libraries that provide a practical guide for installing and using them. The chapter discusses issues such as installing the software and overcoming bugs in the system, how to import the library, how to create a tokenizer object, how to tokenize a string, and how to create an orthography profile. The practical tips provided by the chapter simplifies the programming issues handled by programmers on one hand and guides linguists to write profiles and report errors on the other hand.

The book serves its purpose as a handbook for aiding linguists and programmers regarding handling data in multilingual computational environments. Introducing the basic concepts required to understand how writing systems and character encoding function hand in hand is one of the strong features of the book. The links provided in the book regarding certain details the book is not meant to discuss in details are useful. The vocabulary contains technical terms that relate mostly to programmers. However, the book focuses on the Unicode standard but neglects other standards for encoding such as ASCII (American Standard Code for Information Interchange) and UCS-2 (universal Coded Character Set). Even though the Unicode standard is the best we have so far regarding character encoding, yet it is crucial to include other standards of character encoding in order to acknowledge the contribution they have made in the field of computational data. It is also crucial to discuss how these standards handled linguistic data and symbols using variable-width encodings.

References

- Daniels, P. T., & Bright, W.** (Eds.). (1996). *The world's writing systems*. Oxford University Press on Demand.
- Habert, B., Adda, G., Adda-Decker, M., de Maréuil, P. B., Ferrari, S., Ferret, O., ... & Paroubek, P.** (1998). Towards tokenization evaluation. In *Proceedings of LREC* (Vol. 98, pp. 427-431).
- Haralambous, Y., & Haralambous, T.** (2003). *Characters, glyphs and beyond*. Kyoto University 21st Century COE Program.
- Moran, S., & Cysouw, M.** (2018). *The Unicode cookbook for linguists*. Language Science Press.
- Regmi, K., Naidoo, J., & Pilkington, P.** (2010). Understanding the processes of translation and transliteration in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 9(1), 16-26.

HAZIM ALKHRISHEH
University of Pannonia/Hungary
hkhresha@yahoo.com

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Cynthia Lee: Researching and Teaching Second Language Speech Acts in the Chinese Context

(Springer, Singapore :2018. 110 pp.)

Pragmatics gained significance in applied linguistics almost half a century ago. Pragmatics is concerned with studying language use, meaning, and interpretation in context rather than the 'description of linguistic structures' (Levinson 1983: 7). Cynthia Lee, Head of Education and Deputy Director of Research Institute for Bilingual Learning and Teaching (RiBILT) at the School of Education and Languages at the Open University of Hong Kong, has studied the pragmatic competence of Chinese EFL learners for nearly two decades. In her research, she considered their variability due to L1 culture's effect on L2 (English). Lee's book explores speech acts performed by Chinese learners of English, providing pedagogical and didactic insights to bridge theory to practice in teaching pragmatic competence in the Chinese EFL classroom.

The six chapters in the book sought to fulfill two objectives. First, bring awareness to the Chinese EFL speech acts development and production, through the viewpoint of cross-linguistic, cross-cultural, L1 and L2 development. Second, they propose research and theory-based assessment and instructional tool for teaching and learning speech acts to Chinese EFL learners.

The first objective of the book is laid out in the first four chapters. The first chapter discusses general definitions and pragmatics-related issues, providing a focussed and reader-friendly overview of the field. In the second chapter, Lee discusses several essential factors that promote EFL pragmatic development/learning- specifically speech acts; and the different traditional methods and tools for data collection in natural and experimental settings. The third chapter begins with a discussion on the culture/language connection. A brief description of the Chinese community structure is given, emphasizing two Chinese intercultural terms (politeness and facework), which have a significant cultural contribution to speech act productions. Accordingly, cross-cultural views of the effect of Chinese cultural norms on both Chinese and English speech act productions are conceived in terms of 5 speech acts: requests, refusals, complaints, compliment responses, and apologies. Chapter four addresses the interlanguage development of Chinese EFL learners on the previously mentioned speech acts, stressing the assumption that the speaker's strategy use and age are correlated. With this assumption corroborated, Lee focuses on ability and age relation as a by-product of the teaching to which the learner is exposed.

The second objective of the book is dealt with in chapter 5, where Lee showcases and explains, in well-constructed arguments and a comprehensive overview, the methods and practices for the teaching of speech acts to Chinese EFL higher education learners, who have completed two pragmatic-focused courses at two universities in Hong Kong.

The final chapter pulls together both aims of the book – research and pedagogical ramifications—noting the importance of a better understanding of L2 learners’ speech act performance and its relations with their L1 culture and suggesting the integration of L2 pragmatic instruction in teacher training, exploring L2 pragmatics through technology, and exploring further research directions.

The book successfully relates to representative interlanguage and cross-cultural speech act studies while also shedding light on some main characteristics of L2 speech act output of Chinese EFL learners and makes sound generalizations. Though it is not a long read, the book enables the foreign reader to be informed about the communicative patterns of Chinese EFL learners by highlighting the interaction between L1 cultural and linguistic norms and their cross-linguistic and cross-cultural effect on L2 speech act acquisition. The insightful analysis of the studies of Chinese EFL learners' L2 speech act realizations and explanations of the potential personal, pedagogical, didactic exposure, and socio-cultural factors influencing L2 speech act performance provide ample opportunity for exploration in different languages, linguistic constellations, contexts, and cultures. The book suggests that intercultural contact between Chinese students and foreign native speakers of English can be more successful by reaching a more significant and mutual understanding of the communicative patterns of these learners.

The book meets its two objectives successfully. Perception of Chinese EFL speech acts development and production are more easily formed through brief, yet detailed viewpoints of cross-linguistic, cross-cultural L1 and L2 development, which is discussed in the first four chapters. In comparison, the second aim of the book addresses assessing speech acts teaching and competence in the Chinese EFL classroom, which is presented in the fifth chapter, on the theory and practice of practical instruction. In this chapter, Lee shows how learning tasks and resources can be structured to teach higher education Chinese EFL learners the target speech act with regard to recent findings and results of speech acts core concepts for practical instruction, and well-known hypotheses of L2 acquisition, including noticing, input, and output hypotheses.

All in all, Lee's book makes a compelling read on the teachability and development of speech acts of L2 learners in general, familiarizing readers with interlanguage, cross-cultural speech acts, and pragmatics teaching in the Chinese context in particular. It offers well-researched approaches, which might be helpful for researchers and students who are interested in following pragmatic-based approaches of instruction or completing further research on speech act realizations of speakers of other languages and from different cultural backgrounds.

References

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics* Cambridge University Press. *Cambridge UK*.

IBRAHIM RAWSHDEH
University of Pannonia
Ibrahim.rawashdeh@phd.uni-pannon.hu

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

James S. Adelman: Visual Word Recognition Volume 1 – Models and Methods, Orthography and Phonology

(London: Psychology Press. 2017. 249 p.)

Visual word recognition is a research field in psycholinguistics that studies the perception and identification of individual words. Visual Word Recognition Volume 1 provides a great outline of new models used to investigate visual word recognition, more precisely, lexical decision and word naming. Moreover, the volume includes methodological concerns and further theoretical questions that may rise concerning written word recognition. The book provides a deep insight into the word recognition process, including handedness, processing letters and their proximity, similarity and confusability, and the involvement of the spoken-phonological form of the word. The volume consists of 10 chapters describing every extensive aspect of visual word recognition.

Chapter 1, titled ‘Dual-Route Theories of Reading Aloud’ by Max Coltheart, exposes a functional analysis which depicts how the stimulus is recognized and what the response is. According to Forster and Chambers (1973, p. 627) the pronunciation of visually-presented words involves some kind of acoustic or articulatory coding assigning to a string of letters. There are two ways in which this coding can be done. On one hand, pronunciation can be identified by the application of a set of grapheme-phoneme or letter-sound correspondence rules. On the other hand, pronunciation can be determined by searching the long-term memory for stored information about how to pronounce familiar letter strings. The chapter also highlights two theoretical distinctions that are critical in research on reading. One of the aggravating factors is the distinction between regular and irregular words. Regular words (e.g. ‘**save**’) are the ones that obey the standard letter-sound rules of English, and irregular words (e.g. ‘**have**’) are those that disobey these rules in pronunciation. The other factor is the distinction between consistent and inconsistent strings of letters. A consistent letter string is one whose orthographic body is pronounced consistently in all the words in which it occurs (e.g. ‘**reed**’, ‘**feed**’), while in case of inconsistent words the pronunciation varies (e.g. ‘**rave**’, ‘**have**’).

In Chapter 2, ‘Learned Orthographic Representations Facilitates Large-Scale Modeling of Word Recognition’, the authors present how orthographic representation contributes to visual word recognition. Orthographic representations are more than just the visual form of a letter string, since they are invariant to a stimulus’ particular visual properties. Children acquire orthographic representations in the context of a given writing system and so orthography is considered to be the first language-specific representation used during reading. The authors also introduce the Visual Word Form Area, which is a cortical area where the function of reading skill concentrates. One of the most accurate simulations of word recognition is the Interactive Activation model. In this model

the orthographic layer is connected to a lexical layer, where a separate node represents each known word. This activation model contains four levels of representation units that represent visual letter features, letters, orthographic word forms and language information. According to the Interactive Activation Model, visual letter features and letters are stored in a common system, whereas words are stored in different linguistic subsystems.

As its title suggests ‘A Parallel Activation Model with a Sequential Twist’, Chapter 3 seeks to demonstrate the parallel activation model. As it was stated in the previous chapter, recognizing a word involves finding a match between a coded version of the input stimulus and an internalized lexical representation. The parallel activation model is based on the Interactive Activation Model, which involves a system in which each letter increases the activation level of every word unit that contains that letter in the correct position, and decreases the activation level of every word unit that does not contain that letter in that position. The word unit receiving the greatest activation is the correct word unit. The approach presupposes that the input letter string is compared with every lexical representation in the lexicon simultaneously.

Chapter 4, titled ‘Mathematical Models of the Lexical Decision Task’, provides an insight into the theoretical and empirical background of visual word recognition and lexical decision tasks. Mathematical modelling has been an important tool for lexical decision tasks. Besides the Interactive Activation Model the author highlights the Multiple Readout Model, which includes a process, so-called modelling functional overlap, in which the task-specific and the task-independent processes are separated. In canonical modelling, the simplest model is refined into more complex formulations (Grainger and Jacobs, 1996).

Chapter 5, ‘Megastudies – What do Millions (or so) of Trials Tell us about Lexical Processing?’, is one of the central chapters of the book focusing on the methodology of studying visual word recognition. In cognitive neuroscience, words are fundamental elements. When it comes to the processing of words, what can be taken for granted is that word frequency, familiarity, age of acquisition, imageability, number of meanings, letter length, phoneme length, syllable length, syntactic class, orthographic and phonological neighbourhood must be taken into consideration.

Chapter 6, ‘Methodological Issues with Words’, is strongly connected to the previous chapter. It examines the pitfalls and obstacles occurring in the process of collecting data. In case of collecting words, researchers must monitor word frequency, contextual diversity, orthographic, phonological and phonographic neighbourhood size. Some further significant factors are spelling-sound consistency, length and morphological properties.

Chapter 7, ‘Brain Asymmetry and Visual Word Recognition – Do we have a Split Fovea?’, provides an insight into the relationship between hemispheres, handedness and language processing. The anatomical division between the left

and right brain hemispheres has effects on visual word recognition. Hence, interhemispheric integration is also needed from the first phases of language processing. One hemisphere of the brain (usually the left) is more specialized in language processing than the other. Previously, researchers assumed that information from words in central vision is transmitted to both hemispheres simultaneously, so this asymmetry has rarely been taken into consideration. However, it is clear for now that there is a difference outside of central vision. Evidence for split fovea shows that people with left-hemisphere language dominance show an advantage in viewing a word to the right of centre. As a consequence, interhemispheric integration is needed to recognize written words when they are presented in central vision.

Chapter 8, titled ‘The Front End of Visual Word Recognition’, analyses letter-based word recognition and goes into the details of orthographic processing, i.e. how information regarding letter identities and letter positions is processed. In languages that use alphabetic script (not logographic, such as Chinese) to represent written language, printed words are recognized via their component letters. It does not mean that the reader has to identify each component letter before they identify the whole string of letters. But certain words are easier to identify than their constituent letters even if word recognition proceeds via the constituent letters. This is explained in the Interactive-Activation model (McClelland and Rumelhart (1981), which contains four levels of units that represent visual letter features, letters, orthographic word forms and language information. According to this model, visual letter features and letters are stored in a common system, whereas words are stored in different linguistic subsystems. This explains why it is easier to identify a letter embedded in a real word as opposed to letters in non-words.

Chapter 9, ‘The Orthographic Similarity of Printed Words’, explains the terms ‘orthographic neighbours’ and ‘orthographic similarity neighbourhood’, and describes how orthographic similarity can be measured. A similarity neighbourhood is defined as the set of words in the language from which a given stimulus word is indistinguishable after a specified loss of information about the stimulus word. The similarity neighbourhood of a word always includes the word itself (Landauer-Streeter, 1973, p. 120). In case of testing bilingual visual word recognition, researchers might test the orthographic similarity of printed words, as well. A full count of a word’s neighbours should contain words formed by letter substitutions, transpositions, additions, or deletions. The chapter also reveals that close orthographic neighbours have an inhibitory effect on the word’s recognition time.

Chapter 10, ‘Phonology – An Early and Integral Role in Identifying Words’, examines the phonetic and most importantly, the phonological background of visual word recognition. In bilingual visual word recognition, eye movements are crucial, as well. Eye movement studies have shown that the phonology of words

is automatically activated while words are just outside of fixation in the parafoveal region. Furthermore, ERP studies show that skilled readers have access to multi-layer phonological representations during word recognition, and they also identify information about consonants and vowels, syllables, sub-phonemic information (voicing), segmental and suprasegmental features easily and quite quickly.

To sum up, *Visual Word Recognition Volume 1 – Models and Methods, Orthography and Phonology* offers an excellent outline of visual word recognition and both its theoretical and practical background. This book with all its 10 chapters is a splendid choice not only for researchers but also for those that are interested in language processing and word recognition.

References

- Forster, K. I. & Chambers, S. M.** (1973). Lexical access and naming time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 627–635.
- Grainger, J. & Jacobs, A. M.** (1996). Orthographic processing in visual word recognition: A multiple read-out model. *Psychological Review*, 103, 518–565
- McClelland, J.L. & Rumelhart, D.E.** (1981). An interactive activation model of context effects in letter perception: Part 1. An account of basic findings. *Psychological Review*, 88, 375–407.
- Landauer, T. & Streeter, L.A.** (1973). Structural differences between common and rare words: Failure of equivalence assumptions for theories of word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 119–131.

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the EFOP-3.6.1-16-2016-00015.

PETRA IHÁSZ
Pannon Egyetem, Többnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola
University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School
ihasz.petra@mftk.uni-pannon.hu

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Liming Yu and Terence Odlin: New Perspectives on Transfer in Second Language Learning

(Bristol: Multilingual Matters. 2016. 256 p.)

New Perspectives on Transfer in Second Language Learning is a volume of the Second Language Acquisition series published by Multilingual Matters. This volume focuses on language transfer where previous language(s) play a vital role in learners' perception or production of new forms either positively or negatively. This phenomenon is not brand new; the ancient Greeks already perceived transfer in Homer, Herodotus and Flavius Phil stratus (see Adams *et al.*, 2002; Janes, 2002). In this reviewed book, eighteen researchers present their studies on transfer by shedding light on issues from new theoretical, including lexical, syntactic, phonological and cognitive, perspectives. The volume demonstrates new findings in language transfer. It consists of thirteen chapters. Chapter One is an introduction. Chapters Two and Thirteen are the overview of language transfer, and Chapters 3 to 12 discuss the four sections of the new theoretical perspectives with analysing empirical data.

Chapter One clarifies the definition of transfer and research methods from a historical perspective. Terence Odlin and Liming Yu define transfer as “the influence from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (p. X). They present language transfer as a positive phenomenon. In Chapter Two, Scott Jarvis claims the transfer research field's scope is a broad and multifaceted one. The scope includes empirical findings, theoretical advances, methodological tools and argumentation heuristics within other side goals such as detection, diagnosis, and treatment intervention. He clarifies its components by showing how they fit together. In Chapter Three, David Singleton focuses on the arrangement of lexical knowledge in bi/multilingual minds and how that framework implies the study of transfer. Based on previous reviews, he argues that L1 and L2 mental lexicons have high levels of connections. Singleton believes that the lexicons of L1 and L2 appear in the L2 learner's mind in distinct yet interdependent systems, rather than in separate ones. He adds that in L2 learning, the processes are operative based on experience-driven language awareness concerning language connectivity. In Chapter Four, Shaopeng Li and Jingting Cai explore L1 transfer in acquiring English as a foreign language among Chinese learners. Sixty Chinese learners of English and fifteen native English speakers accomplished the same sentence-completion task to elicit the use of English prepositions, especially ‘above’, ‘over’, ‘below’ and ‘under’. The researchers collected qualitative data from introspective interviews as well. The quantitative and qualitative data analyses show that participants differ in expressing

relations in space. Moreover, no positive transfer occurs in Chinese learners' acquisition of semantic networks of English spatial prepositions.

In chapter Five, Sima Paribakht and Marjorie Bingham Wesche explore how language learners from different L1 backgrounds infer word meanings. Twenty post-secondary students of French, Persian and English participated in this experiment. To conduct the study, the researchers used three lexical processing tasks: The English Reading Comprehension Test (reference?), The VLT (Nation, 1990) and The Vocabulary Knowledge Scale (VKS) (Paribakht & Wesche, 1997). The results revealed that readers from different L1 backgrounds have different deduction routes, and transfer patterns in word meaning inference involve L1 procedural knowledge influence along with L1 structural influence. Socio-cultural factors show a vital role in explaining the lexical transfer.

In chapter Six, Shoopeng Li and Lianrui Yang investigate transfer from syntactic perspectives; their study explores whether the topic-prominent (TP) features in Chinese discourse exist in the interlanguage of Chinese learners of English. Ninety native Mandarin Chinese speakers studying English (30 first-year high school students, 30 first-year university students and 30 first-year postgraduate students) in China took part in this experiment in a translation task. The collected data indicate that due to Chinese syntactic features, at lower levels, Chinese students, more often than advanced learners, tend to omit the overt anaphora required in English targets and the authors conclude that the lack of discourse awareness causes negative transfer.

Yusong Gao, in Chapter Seven, detects the impact of L1 morphology and semantics on L2 acquisition of English ditransitive constructions by Chinese and Korean learners. Three groups with different mother tongues (30 Chinese learners of English, 16 Korean learners of English and 24 native speakers of English) were asked to take a grammaticality judgment test (GJT) and a forced-choice task (FCT). The overall findings suggest that transfer sometimes reflects the underlying organizational principles of specific languages. In this study, the results show that the Koreans were more conservative than the Chinese learners in both tests: in English middle constructions' judgment and in the selection of active verbs in the FCT. It indicates that the interaction between L1 morphology and several other factors affect L2 learners; these factors transcend patterns of formal similarities and differences between L1 and L2. Hui Chang and Lina Zheng, in Chapter Eight, continue to investigate transfer problems by focusing on the role of L1 in the acquisition of Chinese causative constructions by English-speaking learners. Forty-five adult native speakers carried out a translation task designed by the authors. The results show that participants acquired the periphrastic types earlier and better than the morphological and lexical types from among the different types of causative

constructions, which were more difficult for them. The authors suggest that L1 (English) positively influences the periphrastic type acquisition in L2 (Chinese). At the same time, it restrains the acquisition of Chinese morphological and lexical causative constructions. Hui Chang and Lina Zheng suggest that language transfer results from word-by-word translation.

The next chapters (9 and 10) present empirical examples of phonological transfer in language learning. Hong Li, Lei Zhang and Ling Zhou, in Chapter Nine, investigate the effect of Chinese language on learning English lexical stress patterns. Ninety early and late Chinese EFL learners participated in this experiment. They completed three English tests: a dictation test, a stress placement test and an oral production test. The analysis reveals that neither early nor late Chinese EFL learners illustrate native-like knowledge of English stress patterns based on lexical class and syllabic structure. In addition, the age of L2 exposure does not affect learning English word stress patterns. According to the researcher's sum-up, Chinese phonetic intuition transferred to EFL learning takes more time and effort to overcome. They advise English foreign language teachers to give more attention in teaching to English word stress and its abstract knowledge.

In Chapter Ten, David Mitchell reports on a conducted experimental study on Retroflexion where a consonant sound produced with the tip of the tongue curled back toward the hard palate. The participants repeated the Spanish words uttered in a recording by a native speaker of Spanish. The data analysis proves that the participants often used retroflexes instead of dentals. The author clarifies that borrowing from retroflex consonants in L1 leads to phonemicization and Retroflexion in L2.

The last part of the book covers transfer issues from cognitive perspectives. Terence Odlin, in Chapter Eleven, examines language transfer and the relation between comprehension and production. Six groups with different ages, L1 backgrounds and English learning experience took place in this study. The participants watched two silent films (Charlie Chaplin), and then they wrote the episodes' accounts. Odlin claims that the degree of cross-linguistic similarity affects the link between comprehension and production. In Chapter Twelve, Chuming Wang continues to detect the relation between EFL contexts and language transfer. He concludes that language transfer is a context-mediated cognitive process that involves interaction between internal and external contexts. In the last chapter (13), Terence Odlin provides an overview of the book by forwarding three issues concerning the transfer process. The first one is that researchers should focus more on the relationship between human cognition and language-specific processing. The second issue is about transfer research methods and the last one covers transfer research, from which researchers, teachers and students would benefit.

Overall, this volume presents an excellent account of transfer process research both theoretically and methodologically by providing several empirical studies in the interaction of English and Chinese L1 and L2 (among others), in a unique arrangement from theoretical perspectives to data-based studies. There is no doubt that this book is a valuable contribution to the rapidly expanding body of literature.

References

- Janse, M.** (2002). Aspects of bilingualism in the history of the Greek language. In *Bilingualism in ancient society: Language contact and the written text* (pp. 332-390). Oxford University Press.
- Nation, I.S.P.** (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Paribakht, T. S., & Wesche, M.** (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*, 55(4), 174-200.
- Swain, S., Adams, J. N., & Janse, M.** (2002). *Bilingualism in ancient society: Language contact and the written text*. Oxford University Press on Demand.

ANNA ISMAIL
University of Pannonia
Jarour.anna@phd.uni-pannon.hu

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Kahtleen Heugh, Mei French, Janet Armitage, Kerry Taylor-Leech, Necia Billinghamurst and Sue Overhead: Using multilingual approaches: moving from theory to practice.

(London: British Council. 2019. 152p.)

Using multilingual approaches: moving from theory to practice is a resource book intended for professionals teaching English as a second/foreign language or for those using English as a medium of instruction in low-resource multilingual classrooms. A team of Australia-based educational researchers working with the British Council edited this ground-breaking collection of best practices in multilingual classroom activities bringing together extensive teaching experience in culturally and linguistically diverse contexts.

The underlying mission of this resource book was to bring together the growing body of research evidence supporting the use of home/heritage languages in the English language classroom as an asset for learning the language and protecting the children's linguistic rights, as well as providing valuable opportunities for teachers to draw on their students' knowledge and experience as resources for their own teaching. (Skutnabb-Kangas, 2009).

In this book, the authors present different theory-driven strategies, activities, and intervention projects that were implemented, evaluated, revised, and provided recommendations for constructive teaching.

This volume is crafted into three parts, starting with the theoretical concepts, followed by the different forms of translating theory into practice and implementing it, and closing with providing recommendations for further resources to be developed and considered in different language learning contexts.

The first part, 'Guide for teachers, teacher educators and education officers,' laid out the authors' rationale for a field-driven and theoretically-grounded interest in developing better educational strategies for students in diverse, multilingual contexts, especially for those whose native language is different from the language of instruction.

In this section, Heugh, French, Armitage, Taylor-Leech, Billinghamurst, and Ollerhead explain the importance and centrality of the students' local languages in addition to English as a language for broader communication constituting the linguistic repertoire of the students. At the same time, the authors assert that learning English as the additional language must be throughout methods and strategies to ensure that it is not just learned as another subject in school, but as a tool for greater use such as a medium of instruction of other subjects and contents. The authors argue that if English is learned in what they deem to be a proper way, children will be able to learn not only in the home language but also in English, because "students cannot learn what they don't understand" (Heugh, K. et al., 2019: 9).

Authors elaborate and illustrate the use of English as a Medium of Instruction (EMI). Accordingly, they point at the requirements for the successful attainment of EMI in terms of the following: the number of years (6-8) required for students to learn the English language before they can use it to gain knowledge in other content areas; the teacher's language proficiency, training, and teaching resources; and the availability of resources and books in English for students to use in class or at home.

This part closes with the authors' discussion regarding differences in the types of multilingualism per the context and country, the number of languages constituting the multilingual classroom, and the diversity of minorities in a multilingual classroom. This aspect positions the following parts of the book within a shared conceptualization of multilingualism, multilingual individuals, multilingual classrooms, and societies, implying the different facets and complexity of multilingualism and an ecological linguistic system (Hornberger, 2004).

In the second part, 'Strategies, activities, and projects for the classroom,' there are 12 hands-on projects: two projects on mathematics, two projects on science, and eight projects on the English language. All the projects are described in detail and include a reference list where each project publication can be investigated in detail, along with their results, analysis, and recommendations.

All the projects follow six fundamental principles: the importance of local language, the place of the local language in the children's learning, the amount of time devoted to learning a second language (English) for a sustainable EMI, the provisions of the development of a strong biliteracy and trilateracy, the purposeful use of code-switching and translanguaging, and the provision for supporting the special needs of some students regarding their proficiency in a second, third or fourth language.

To achieve these guiding principles in the projects, the authors contributing to this section present six strategies and approaches to support translanguaging in the classroom. The first three strategies are geared toward building awareness of language learning among teachers, parents, and pupils. The second set of strategies concerns enhancing learners' reflections on what they already know, enabling purposeful use of code-switching, and the translation of and separating the use of language for content/ideas to learn the language itself.

The third part of the volume, entitled 'Further resources,' constitutes different activities divided into resources such as literature, programs, interventions, activities, etc. These resources are further categorized by domain: teacher development, community engagement, planning for learning, class environment, classroom interactions, storybooks, teaching materials, content learning, multilingual education languages, programs, pedagogy, teacher education, materials design, text development, multilingual identity, and assessment.

The section of useful literature includes categories domains such as storybooks, curriculum and assessment materials, pedagogy, and teacher education/development programs. The other section included a cluster of references and resources such as literacy and reading programs, research publications related to multilingual education, alternative multilingual education projects, and research papers and publications focusing on the advantages of multilingualism and the use of multilingual practices in the classroom.

These latter resources are annotated and contain a short description of the topics covered, providing access and references to a specific website or book, content information about the resource, such as main chapters, pages related to the topic, or useful representations (examples, charts, etc.). The authors include a useful appendix with a glossary that contains abbreviations of the terminology and definitions of terms used throughout the book.

This book is an excellent guide for professionals working with low-resource classrooms in linguistically and culturally diverse multilingual contexts. For this target audience, the book's major contribution is in the ideas underlying the projects, the strategies and the activities presented in the twelve projects. The projects were presented and organized in a user-friendly manner, with a rich and adequately theoretical overview, a varied number of activities, accompanied by the teacher's notes on how to prepare, supplement, and adapt these activities, as well as the teacher's procedural guidelines in terms of follow up reflection questions, the objectives, time, materials, steps and suitable material to carry out.

In addition to the structure and uniformity of these projects, the volume is a valuable asset because the projects are not guided by a particular syllabus or curriculum, which provides flexible application in different contexts. Also, they recommend alternative adaptation to suit different age groups and alternatives for differing levels of English than their original target group.

One of the outstanding qualities of this book is that all the projects are hands-on, and their contents deal with real-life situations, which would lead students to meaningful learning.

The activities in the projects raise students' awareness and value to their surroundings, their environment, all the languages involved in the region where they live, and the value of being in a multilingual context.

Although the projects were developed in Africa, South and East Asia, it would be interesting to implement them in other regions of the world such as Europe and North and South America, where different contexts of multilingualism, different proficiency level, diverse ethnic and cultural backgrounds in need of fostering interactions between minority, regional and national languages exist within the classroom.

In conclusion, this is a valuable resource book for teachers who work with different languages inside the classroom or teach in a community with different

languages using EMI. It is a book that provides a lot of adaptable and innovative ideas for different contexts.

References

Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3),155-171.

Skutnabb-Kangas, T. (2009, January). The stakes: Linguistic diversity, linguistic human rights and mother-tongue-based multilingual education-or linguistic genocide, crimes against humanity and an even faster destruction of biodiversity and our planet. In *Bamako International Forum on Multilingualism*.

CLAUDIA MALTOS
University of Pannonia
maltos.claudia@phd.uni-pannon.hu

Shana Poplack: *Borrowing: Loanwords in the speech community and in the grammar*

(New York: Oxford University Press. 2018. 246 p.)

Shana Poplack's *Borrowing* consists of 12 chapters, each addressing a specific aspect of lexical borrowing. The studies presented in the volume focus on bilingual speech and language contact. The main focus is primarily on other-language (or donor-language, L_D) materials in a recipient language (L_R).

The first chapter introduces the author's concepts in her book and provides their definitions. This chapter also adumbrates the following chapters' content cohesively. Chapter 2 summarises the main principles of variationist sociolinguistics and discusses their application in issues regarding research with bilingual data. This part explains why studies on monolingual vernacular can help identify linguistic patterns in bilingual speech. It also emphasizes the practicality of quantitative measures and elaborates on the methods used to identify patterns and differentiate between language-mixing types, namely, code-switching (here, 'CS') and borrowing. Chapter 3 presents corpora-based linguistics on which the studies in the book are carried out. The main corpus referred to throughout the volume is the Ottawa-Hull French Corpus, discussed in detail in this chapter. Other corpora from earlier times are presented from the Ottawa-Hull francophone community in order to have data that are also suitable for a diachronic investigation. The fourth chapter aims to clarify the nature of L_D material occurring in spontaneous bilingual speech, especially focusing on lone L_D -origin items. Here, the author assesses whether the borrowed forms are similar to attested loanwords, whether they are in an early stage of becoming loanwords, or "whether they tend to retain features of their source" (p. 40). In chapter 5, the author reviews the study she and her co-workers carried out on Tamil-English spontaneous bilingual speech. She considers several conflict sites, meaning areas of the two languages where structural differences occur – such as word order and inflections. Quantitative methods are applied to compare English-origin with native Tamil nouns in terms of variable inflection. The results (of case-marking analysis) reveal that most of the lone English-origin nouns behave the same way as their Tamil counterparts. In the next chapter, Poplack deals with the presence or lack of linguistic integration and examines bare noun phrase (NP) structures. Bare forms show no surface signs that would indicate a clear difference between the processes (whether code-switching or borrowing) by which the L_D material was created; however, their syntactic patterns can shed light on conflict sites where disambiguation is possible. As there are plenty of examples of bare NPs in isolating languages like Wolof, Fongbe and Igbo, the author turns to French-Wolof, French-Fongbe, and Igbo-English bilingual corpora. Bilingual speech in these language pairs provides an abundant testing ground for comparing unmixed L_D , L_R , and mixed patterns. Summarising the results, "The overwhelming

majority of the lone L_D-origin items were found to display quantitative parallels to their relevant L_R counterparts...” (p. 96), thus adopting L_R grammar. She, therefore, concludes that these forms are recognized as borrowings. In chapter 7 Poplack reviews previous studies carried out on other language pairs (namely, Persian-English, Turkish-English, Ukrainian-English, Igbo-English, Japanese-English and Tunisian Arabic-French), which have yielded results which, according to her, confirm her hypothesis regarding lone L_D-origin items in an otherwise L_R context: “...lone L_D items were found to behave in ways consistent with L_R, regardless of language pair.” (p. 121). Chapter 8 seeks an evidential basis for current assumptions regarding the development of loanwords in a diachronic approach. The three datasets studied are reported to represent 19th, 20th and 21st century stages of vernacular Quebec French. The first assumption tested here is the Diffusion Assumption, which claims that L_D-origin items “typically increase in frequency and spread from speaker to speaker” by time (p. 126). The second assumption is the Graduality Assumption, meaning – in short – that nonce L_D-origin items go through stages of integration (starting with retaining L_D grammar, like CS), before fully operating in L_R grammar. These assumptions are refuted by the results of the studies presented in this chapter. Chapter 9 reviews a claim that Identity Assumption, which is distinguishing borrowing from CS (in the case of single-word code-switches), is not possible. The author uses several analyses of the Ottawa-Hull French Corpus to argue that borrowing and CS are indeed different language mixing strategies and are quite distinguishable from each other. She concludes that most lone L_D items are borrowed, that is, pattern with L_R grammar just like established loanwords, while CS applies L_D grammar, and thus these concepts are distinguishable. In chapter 10, Poplack examines the phonetic aspects of borrowing, a frequently considered issue in discussions of linguistic integration. As in previous chapters, the author compares borrowings and CS, but only their phonetic realizations are considered here. Her default expectation was that the phonetic realization of borrowings should be (just like in morphosyntactic realization) consistent with the L_R, while code-switches match L_D phonetics. As the results do not support this expectation, the author concludes that “individuals do not systematically integrate their borrowed words phonetically into L_R, at least not any more than they do their unambiguous L_D (code-switched) stretches” (p. 183). Therefore, phonetic realization is not a reliable indicator for linguistic integration or, at least, it can “proceed independently” (p. 185) from morphosyntactic integration. Chapter 11 considers several extra-linguistic factors, which play a role in borrowing and sharing the borrowed items within a speech community. The community is grouped by several factors: English proficiency, the neighborhood of residence, occupational class, age, gender, and education. This chapter also contains a report on content analysis, which proved to be a successful method in determining the participants' attitudes towards their languages in contact. The last chapter of the book summarizes the key findings of

the author, assesses the methods used in the analyses of the studies, and draws conclusions based on the results presented in previous chapters. Among the main findings, morphosyntactic integration into L_R grammar of most L_D items (thus becoming borrowings) is probably the most important. Community norms also play an important (if not the most influential) role in the borrowing behavior of individuals.

In the first chapter, Poplack discusses her terminology in detail; however, she does not provide a comparison of her concepts and labels with other linguists' works. The reader cannot be sure of how she decided which language is the *recipient* and which is the *donor*. It would be beneficial to compare her work and Myers Scotton's (1993) MLF model, for example, as Poplack's *recipient* and *donor* language concepts appear parallel to Myers Scotton's *matrix* and *embedded* language labels. However, there is no overt discussion of other theories in the book with explanations or arguments for why Poplack's ideas are superior to those of competing approaches. The availability of the corpora is also a considerable issue regardless of the references provided to their description, as the reader cannot inspect the data directly or investigate the broader context of these examples. The data collection took place in interview settings, so the issue of possible linguistic accommodation arises. As the Ottawa-Hull French corpus was collected for a study of French, not for a study on bilingualism (even though the participants themselves are bilinguals), the interviewer probably addressed the participants in French (however, there is not much clarity regarding this process in the book under review).

The strength of this work lies in the immense size of the corpora dealt with, the several language pairs, their conflict sites under examination, and the quantitative methods used. The use of content analysis to check the participants' linguistic attitudes is an exemplary method. Overall, the book is instrumental in many ways to help one understand how language-mixing works in bilingual speech, and anyone interested in the topic is encouraged to read it.

References

- Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling Languages: grammatical structure in codeswitching*. Oxford: Oxford University Press.

ATTILA SALAMON
 Multilingualism Doctoral School
 University of Pannonia
 salamon.attila@phd.uni-pannon.hu

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Laurie Bauer with I.S.P. Nation: English Morphology for the Language Teaching Profession

(New York: Routledge. 2020. 190 p.)

Laurie Bauer and I.S.P. Nation's book offers an overview of the English morphological system. The book's cover displays white dots forming circles connected on a black background, reflecting the overarching topic of the publication. The authors seem to have intended to represent constituents of words with dots forming connected circles symbolizing the whole linguistic system.

The book serves as a collection of useful guidelines especially for teachers, textbook writers, curriculum designers and advanced non-native learners considering approaching English from a morphological point of view. It aims to include suggestions and potential problems while analyzing English vocabulary items in the teaching-learning process. The book consists of two main parts: the first delineating the recommended approach to teaching and learning English morphology and the second giving insight and guidelines to better understand the structure of English vocabulary items in categories.

In the first chapter, the authors have included the scope of word building, Bauer and Nation's 1993 system of seven word family levels with examples to each, the importance of morphological knowledge, and opportunities with suggestions that can help develop it. The authors point out that learners' knowledge of the morphological system is decisive in classifying "family members," but they also note that they cannot support in learning all the words. Learners will have to guess such words from context, recognize them because of similarity to equivalent words in other familiar languages, and study or pick them up by frequent exposure.

The authors accentuate the importance of morphological knowledge by underlining seven main reasons why a learner of EAFL needs to pay attention to the word-building system of English. The reasons include *frequency*, *meaningfulness*, *correctness*, *vocabulary growth*, *repetition*, *learning strategies* and *quality of processing*. The authors argue for the necessity of developing morphological knowledge. Evidence corroborates learners of EAFL's poor control of English morphology, whose morphological knowledge is not keeping pace with their vocabulary knowledge (McLean 2018; Mochizuki & Aizawa 2000; Ward & Chuenjundaeng 2009).

The authors note that a well-balanced language course comprises four equal strands of *meaning-focused input*, *meaning-focused output*, *language-focused learning*, and *fluency development* (Nation 2007, 2013b). Meaning-focused input can be enhanced by doing extensive listening and reading. On the teachers' part, the meaning-focused output can be increased by having learners do meaning-focused speaking with each other and writing with a real communicative purpose. Language-focused learning is involved in all components of the teaching-learning

process. Learners should do easy extensive listening and reading, speed reading, and speaking fluency activities to develop fluency. The writers mention that learning can also occur without teaching. From the perspective of acquiring morphology, the authors break the language-focused learning strand of a language course into four learning opportunities: teaching, studying, learning from feedback, and strategy training. Moreover, they have also added valuable techniques to each subcategory that should aid language teachers in planning their lessons.

After an overview of English sounds and spelling in the third chapter, from the fourth chapter onwards, the second thematic unit specifies grammar terms with their morphological features worth being concerned about in learning English as a Foreign Language. Grammar terms involved in the book are arranged in order of supposed difficulty for learners. The reader can find several helpful pieces of advice and potential problems supporting a deep understanding of the morphological system, marked with grey in each chapter.

First, the authors review the linguistic aspects of *plurals*, followed by *possessives*, *comparative and superlative*, the *third person singular -s*, the *-ing form of the verb*, *past tense*, *past participle* and *numbers*. A review about *compounds* serves as a transition chapter following the focus on inflectional suffixes and preceding the focus on derivational suffixes. Derivational morphemes are discussed in the chapters about *making nouns*, *verbs*, *adjectives* and *adverbs*, *words with prefixes*, and *words without affixes*. The eighteenth chapter of the book discusses *learned word-formation*, in which the authors justify the significance of covering such word-formations by highlighting the fact that a large amount of the English vocabulary is derived from Latin and Greek. The authors warn readers to be careful regarding drawing generalizations about morphemes throughout the book.

Chapter 19 intends to summarise the approach to the English morphology amending it with further considerations. According to the authors, lemmatized data provided by frequency lists can help make assumptions regarding relative frequencies. The authors deduce that individual inflectional affixes are more common than individual derivational affixes, and inflectional affixes are all learned by children acquiring English as a first language; however, some derivational affixes are never learned in some cases. The authors assess that inflectional morphology needs to be taught and learned before derivational morphology. The usefulness of derivation products can be measured in terms of frequency of exposure to derivational patterns and to what extent students trust derivational patterns to create words. The authors mention examples of derivational affixes that are productive enough. Finally, they conclude that students need to be taught what is productive and what is not.

The book serves its purpose by offering guidance to teachers of EAFL on how to approach English morphology in the teaching-learning process. Although the

book involves some reliable techniques in language-focused learning, pedagogical implications with morphological teaching techniques could have been further elaborated. Overall, the book fulfils its aims and provides both an outline of the English language's morphology and also detailed recommendations for learning from a morphological viewpoint.

References

- Bauer, L.** (2003). *Introducing linguistic morphology*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Bauer, L., R. Lieber & I. Plag.** (2013). *The Oxford reference guide to English morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- Brookes, I. (ed.)** (2006). *The Chambers dictionary*. Edinburgh: Chambers Harrap.
- Davies, M.** (2008). *The corpus of contemporary American English (COCA)*. www.americancorpus.org
- Huddleston, R. & G. K. Pullum (eds)** (2002). *The Cambridge grammar of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lieber, R.** (2010). *Introducing morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
OED. The Oxford English dictionary online. www.oed.com
- Quirk, R., S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik.** (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Harlow: Longman.
- Stockwell, R. & D. Minkova.** (2001). *English words*. Cambridge: Cambridge University Press.

ÁRON SZIJÁRTÓ
University of Pannonia
Multilingualism Doctoral School
aronszjarto93@gmail.com

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Marianne Turner: Multilingualism as a Resource and a Goal: Using and learning languages in mainstream schools

(Palgrave Macmillan Publications Ltd., 2019, 307p)

Multilingual research, intervention, and practices typically focus on either the school or the homes of children learning another language. It is rare to find work that bridges the two ‘habitats’ where children spend most of their daytime and childhood years. Snow (2009) claimed that ‘[t]he relational milieu in which children are raised could not be separated from the nature of the verbal input to which they are exposed’ (p. 101). Marianne Turner’s *Multilingualism as a Resource and a Goal: Using and Learning Languages in Mainstream schools* builds the bridge between home and school language by exploring multilingualism, both as a resource and a goal, in schools with great student diversity that also maintain institutional monolingual language learning traditions. Grounded in translanguaging (García & Li, 2014; Skutnabb-Kangas et al., 2009; Canagarajah, 2013) and sociocultural theories (Lantolf and Poehner, 2014; Vygotsky, 1989), Turner showcases the learning and use of both foreign and heritage languages across the curriculum in mainstream schools.

Bringing together the home and school environments and proposing a unique multilingual framework, she leads the reader through linguistic experiences in four mainstream Australian school settings where her multilingual framework was utilized. This multilingual framework was introduced into mainstream Australian schools where the dominant language of instruction is English, and other languages are taught (as subject matter) and valued (for practical purposes). As such, Turner argues that the additional languages taught just like any other subject matter are stripped from their linguistic and cultural capital, a perspective that resulted from neoliberal values. The dominance and privileged status of English is perceived as entirely functional and sufficient among Australians. This book makes an essential contribution in two ways. First, it expands our understanding of translanguaging and multilingualism both theoretically and practically. Second, it presents new structurally and methodologically sound curricular activities that combine linguistically sustainable pedagogical practices into institutional structures and empowers the learners’ linguistic and cultural backgrounds as a learning device.

Multilingualism as a Resource and a Goal: Using and Learning Languages in Mainstream Schools delves into translanguaging presenting insights on language theory, practice, and pedagogy. The central proposition is that schools should take a multilingual approach in educating every student, using every language even when teachers do not speak the languages that their students speak. Turner advocates the accommodation of different language learning experiences (i.e., heritage language

learning, second language learning, foreign language learning, and content-based instruction) in different contexts and contents. To this end, she proposes different categorizations of bilinguals, arguing that bi/multilingualism is a complex phenomenon that should be at the heart of contemporary and future education. She posits that teachers should be aware of and sensitive to the outcomes of the facto English-only policies in their schools, which can discourage or even suppress the de jure bi/multilingualism policies and privilege monolingual English speakers while keeping the language minority student at arm's length. The proposed multilingual framework goes beyond the typical macro pedagogic and policy concerns to address planning and micro language educational policy, specifically at the classroom and schoolwide levels with emphasis on student engagement as well as a concerted institutional ideology which promotes and nurtures the practice and maintenance of multilingual education.

The book is thoughtfully structured, making it very accessible and reader-friendly. It contains three parts that are prefaced by an introduction and followed by a concluding chapter. In her introductory chapter, Turner sets up the book's theoretical and conceptual framework, emphasizing the centrality and importance of multilingualism as a social phenomenon that requires scholarly attention. She questions (specifically in Australia yet equally applicable to any country) the monolingual paradigms that still prevail in language teaching and, in particular, in a monolingual schooling tradition. She concludes the chapter advocating for a multilingual stance to be adopted when teaching every student to empower both students from minority and majority languages in a world that has become more and more globalized and multilingual.

Following this introductory chapter, Turner organizes the contents of the book into three main parts. Part one lays out theories and research that emphasize the importance of promoting multilingual education, elaborating on three main issues. First, she lays out the need to reconceptualize our understanding of language and understand that languages are commodities and currencies in society that can reset linguistic hierarchies and provide a socially just education. Second, she argues for the need to shift practices in education that foster bi/multilingualism through translanguaging. Third, she calls for the need to bring together classroom-based multilingual policy, enhance students' engagement with different languages, and encourage multilingual institutional policy to establish a well-balanced and multilingual learning environment.

In the second part of the book, the author showcases four of her studies that introduced the multilingual framework she developed in four intentionally selected schools representing Australia's different educational system. She explores her multilingual framework in a primary school with different heritage-language

speakers, a bilingual primary school, a secondary school with teacher-driven Content and Language Integrated Learning (CLIL) program, and a secondary school with a curricular structured CLIL program. The four studies reported in different chapters were organized into a brief introduction of the setting, the multilingual stance, the students' engagement with the languages, the institutional structure including pedagogical practices, and the students' learning opportunities and attainments. These studies led the author to conclude that there is a need to expand the multilingual repertoires rather than increase proficient monolingualism, especially in English. Accordingly, she suggests that the way to expand multilingual education is by introducing the use of heritage languages and other minority languages across curricula. The presence of authentic and active language usage for other curricular activities requires that both multilingual and monolingual teachers espouse heteroglossia practices and create opportunities for students to learn multiple languages. The author puts forward not only a change in policy and practice but also a change in the underlying ideology. The schools' underlying ideology needs to reconceptualize language teaching not just as a subject matter to be taught but rather as a tool for learning and, in so doing, enabling opportunities for more egalitarian learning powers in the school.

Part three consists of two chapters that bring the main themes and studies together. The first chapter recaps the different underpinnings of the teaching and learning objectives developed through the author's multilingual framework. The second chapter explains the convergence of the three dimensions of the multilingual framework deployed by teachers in planning how to bring together multiple languages into the classroom. Turner underscores the importance of student-centered education practices as opposed to teacher-centered mainstream practices in these Australian schools. However, she believes that the gravitas of multilingual education must have the common goal of promoting meaningful and sustainable students' linguistic diversity.

The author concludes the book by calling for the creation of more multilingual spaces where students, especially those underprivileged, will have better chances of becoming academically successful. If the school system espouses such an approach to foster more multilingual spaces, schools will become inclusive, intellectually accessible, and welcoming. This book supports other trends both in Europe and the U.S. towards declared and de facto multilingualism in the school systems. However, it also raises some questions which seem to be in contrast to these statements. For example, while advocating multilingualism in these schools, the presence and dominance of English is quite strident. The changes cannot, and perhaps, will not occur if curricula still treat languages as named language (or nation-state languages), and teaching is still assessed by the monolingual "proficiency" scale. Factors that

would further hinder such a change would be teachers not getting proper multilingual training and if students and their families are still viewed or kept as a minority and underprivileged, both educationally and possibly socially.

Turner's *Multilingualism as a Resource and a Goal* is of great relevance to both undergraduate and postgraduate students engaged in teaching-learning languages in a multilingual context, TESOL, and applied linguistics. Moreover, the book offers valuable insights for school leaders and practitioners towards making informed decisions about how best to promote multilingualism in their school and enhance the learning outcomes of bi/multilingual. The author has gone out of her way to balance the unavoidable technical terminology involved in multilingualism with prosaic language that makes it easy to follow. She has clearly visualized Australia's language context in which she magnified the impact of the neoliberalist attitude towards what language is and what language teaching and learning processes are involved.

References

- Canagarajah, S.** (2013). *Translingual practice: Global Englishes and cosmopolitan relations*. Routledge.
- García, O., & Li, W.** (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. Palgrave Macmillan.
- Lantolf, J. P. and Poehner, M. E.** (2014). *Sociocultural Theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. New York and London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203813850>
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K., & Panda, M.** (Eds.). (2009). *Social justice through multilingual education*. Multilingual Matters.
- Snow, P.** (2009). *Child maltreatment, mental health and oral language competence: Inviting Speech Language Pathology to the prevention table*. *International Journal of Speech Language Pathology* 11: 95–103.
- Vygotsky, L.** (1986). *Thought and language*. London: the Massachusetts Institute of Technology.

MERGA FEYERA WEKJIRA
University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School
margaa30fayyoo@gmail.com

We acknowledge the financial support of Széchenyi 2020 under the **EFOP-3.6.1-16-2016-00015**.

Nemzetközi konferencia a nyelvi menedzselésről
7th International Language Management Symposium,
Standardization as language management

A *nyelvmenedzselés* vagy *nyelvi menedzselés (language management)* fogalmát 1987-ben használta először Jernudd és Neustupný, az általuk kidolgozott ún. nyelvkorrektúra-elmélettel összefüggésben (Jernudd–Neustupný, 1987; Szabómihály, 2005), később Neustupný több tanulmányában is kifejtette, kollégája, Jiří Nekvapil pedig a szláv nyelvek felől árnyalta (Nekvapil, 2000, 2003a, 2003b). A nyelvmenedzselés-elmélet nyelvi problémák kezelésével foglalkozik, melyeket alulról felfelé építkező rendszerben, a nyelvhasználók igényei, észlelései felől vizsgál (Szabómihály, 2005), ellentétben a „felülről lefelé” irányultságú nyelvtervezés-elmélettel. A több nyelvi tevékenységfajta magában foglaló nyelvmenedzselés-elmélet a nyelvi tervezés komplexebb alternatívájaként fogható fel (Nekvapil, 2006). A nyelvmenedzselés ötlépéses folyamat, mely ideális esetben egy nyelvi probléma észlelésétől a megoldásáig tart. Az elképzelésnek a magyar nyelvű szakirodalomban történő meghonosítása Lanstyák (2010, 2014) és Szabómihály (2005, 2007) nevéhez köthető. Magyar vonatkozásban alkalmazták többnyelvű vállalatok kommunikációjának elemzéséhez (Nekvapil et. al., 2009), továbbá mind az idegen nyelvek (Bari, 2018, 2020), mind az anyanyelv tanításában (Domonkosi–Ludányi, 2020) eredményesen felhasználható, és más nyelvalkító célzatú tevékenységeknek, például a nyelvi tanácsadásnak is elméleti háttéréül szolgálhat (Ludányi, 2019, 2020).

2021. augusztus 30. és 31. között került megrendezésre a 7. Nemzetközi Nyelvmenedzselési Szimpózium (7th International Language Management Symposium, ILMS). A nyelvmenedzselés-elmélettel (*Language Management Theory*) foglalkozó, a világ minden táján számos nyelvészt megmozgató tudományos konferencia házigazdája a Zágrábi Egyetem Bölcsészettudományi és Társadalomtudományi Kara volt. A rendezvény előadói tíz országból (Nigéria, Csehország, Szlovénia, Magyarország, Japán, USA, Kanada, Horvátország, Szerbia, Németország) érkeztek, a konferencián tizenkilenc előadás hangzott el.

A szimpózium témája a sztenderdizáció mint nyelvmenedzselési tevékenység volt (*Standardization as language management*). A tematika körülhatárolásában a sztenderdizáció fogalmának legszélesebb körű értelmezése érvényesült (W1), melyben a sztenderdizáció többféle, nyelvpolitikával és nyelvtervezéssel kapcsolatos területre is utal: a sztenderd változatok kialakulása mellett vonatkozik a nyelvoktatással, műfajok és terminológiák kidolgozásával, más nemzetekkel való gazdasági és kulturális érintkezés nyelvi normáinak meghatározásával stb. foglalkozó törekvésekre is. A szimpózium célja az volt, hogy képet kaphassunk arról, hogyan alkalmazható a nyelvmenedzselés elmélete és gyakorlatai

különböző sztenderdizációs törekvések vizsgálatában, ehhez kapcsolódó problémák megoldásában.

Az első nap meghívott előadója a nyelvmenedzselés-elmélet egyik megalkotója, Björn Jernudd volt. Plenáris előadásának *A sztenderd megközelítéseinek feltárása, a sztenderd nyelvváltozat és a sztenderdiázió a nyelvmenedzselésben* címet adta. Arról beszélt, milyen kapcsolódási pontok vannak a sztenderd nyelvváltozatok és a sztenderdizációs törekvések, valamint a nyelvmenedzselés elmélete és gyakorlatai között. Terminológiai és fogalmi kérdések mellett az előadás kitért arra is, vannak-e olyan egységes sajátosságok, amelyek kialakulása egy sztenderd nyelvváltozat létrejöttét eredményezi. Jernudd hangsúlyozta: a nyelvmenedzselés-elmélet számos különböző kérdés és probléma megoldására lehetőséget kínál, ezt meggyőzően szemléltette azután a szekció-előadások sokszínűsége is.

Martin Beneš előadásában a nyelvről való tudás két szintjéről, az implicit, öntudatlanul elsajátított szabályokban megnyilvánuló, és az explicit, tudatosan tanult, és memoriterszerűen felidézett szabálymondatok (*rule-sentence*) formájában élő tudásról, ezek kapcsolatáról beszélt. Az előadás célja annak bemutatása volt, hogy milyen komplex nyelvtervezési feladatokkal jár az, ha a nyelvhasználók által ismert szabályok és az általuk hallott szabálymondatok nem egyeznek meg egymással. A szerb nyelv mai helyzetére reflektáló előadásában Alexandra Savić a nyelvtudományt és a politikatudományt összekapcsoló interdiszciplináris kutatások lehetőségére világított rá, a szociolingvisztikához tartozó nyelvpolitika és a politikatudományhoz tartozó közéleti politika (*public policy*) módszereinek összehasonlításával. Kamila Smejkalová a prágai nyelvi tanácsadó szolgálat tevékenységéről számolt be, amely fontos szerepet játszik a cseh nyelv sztenderdizációjában, hiszen a közönségszolgálathoz forduló telefonálók által észlelt mikroszintű nyelvi problémák kijelölik a kapcsolódó makroszintű feladatokat.

A sztenderdizáció ugyanakkor – ahogy Ludányi Zsófia és Domonkosi Ágnes az egyetemisták nyelvi naplóját elemző előadásából is kiderült – számos előnye mellett egyúttal nyelvi problémák forrásává is válhat egy olyan sztenderdközpontú kultúrában, mint amilyen a magyar is. A következő előadó, Alenka Valh Lopert a maribori városi beszéd fonológiai jellemzőit vizsgálta a magánhangzók bizonyos tulajdonságain keresztül, nem profi beszélők két maribori rádióállomáson elhangzott, előre meg nem tervezett megnyilatkozásainak elemzésével. Majd egy érdekes cseh helyesírási reformkísérletről hallhattunk Jiří Nekvapil előadásában. Egy új betű, az ún. „középső ž” bevezetése kínálhat egy lehetséges megoldást arra a problémára, hogy a zsidó etnikai csoport tagjai szerint a cseh helyesírás szabályai nem képesek megragadni a zsidó identitások összetettségét (l. *Žid* ’zsidó mint etnikai csoport’, *žid* ’zsidó vallás’).

Oluhsola B. Are a nigériai pidzsin (*naija*) nyelv helyzetéről beszélt, a státuszának megerősítésére irányuló sztenderdizációs törekvések eddig elért eredményeiről és felmerülő akadályairól, továbbá az egyközpontú (*monocentric standard*) és a többközpontú (*pluricentric standard*) sztenderd változatok menedzselése közötti különbségről – az osztrák boltokban található termékcímkék példáján keresztül. Végül két – egy orosz és egy cseh –, a 60-as évek elején zajló helyesírási reformkísérlet a sikertelen nyelvmenedzselési folyamatokra mutatott példát.

A konferencia második napjának meghívott előadója Marko Stabej, a Ljubljana-i Egyetem professzora, az egyetem Szlovén Tudományok Tanszékének vezetője volt. *Nyelvi sztenderdizáció Szlovéniában: Még mindig nem találtuk meg (teljesen), amit keresünk*¹ című előadásában a szlovén nyelv sztenderdizációjáról, a szlovén nyelvhasználóknak az ahhoz való viszonyulásáról beszélt. Szlovéniában a sztenderdizációs folyamat az utóbbi időben jelentősen átalakult. A nyelvpolitikai döntéshozatal erősen épít a nyelvhasználókkal folytatott párbeszédre, a beszélők kompetenciájára. Ezt azzal próbálják elérni, hogy egy portálon folyamatosan tájékoztatják a nyelvhasználókat a Szlovéniában zajló aktuális nyelvi folyamatokról, a szociolingvisztikai kérdések megvitatására pedig kialakítottak egy online fórumot. Ennek ellenére a beszélőközösség sztenderd nyelvhez való viszonyulása nem változott. Ennek okát Stabej az oktatásban megjelenő nyelvi ideológiában látja.

A második nap előadásainak témája szintén változatos volt, azonban mindegyiket összekapcsolta a sztenderdizációs folyamatok vizsgálata és a nyelvmenedzselés-elmélet alkalmazása. Az előadások egy része a bevándorlók nyelvelsajátításával és nyelvi helyzetével foglalkozott. Az első előadó, Goro Christoph Kimura az egyszerűsített nyelvek mint mesterségesen létrehozott nyelvváltozatok szerepéről szolt. A német *Leichte Sprache* ('könnyű nyelv') és a külföldieknek szánt japán *Yasashii Nihongo* ('könnyű japán nyelv') vonásait, funkcióit és társadalmi kontextusát hasonlította össze. Az ezt követő előadásban Emi Murata-Margetic a japán mint idegen nyelv oktatásának átalakulását, illetve a horvátországi japán nyelvoktatás helyzetét mutatta be, valamint a Japán Alapítvány által kidolgozott nyelvi szintfelmérő tesztet. Ezután szintén a bevándorlók nyelvi kompetenciájának tesztelésével kapcsolatos előadás következett. Tamah Sherman és Jiří Homoláč előadók arra keresték a választ, hogy a cseh nyelvtudás tesztelése és a tényleges nyelvelsajátítás, nyelvhasználat között milyen összefüggések vannak. A szekció utolsó előadásában Lisa Fairbrother a Japánba bevándorlók egy részben nyelvi problémájával foglalkozott, amely az írásrendszer sztenderdizációjának hiányosságaiból fakad. A külföldi neveket a japán írásrendszerrel többféle módon lehet átírni, ez főként a digitalizáció során jelent problémát a nem japán névvel rendelkező felhasználók számára.

¹ Language standardization in Slovenia: We still haven't (quite) found what we're looking for.

Az utolsó szekció előadásai a kisebbségi nyelvek helyzetével és sztenderdizációjával foglalkoztak. Az első előadó, Oliver Currie a kisebbségi nyelvek menedzselésének és fenntartásának kettős kihívását mutatta be a walesi és a skót gael nyelvek példáján. Megállapította, hogy ezen nyelvek esetében nemcsak a nyelvi, hanem a kulturális változásokat is figyelembe kell venni a nyelvi tervezés során. A második előadó, Zuzana Týrová a Vajdaságban élő szlovák kisebbség szociolingvisztikai helyzetét mutatta be. Rávilágított, hogy mivel ezen a területen magasabb presztízsű a szerb nyelv, fontos olyan nyelvmenedzselést végezni, amely segít kezelni a kétnyelvűséggel járó problémákat, illetve segít abban, hogy a szlovák nyelv fennmaradjon ezen a területen. A szekció harmadik előadása a kanadai nyelvpolitikáról és annak államalakításra gyakorolt hatásáról szólt. Sean Meades demográfiai adatok, történelmi dokumentumok és nyelvszabályozó dokumentumok elemzésével, valamint Baawating környéki őslakosok tapasztalatain keresztül mutatta be a nyelvmenedzselés sokszínűségét és árnyaltságát, a makroszintű nyelvszabályozás, a nyelvi ideológiák és a nyelvi változás kölcsönhatását. A szekció utolsó előadója, Tobias Weber a laikusok és a munkásosztály sztenderdizációs folyamatokba történő bevonásának fontosságát hangsúlyozta. Szerinte az alulról jövő sztenderdizációs kezdeményezések megoldást jelenthetnek arra a problémára, hogy a sztenderdizációs folyamatokat általában az elit irányítja, így a laikusok és az alsóbb társadalmi rétegekből származók igényeinek figyelembevétele nélkül formálódik a sztenderd.

A széles nemzetközi közösséget megmozgató szimpózium számos különböző törekvést és problémát bemutató előadásainak egyik legfontosabb tanulsága az volt, hogy bár a nyelvek sokban különböznek egymástól, a nyelvhasználók mikroszintű problémái között számos hasonlóság fedezhető fel. A szimpózium sokszínű témái is mutatják, hogy a nyelvmenedzselés-elmélet lehetőséget kínál a nyelvi tevékenységre való reflektálás legkülönbözőbb szintjeinek, módjainak egységes keretben való kezelésére. Alkalmazása a magyar nyelvet tekintve azért is lehet termékeny, mivel szemléletváltást kezdeményezhet a magyar nyelvre irányuló nyelvalkító tevékenységekben, hozzájárulva azok átértékeléséhez.

A konferencia programja és absztraktkötete az alábbi linken érhető el: <https://lms.ffzg.unizg.hr/index.php/speakers/>

Irodalom

- Bari Diána** (2018). A nyelvmenedzselés-elmélet és a hibajavítás szerepe a nyelvoktatásban. In Balázs Géza & Lengyel Klára (szerk.), *Grammatika és oktatás – Időszerű kérdések. Struktúra, funkció, szemiotika, hálózat*. Tanulmánykötet (263–270). Budapest: ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék – Inter (IKU) – Magyar Szemiotikai Társaság.
- Bari Diána**. (2020). Visszajelzések a nyelvórán a nyelvmenedzselés-elmélet megközelítésén keresztül. In Ludányi Zsófia, Jánk István, Domonkosi Ágnes (szerk.), *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvszemiotikai konferencia előadásaiból* (429–441). Eger: Liceum Kiadó. doi: 10.17048/Pelikon2018.2020.429

- Domonkosi Ágnes & Ludányi Zsófia** (2020). A nyelvmenedzselés-elmélet lehetőségei az anyanyelvi nevelésben. In Hoss Alexandra, Viszket Anita (szerk.), *Találkozások az anyanyelvi nevelésben 4. Hasonlóságok és különbségek a nyelvben és az anyanyelvi nevelésben* (41–50). Pécs: PTE BTK Nyelvtudományi Tanszék – Lingua Franca Csoport. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/21400/21475/21475.pdf>
- Jernudd, B. H., Neustupný J. V.** (1987). Language Planning: For whom?. In Laforge, L. (ed.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. May, 25–29, 1986, Ottawa (pp. 69–84). Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Lanstyák István** (2010). A nyelvi problémák típusai. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 12/1, 23–48.
- Lanstyák István** (2014). *Nyelvalakítás és nyelvi ideológiák*. Pozsony: Comenius Egyetem.
- Ludányi Zsófia** (2019). Language ideologies in Hungarian language counselling interactions. *Eruditio – Educatio*, 14/3, 59–76.
- Ludányi Zsófia** (2020). Nyelvi menedzselés és nyelvi tanácsadás. Helyzetkép, lehetőségek, feladatok. *Magyar Nyelvőr*, 144/3, 318–345. doi: 10.38143/Nyr.2020.3.318
- Nekvapil, J.** (2000). Language management in a changing society: Sociolinguistic remarks from the Czech Republic. In Panzer, B. (eds.), *Die sprachliche Situation in der Slavia zehn Jahre nach der Wende* (165–177). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nekvapil, J.** (2003a). O vztahu malých a velkých slovanských jazyků. *Litopis*, 50/1, 113–127.
- Nekvapil, J.** (2003b). *Small and Large Languages in Contact*. Paper presented at Obirin University, Tokyo. October 2. 2003.
- Nekvapil, J.** (2006). From Language Planning to Language Management. *Sociolinguistica*, 20, 92–104.
- Nekvapil, J., Sherman, T., Balogh, E., Tápainé Balla, Á., Engelhardt, O.** (2009). Interakció előtti menedzselés multinacionális nagyvállalatoknál Közép-Európában. In Lanstyák István, Menyhárt József és Szabó Mihály Gizella (szerk.), *Tanulmányok a kétnyelvűségről IV* (24–46). Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda.
- Szabó Mihály Gizella** (2005). Nyelvművelés – nyelvtervezés – nyelvi menedzselés. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 7/4, 67–75. Letöltés: <https://forumszemle.eu/2005/06/21/szabomihaly-gizella-nyelvmuveles-nyelvtervezes-nyelvi-menedzseles/>
- Szabó Mihály Gizella** (2007). A nyelvi menedzselés lehetséges szerepe a magyar nyelvalakításban. In Domonkosi Ágnes, Lanstyák István, Posgay Ildikó. (szerk.) *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről* (52–67). Dunaszerdahely–Budapest: Gramma Nyelvi Iroda – Tinta Könyvkiadó.
- W1:** <https://lms.ffzg.unizg.hr/>

KOCSIS ÁGNES^{1,2,*} – OSVÁTH DOROTTYA^{1,**}

Nyelvtudományi Kutatóközpont¹

ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola²

kocsis.agnes@nytud.hu, osvath.dorottya@nytud.hu

ORCID: 0000-0001-8363-7370*, 0000-0002-2829-3103**