

LENGYEL ZSOLT

1944–2022



Megrendülten búcsúzunk alapító főszerkesztőnkől, Dr. Lengyel Zsolttól. Személyében egy innovatív, ötletekkel teli kutatót veszítettünk el, aki a magyarországi alkalmazott nyelvészet egyik meghatározó alakja volt sok éven át. Papp Ferenc tanítványaként méltón képviselte hazánkat a nemzetközi térben is. Itthon számos egyetemen oktatott: Debrecenben, Szegeden, Pécsen, Szombathelyen, de a legtöbb időt Veszprémben, a Pannon Egyetemen töltötte. Először Szegeden, majd Veszprémben létrehozta az Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéket, alapító elnökségi tagja volt a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvoktatók Egyesületének (MANYE). Munkásságát az egyesület 2003-ban Brassai-díjjal jutalmazta. 2013-ban vehette át a Magyar Érdemrend Lovagkereszt kitüntetését több évtizedes munkájának elismeréséül. Titkára, majd tagja volt az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának. Témavezetőként számos fiatal kutatót indított el a tudományos pályán. Előadásai a legnagyobb népszerűségnek örvendtek a hallgatók körében, jegyzeteiből tanultak szinte minden magyar egyetemen. *Gyermeknyelv* című könyvét, amelyért Nívódíjat kapott, egy egész ország olvasta lelkesen. Búcsúzunk Tőle, az Embertől, akire munkatársai – beosztástól függetlenül – felnéztek és felnéznek.

As we say goodbye to our founding Editor-in-Chief, Dr. Zsolt Lengyel, it is noteworthy to mention that, in person, we lost an innovative researcher full of ideas, who, for many years, was one of the defining figures of applied linguistics in Hungary. As a student of Ferenc Papp, he represented our country on the international stage and taught at many universities here in Hungary: Debrecen, Szeged, Pécs and Szombathely, but he spent most of his time in Veszprém, at the University of Pannonia. Dr. Lengyel established the Department of Applied Linguistics first in Szeged and then in Veszprém, and was a founding board member of the Association of Hungarian Applied Linguists and Language Teachers (MANYE). In 2003, the association rewarded his work with the Brassai Award. In 2013, he was awarded the Knight's Cross of the Hungarian Order of Merit in recognition of his work, over the decades. Initially, as the secretary and then a member of the Applied Linguistics Working Committee of the Hungarian Academy of Sciences, Dr. Lengyel acted as a supervisor and set many young researchers off on their scientific careers. His lectures were highly popular among students, who studied from his notes in almost all Hungarian universities. His book *Child Language*, for which he received a Level Award, was read enthusiastically by an entire country. We bid farewell to the man, who stood as an inspiration to all his colleagues, regardless of position, and whose works will continue to inspire those scholars, following in his footsteps.

BÁTYI SZILVIA

Pannon Egyetem, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet
batyi.szilvia@almos.uni-pannon.hu
<https://orcid.org/0000-0001-8186-3577>

Bátyi Szilvia: A beszédfolyamatosság és a szókincs gazdagság vizsgálata a hollandiai magyarok körében

Fluency and lexical diversity among Hungarians living in the Netherlands
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 1–21.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.001>

A beszédfolyamatosság és a szókincs gazdagság vizsgálata a hollandiai magyarok körében

Fluency and lexical diversity among Hungarians living in the Netherlands

Speech is one of humans' favourite activities (Levelt, 1995); however, non-linguists rarely reflect upon the complex process of speech production. Levelt developed the first overarching model of speech production in 1989, and it has been confirmed by psycho- and neurolinguistic empirical research. According to the model, speech planning and production happen simultaneously, resulting in the specific features of spontaneous speech, i.e., disfluencies. Both monolinguals and bilinguals experience disfluencies and word-finding difficulties; however, processing two languages with the same production system is more complex and is affected by multiple factors. Word-retrieval difficulty is the most salient and earliest feature of language attrition, which can be manifested in the increase of disfluency markers (e.g., hesitations, filled pauses, repetitions) (Schmid & Beers Fägersten, 2010), increased number of tip-of-the-tongue states (Ecke, 2013), slower lexical retrieval and retrieval failures. Lexical diversity is usually analysed as an indicator of changes in the expressive vocabulary of an individual. As the number of studies looking at speech production fluency of attriters is relatively low, the goals of this study are: (1) to find out whether there is any difference in the spontaneous speech of Hungarians living in the Netherlands (thus bilinguals) and monolingual Hungarians residing in Hungary; (2) to see whether speech fluency is related to lexical diversity; and (3) to what extent extralinguistic variables (age, length of residence, attitudes, language choice, and language contact) are related to speech fluency and lexical diversity. The Social Personal Background Questionnaire was used to explore the demographic background of the participants, the frequency of L1 use, and their attitudes towards the L1. Furthermore, story-telling and verbal fluency tasks were used to collect data for measuring fluency and lexical diversity. Generally, the results show no considerable signs of attrition in the bilingual group compared to the monolingual group. A significant difference between the target and the control groups could only be shown in the temporal measures; that is, speech production in the bilingual group is slower, and they produce more and longer pauses and more disfluencies (mainly repetition and restarts). Lexical diversity is positively related to the temporal measures of speech fluency. Frequency of language use positively correlates with speech rate, articulation rate, phonation time-ratio, and lexical diversity, while the length of residence negatively correlates with speech fluency and lexical diversity. Frequency of use and the length of residence are important factors in language attrition, while attitudes seem to have no effect.

Keywords: fluency, bilingual, attrition, extralinguistic factors, speech production

1. Egy- és kétnyelvű beszédprodukción

A beszéd az ember egyik legösszetettebb készsége, ami többek között fontos alkotóeleme az emberi kapcsolatok kialakításának és fenntartásának, a kultúra átadásának, az oktatásnak, az együttműködésnek. Levelt (1995) a beszédet egyenesen az evolúció ajándékának nevezi, amelyet az emberiségen kívül semmilyen más faj nem kapott meg a Földön. Ennek ellenére az emberek nagyon ritkán csodálkoznak rá arra, hogy a beszédük folyékony és különösebb erőfeszítés nélkül kivitelezhető. Ez a rácsodálkozás a tudományban is későn jött el, az első átfogó beszédprodukcións modellt Willem Levelt 1989-ben alkotta meg az akkor rendelkezésre álló elméleti és empirikus eredmények alapján (Függelék: 1. számú ábra).

Az ábra szerint a folyékony beszéd generálása a különböző feldolgozó alkotóelemek interakciójának az eredménye. Ezek a mechanizmusok különböző alprogramok/feladatok végrehajtásáért felelősek, amelyek a folyamatos beszédet biztosítják: a megfelelő szavak lehívása, a morfoszintaktikai szerkezet generálása, a szótagok, szavak, kifejezések és mondatok fonológiai alakjának megtervezése és létrehozása és végül az artikuláció létrehozása és kivitelezése. A kimenet ellenőrzéséért egy önmonitorozó mechanizmus felel. A modell szerkezetét tekintve feldolgozó elemekből (négyzetek) és tudáselemekből/-tárakból (körök és ellipszisek) áll. A feldolgozó elemek modulárisak. A rendszer zsenialitása a közöttük létrejövő együttműködésből fakad (de Bot és Bátyi, 2022). A beszédprodukción három legfőbb eleme a *fogalmi szint*, az *átalakító* és az *artikulátor*. A modulok függetlenek egymástól abban az értelemben, hogy az elvégzendő feladataik között nincs átfedés, illetve az alsóbb szinten lévő modulok nem küldenek visszajelzést a felsőbb szinteken lévő moduloknak (pl. az artikulátor az átalakítóknak) (Levelt, 1989, 1995). A másik fontos jellemzője a rendszernek, hogy az átalakító és az artikulátor modulokban a feldolgozás nagyban automatizált, míg a fogalmi szint figyelmet igényel a beszélőtől. Ezt Levelt (1989, 1995) azzal magyarázza, hogy a fogalmi szinten a beszéd tervezése tudatos és szándékos, viszont a munkamemória feldolgozási korlátai és a beszéd gyorsasága nem teszik lehetővé a másik két modulban a figyelmi források felhasználását.

Levelt modellje az egy-nyelvű beszédprodukciónt magyarázza, viszont alapjául szolgált több kétnyelvű beszédprodukcións modellnek, melyek közül de Bot (1992), Poullisse és Bongaerts (1994), valamint Kormos (2006) modelljei követik végig a teljes folyamatot, a szándéktól az artikulációig. Mindegyik modell megtartotta a három moduláris elemet, és kísérletet tesz arra, hogy megmagyarázza, hogyan kezeli a produkciós rendszer két nyelv jelenlétét a beszédtervezés és kivitelezés során (részletes leírást lásd de Bot és Bátyi, 2022). Mindhárom modell feltételezi, hogy a nyelv kiválasztása a fogalmi szinten történik, majd a következő szinteken az adott nyelvnek megfelelő lemmák aktiválódnak, a grammatikai struktúra tervezése után létrejön a felszíni szerkezet,

ezt követi a fonológiai kódolás, amikor a lemmák elnyerik fonológiai formájukat és megfelelnek a lexémáknak, majd pedig az artikulátorban az artikuláció tervezése és kivitelezése történik meg. A fogalmi szinten történő nyelvválasztás egyik fő támogatója La Heij (2005), míg mások szerint a döntés csak a lexikai (Costa et al., 1999) vagy a szemantikai szinten (Green, 1998) történik. A kérdést tovább bonyolítja az az elképzelés, hogy van egy elkülönült lemma szint, ami a fogalmi és az átalakító szint között helyezkedik el, és tartalmazza azokat a nyelvspecifikus szemantikai, fonológiai stb. információkat, amelyek segítségével az adott szót le tudjuk hívni a mentális lexikonból (Myers-Scotton és Jake, 2001). Máig vitatott azonban, hogy a lemma szint a konceptuális szinthez, a mentális lexikonhoz tartozik, vagy a kettőt összekötő kapocs szerepét játssza (Navracsics, 2014b). Kroll és munkatársai (2006) szerint azért nehéz meghatározni a nyelvválasztás helyét, mert azt számos tényező befolyásolja, mint például a nyelvtudás szintje, a beszédmód (egynyelvű vagy kétnyelvű) (Grosjean, 2010; Navracsics, 2004, 2014b), a kommunikációs partner, az elsajátítás módja és kontextusa, dominancia, illetve az érzelmi kötődés (pl. Navracsics, 2014a). Emiatt az egyes nyelvek első (L1) és második (L2) aktivációs szintje akár a beszédproduktions folyamat végéig magas maradhat. A szerzők elismerik, hogy vannak kivételes esetek, amikor a beszédtervezés folyamata kizárólag egy nyelven megy végbe, de az esetek nagy részében a teljes beszédproduktions rendszer nyitott, amit mi sem bizonyít jobban, mint a nyelvek egymásra hatása.

2. Beszédfolyamatosság és megakadásjelenségek

A beszéd tervezése és kivitelezése szimultán működik, ami a spontán beszédben megakadásjelenségeket eredményez (Levelt, 1989). Ezek a megakadásjelenségek a beszédproduktions különböző szintjeihez köthetők, az emberi beszéd természetes velejárói. Goldman-Eisler (1968: 31) szavait idézve: „a spontán (beszéd)produktions bármely beszélő esetében erősen fragmentált és nem folyamatos tevékenység, amelyben a hezitációk természetes beszédkezelési stratégiákként jelennek meg” (saját fordítás). A beszédproduktions általában hatékony és zökkenőmentes, amire bizonyíték az a tény, hogy a megakadásjelenségek száma a folyékony szakaszok terjedelméhez képest elenyésző. „A beszélő azonban saját maga hallgatója is” (Levelt, 1989: 13), ami azt jelenti, hogy a beszédproduktions modellben van egy önmonitorozó rendszer, aminek hozzáférése van a belső beszédhez és a hallható beszédhez is. Abban az esetben, ha a beszélő valamelyikben jelentésbeli vagy szerkesztésbeli problémát észlel, akkor a beszédfolyamatot megakasztja, és korrigálja magát, vagy korrekció nélkül folytatja a beszédet.

A beszéd folyékonysága egy többdimenziós és a beszédproduktions minden szintjét érintő fogalom, melynek pontosan körülhatárolható definíciójával és mérési módszerével a pszicholingvisztika mai napig adós (Lahmann et al., 2017). A fluenciát legtöbbször a temporalitás (vagy idődimenzió) és a performancia

aspektusából közelítik meg. A *temporális változók* a beszéd és a szünetek kapcsolatát jelentik, és olyan mutatókkal mérhetők, mint a beszédtempó vagy a fonációs időarány. A *performanciát* érintő markerek a fentebb említett megakadásjelenségek, amelyek nem járulnak hozzá a kijelentés tartalmához és jelentéséhez (pl. néma vagy kitöltött szünet, ismétlések stb.).

A megakadásjelenségek meghatározására sokféle definíciót találunk a szakirodalomban, de egyik sem foglalja magába az összes típust (lásd bővebben Gyarmathy, 2015). Ezek általában olyan jelenségek, amelyek megakasztják a beszédfolyamot, de nem változtatják meg a megnyilatkozás tartalmát (Fox Tree, 1995). Gyarmathy (2015) azt is hozzáteszi, hogy a meghatározás nem teljesen helytálló, mivel vannak olyan jelenségek (pl. nyújtás, töltelékszavak, ismétlések stb.), amelyek épp a beszéd folyamatosságának látszatát hivatottak fenntartani.

A magyar szakirodalomban a megakadásjelenségek csoportosítására különböző osztályozásokat találhatunk a kutatás céljától függően, de alapvetően a megakadásoknak két csoportját különböztetik meg (Gósy, 2002): a *bizonytalanságból adódó jelenségeket* és a hibákat, vagy más néven *téves kivitelezéseket*. A jól körülhatárolható bizonytalanságból eredő jelenségek általában a fogalmi szinthez, vagy az önmonitorozáshoz köthetők. Azonban Horváth (2017) megjegyzi, hogy az empirikus kutatások eredményei felülírták a hezitációs jelenségek hagyományos kategorizációját (lásd néma és kitöltött szünetek, a szón belüli szünettartás, ismétlés, újraindítás, töltelékszavak és nyújtás), mert a diszharmonia jelzésén túl más funkciót is betölthetnek (pl. a kitöltött szünet jelezhet beszédszándékot), és a funkciók szétválasztása gyakran problematikus. A téves kivitelezés minden esetben az artikuláció során detektálható, és néhány közülük egyértelműen köthető a beszédprodukciónak egyes szintjeihez. A *téves szótalálás* például az Átalakítóhoz köthető, amikor a beszélő a célszó helyett egy másik szót aktivál a mentális lexikon lemma szintjén. A jelenség a *tovaterjedő aktivációval* (spreading activation) magyarázható, ami azt jelenti, hogy egy lemma aktiválásakor a vele szoros kapcsolatban lévő szavak automatikusan aktiválódnak, és a legnagyobb aktivációt kapó szó kerül kiválasztásra. Téves szótalálás esetén ezt az aktivációt egy másik szó kapja, ami összefüggésben van a szó gyakorisági mutatóival, hangalakjával és jelentésével. A téves szótalálásoknál a leggyakoribb a fonetikai kapcsolat a lehívott szó és a célszó között (Gyarmathy, 2015), de a szemantikai kapcsolatok is jellemzők. A *kontamináció* egyidejűleg aktiválódott szerkezetek versengéséből jön létre szó- és szerkezetvegyületeket eredményezve. Levelt (1989) szerint ez a jelenség a fogalmi szinthez köthető, amikor is két fogalom kerül kiválasztásra, amelyek aktiválják a hozzájuk tartozó lemmákat és a két lexikai egység a felszíni struktúrában ugyanazon helyre kerül beszúrásra. A *nyelvem hegyén van jelenség* során a beszélő a szó jelentését (lemma) aktiválja, amihez átmenetileg nem tud lexémát (hangzó formát) kapcsolni, tehát ez a lexikális előhívás problémája. A sorrendiséggel kapcsolatos hibák az anticipáció, a perszeveráció és a metatézis,

amelyeket Gósy és Markó (2006) az artikulációs szinthez kötnek. Vannak azonban olyan téves kivitelezések, amelyeknél nehéz kikövetkeztetni, hogy a beszédprodukciónál hol történt a zavar (Horváth, 2017). A téves kezdésnél a beszélő félbeszakítja a kivitelezést, amelynek oka lehet téves szó aktiválása, vagy valamilyen sorrendiségi hatás (Horváth és Gyarmathy, 2012). A megakadásjelenségek vizsgálatának fontossága abban rejlik, hogy közelebb kerülünk azokhoz a problémákhoz, amelyek a beszédtervezés során felmerülnek, illetve, hogy a beszélők milyen önmonitorozási és javítási stratégiákat alkalmaznak.

3. Beszédfolyamatosság és nyelvkopás

„Van némi értelme annak az elképzelésnek, hogy az egyik legelső dolog, amit meg kell tanulni egy idegen nyelven, az az, hogyan kell hezitálni” (Crystal és Davy, 1979: 6) (saját fordítás). Ahogy az idézet is mutatja, a megakadásjelenségek a másodiknyelv-elsajátítás során az L2-ben is jelentkeznek, és számuk nagy a nyelvtanulás kezdetén, azonban a nyelvtudás mértékének növekedésével lényegesen csökkennek (de Leeuw, 2007; Hilton, 2007). A nyelvek dinamikus interakciójának eredményeként azonban az L1-ben előforduló megakadásjelenségek is változhatnak (Schmid és Fägersten, 2010). „Az anyanyelv nem stabil: minden beszélő, aki kétnyelvűvé válik, változásokat tapasztalhat az L1 hozzáféréseben, feldolgozásában és produkciójában, és ha hosszan és intenzíven érintkezik egy másik nyelvvel, ezek a változások még hangsúlyosabbá válhatnak.” (Yilmaz és Schmid, 2018: 245). Ezeket a változásokat az L1-ben *nyelvkopásnak* (language attrition) nevezzük. A fluencia kérdése a nyelvkopásban alulkutatott. Magyar vonatkozásban egy fontos kivétel Navracics (2015) kutatása, aki 4 orosz–magyar kétnyelvűt vizsgált, akik Magyarországon élnek, ketten közülük gyerekkoruktól fogva, tehát korai kétnyelvűek, a másik kettő késői kétnyelvű. A vizsgálat eredményei alapján az látható, hogy a nyelvkopás mértéke nagyobb a korai kétnyelvűeknél: a beszédtempójuk lassabb az oroszban (L1), a megakadásjelenségek száma pedig ugyanezen nyelvben nagyobb. A kutatásból az is kiderül, hogy a korai kétnyelvűek a magyart tartják a domináns nyelvüknek. Ezek az eredmények megerősítik az életkor szerepének fontosságát a nyelvkopásban (lásd Bylund, 2009), azaz, ha az egyén a pubertáskor előtt költözik egy másik nyelvi környezetbe, a nyelvkopás mértéke nagyobb lesz.

A célzottan elsőnyelvkopással foglalkozó kutatások közül kevés foglalkozik a beszédfolyamatosság kérdésével. Yukawa (1997) három esettanulmányában a japán anyanyelvű, Hawai-on élő fiatalok közül csak az egyiknél emelkedett a megakadásjelenségek száma az ott töltött évek számával arányosan. Egy szisztematikusabb vizsgálatban (Schmid és Fägersten, 2010) Hollandiában élő németek (N=52) és Kanadában élő németek (N=50) és hollandok (N=45) beszédprodukciónál hasonlították össze az egynyelvű német (N=53) és holland

(N=45) kontrollcsoportával. A spontánbeszéd-vizsgálat eredményei azt mutatták, hogy szinte minden típusú megakadásjelenség többször fordult elő a célcsoport beszédében, és a legtöbb a főnevek és igék előtt jelent meg, ami a lexikális hozzáférés problémájáról árulkodik. Yilmaz és Schmid (2012) Hollandiában élő törököknél ugyancsak arra az eredményre jutott, hogy a megakadásjelenségek gyakoribbak náluk, mint az egynyelvűeknél.

Bergmann et al. (2015) a nyelvek együttes aktiválásának a hatását vizsgálták az L1 és L2 fluenciára. Ehhez három csoport spontánbeszéd-produkcióját hasonlították össze: 1. Észak-Amerikában élő németek (L1 német, L2 angol), 2. Németországban tanuló angol anyanyelvi beszélők, 3. német egynyelvű kontrollcsoport. Feltételezték, hogy mindkét kétnyelvű csoport (a tanulók és a kivándorlók) tapasztalja a két nyelv interferenciáját. Az 1. csoportnál a megakadásjelenségeket egyértelműen a nyelvek egymásra hatása eredményezi (cross-linguistic influence, CLI), míg a 2. csoportnál a CLI mellett közrejátszik az L2 hiányos tudása is. A temporális eredmények alapján kijelenthető, hogy a tanulók lassabban beszélnek, mint a másik két csoport. A performancia változó, azaz a megakadásjelenségek száma pedig a kétnyelvűeknél nagyobb volt, mint az egynyelvűeknél. A szerzők azt a következtetést vonták le, hogy a kutatás rávilágít a nyelvek egymás közötti versengésére a beszédprodukciónban, különösen az emigráns csoportban, ahol a megakadásjelenségek száma nagy volt. A tanulói és az emigráns csoport hasonló teljesítménye pedig a kognitív kontroll szerepét hangsúlyozza, azaz, hogy a kétnyelvűeknek az egyik nyelvüket folyamatosan gátolniuk kell, hogy a másik nyelven megfelelően és folyékonyan használják a lexikai elemeket, valamint a szintaktikai és morfológiai szerkezeteket. Mindez azt a nézetet erősíti, hogy a folyékony beszéd nem kizárólag és nem elsődlegesen kompetencia kérdése. A beszéd egy automatizált képesség, ami gyakori és sok használattal magas szintre fejleszhető az L2-n is, de a nyelvhasználat gyakoriságának hanyatlásával a beszédfolyamatoság is sérülhet (Bergmann et al., 2015).

A nyelvkopás vizsgálatánál fontos kérdés, hogy mely nyelven kívüli tényezők határozzák meg a nyelvkopás mértékét az egyes nyelvi szinteken. Legtöbbször a használat gyakoriságát és az emigrációs idő hosszát vonják be háttérváltozóként. Ha megnézzük a beszédfolyamatoságot (is) vizsgáló kutatásokat, általánosságban véve elmondhatjuk, hogy nem találtak semmilyen összefüggést az említett tényezők és a hezitációs jelenségek között (Badstübner, 2011; Dostert, 2009; Opitz, 2011; Schmid és Fägersten, 2010; Varga, 2012), a téves szótalálások vagy hibák esetében azonban mindkét tényező meghatározónak bizonyult (Badstübner, 2011; Schmid és Fägersten, 2010).

4. A kutatás

4.1. A kutatás kérdései és hipotézisei

Ahogy az irodalmi áttekintésből kiderül, kevés azoknak a kutatásoknak a száma, amelyek a migrációt követően az elsőnyelvben végbemenő változásokat vizsgálják, különös tekintettel a beszédfolyamatosságra. Jelen tanulmány empirikus adatokkal szolgál a hiátus betöltésére, és a hollandiai magyarok spontánbeszédét, ezen belül a beszédfolyamatosságot, avagy fluenciát vizsgálja. A főbb kutatási kérdések a következők:

1. Van-e különbség a Hollandiában élő két- és többnyelvű magyarok és a Magyarországon élő egynyelvű magyarok beszédprodukciónak?

2. Van-e összefüggés a beszédfolyamatosság és a szókincs gazdagság között?

3. Milyen mértékben határozzák meg a nyelven kívüli tényezők (életkor, az emigrációs idő hossza, a nyelvhez való attitűd, a nyelv választás és a nyelvvel való kapcsolat gyakorisága) a beszédfolyamatosságot?

Az előző kutatások eredményei alapján jelen vizsgálat feltételezi, hogy:

– a kétnyelvű csoport beszédprodukciónak lassabb, mint az egynyelvű csoporté, és a megakadásjelenségek száma is magasabb náluk;

– a használat gyakorisága és a nyelvvel való kontaktus pozitívan korrelál a temporális változókkal (beszédtempó, artikulációs tempó, fonációs időarány), és negatívan korrelál a szünetek számával, azok átlagos hosszával és a megakadásjelenségekkel;

– az emigrációs idő hossza negatívan korrelál a temporális változókkal, és pozitívan a megakadásjelenségekkel.

4.2. Résztvevők

A teljes vizsgálatban 19 Hollandiában élő magyar vett részt, viszont jelen elemzésben csak 16 résztvevő spontán beszédét vizsgálom, mivel három felvétel minősége nem elégséges a temporális elemzések elvégzéséhez. Az eredményeket egynyelvű magyar kontrollcsoport (N=16) adataival hasonlítom össze. A résztvevők nyelvi háttérének feltérképezéséhez a Szociális személyes háttérkérdőívet (Schmid, 2004) használtam, amely a demográfiai adatok mellett a nyelvekhez való attitűdöket, a nyelvekkel való kapcsolatot és a nyelvhasználat gyakoriságát is vizsgálja. Az 1. számú táblázat a résztvevők általános adatait foglalja össze.

1. táblázat. A résztvevők adatai

	Kétnyelvű		Egynyelvű	
	Átlag	SD	Átlag	SD
Kor	41,3	9,5	40,7	8,2
Emigrációs idő hossza	13,93	6,8	–	–

4.3. Kutatási eszközök

Szociális személyes háttérkérdőív

A kutatás első fázisában használt eszköz egy személyes háttérkérdőív volt, amely 79 kérdésből áll (<http://languageattrition.org/>). A kérdőívhez tartozik egy kódrendszer, ami az elemzéshez nyújt segítséget. Mivel a kérdőív és a hozzá tartozó kódrendszer magyarul nem elérhető, ezért magyarra fordítottuk. Annak érdekében, hogy biztosítsuk a fordítás megbízhatóságát, a magyarra fordítás után a kérdőív és szempontrendszer vissza lett fordítva angolra. A két verzió, az eredeti angol és a visszafordítás, 80%-ban megegyezett egymással, ami mutatja a fordítás megbízhatóságát.

A kérdőív nyitott és zárt kérdéseket is tartalmaz, és a következő részekre osztható:

Személyes háttér: életkor, nem, születés helye, nemzetiség, dialektus vagy standard anyanyelv, végzettség, foglalkozás, a migráció hossza.

Nyelvválasztás: az L1 használata a partnerrel, gyerekekkel, a közösségben, L1 média használata stb. Pl. „*Milyen nyelvet vagy nyelveket használ, mikor a gyerekeihez beszél? Milyen nyelvet vagy nyelveket használnak a gyerekei, mikor Önhez beszélnek?*”

Nyelvi kontaktus: a Magyarországra látogatás gyakorisága és hossza, az L1 használatának a gyakorisága, a partner/barátok anyanyelve, nyelv használata a magyarországi rokonokkal stb. Pl. „*Visszatért-e valaha Magyarországra, mióta elköltözött Hollandiába? Átlagban több magyarul vagy hollandul/angolul beszélő barátja van?*”

Attitűd: az L1 fenntartásának fontossága, a gyermekek nyelve, kulturális preferencia, nyelvi preferencia, honvágy, visszatérés szándéka, akcentus L1-ben stb. Pl. „*Bátorítja a gyermekeit, hogy beszéljenek magyarul? Magyarul, hollandul vagy angolul beszélve érzi magát inkább kényelmesebben?*”

Kiváltott spontán beszéd – képregény

A nyelvkopás jeleit leginkább spontán beszédben lehet vizsgálni, amely alapján a szókincs nagyságát és jellemzőit, valamint a beszédfolyékonyságot lehet mérni. Kutatási eszközként a Mercer Mayer *Frog, where are you?* című képregényt használtuk, amely egy 24 fekete-fehér képből álló történet, és nem tartalmaz szavakat (lásd 1. számú kép). A képregényre azért esett a választás, mert

tartalmilag összehasonlítható narratívákat eredményez, de kivitelezésben életkortól, nyelvtől, nemtől függően különbözik (Berman és Slobin, 1994). Az eszköz előnye, hogy nincs benne semmiféle kulturális utalás, így ez nincs hatással a beszélőkre. A képregényben egy kisfiú és a kutyája próbál megtalálni egy békát, aki elszökött otthonról, eközben pedig mindenféle kalandba keverednek. A feladat egyszerű: el kell mesélni a történetet a képek alapján.

1. ábra. Példák a képregényből (Mercer Mayer *Frog, where are you?*)



Verbális fluencia teszt

A verbális fluencia teszt a verbális működésnek, folyékonyságnak a rövid tesztje (Lezak et. al., 2012). A feladat standard verziójában a résztvevők egy percet kapnak arra, hogy egy adott szemantikai kategórián belül elemeket (szemantikus fluencia) soroljanak fel. A tesztet ugyan használják neuropszichológiai vizsgálatokban is (pl. Alzheimer vagy Parkinson diagnosztizálására), a nyelvészeti vizsgálatokban ezzel a feladattal mérik a lexikai tudást, a lexikai előhívás képességét (Cohen et al., 1999.), és a végrehajtó funkciónak is ez az egyik vizsgálati módszere (Fritzpatrick et al., 2013). Jelen vizsgálatban az *állatok* szemantikai kategóriát használtuk, és a résztvevők azt az instrukciót kapták, hogy egy perc alatt soroljanak fel annyi elemet a kategóriában, amennyit csak tudnak.

4.4. A kutatás menete és mutatói

A kutatás első részében a résztvevők kitöltötték az online kérdőívet, majd a második szakaszban a képregény narratíváját és a verbális fluencia tesztet vettük fel. A kérdőív válaszait egy, a kérdőívhez kifejlesztett kódrendszer segítségével kódoltuk. A nyelvhasználat gyakoriságára (milyen szituációban, kivel) adott

válaszokat például a következőképpen: 0 – csak hollandul beszél, 0,25 – inkább hollandul beszél, 0,5 – fele-fele arányban hollandul és magyarul, 0,75 – inkább magyarul, 1 – csak magyarul.

A narratívák felvételeit leírtuk, és a Praat szoftver (Boersma és Weenik, 2022) segítségével elemeztük. A 2. számú táblázatban láthatók azok a temporális mutatók, amelyek az elemzés alapjául szolgáltak.

2. táblázat. A beszéd folyamatosság mutatóinak áttekintése (Kormos, 2006 alapján)

<i>Mutató</i>	<i>Meghatározás</i>
Beszédtempó	A beszédmintában található szótagok száma osztva a teljes beszédidővel (szüneteket is beleértve), másodpercben kifejezve. A kapott számot elosztjuk 60-nal, hogy megkapjuk a szótagok számát percenként.
Artikulációs tempó	A beszédmintában található szótagok száma osztva a teljes beszédidővel, majd megszorozva 60-nal. A szüneteket nem számoljuk bele. Az artikulációs tempó nem más, mint a percenként produkált átlagos szótagszám és a teljes beszédidő aránya.
Fonációs időarány	A beszéddel töltött idő százalékos aránya a beszédminta teljes idejéhez képest.
Néma szünetek száma percenként	Az összes 30 ms-on felüli szünet száma osztva a teljes beszédidővel és szorozva 60-nal.
Néma szünetek átlagos hossza	Az összes 30 ms-on felüli szünet hossza osztva az összes 30 ms-on felüli szünet számával.
Kitöltött szünetek száma percenként	Az összes kitöltött szünet (pl. öööö vagy mmm) osztva a teljes beszédidővel és szorozva 60-nal.
A megakadásjelenségek száma percenként	Az összes megakadásjelenség száma (ismétlések, újraindítások, újrakezdések stb.) osztva a teljes beszédidővel és szorozva 60-nal.

A szókincs gazdagságot gyakran a típus/példány aránnyal (type-token ratio, TTR) mérik, amit úgy kapunk meg, ha a különböző szavakat (típusokat) elosztjuk az összes kiejtett szóval (példánnyal) és megszorozzuk 100-zal, így a legmagasabb kapható érték a 100 lehet. Ez a mutató tisztán kvantitatív, és legnagyobb gyengesége, hogy a hosszabb szövegeknél az értéke csökken, mert elengedhetetlen a típusok ismétlődése. Így a különböző hosszúságú szövegeknél nem megbízható (Daller et al., 2003). Jessner és munkatársai (2020) idegennyelv kopást vizsgáló kutatásukban ezen okokból kifolyólag az ún. szofisztikált típus/példány arány (sophisticated type-token ratio, STTR) mutatót használták, aminek a képlete a következő: $\frac{\text{típus}}{\sqrt{2} * \text{példány}}$. Ez a mutató ily módon figyelembe veszi a szöveg hosszúságát (Larsen-Freeman és Cameron, 2008)¹.

¹ Például, ha összehasonlítjuk A és B személyt, akik mindketten 400 típust használtak, viszont A hosszabb szöveget produkált (1200 példányt), míg B rövidebbet (600 példányt), akkor a két TTR között

Végül a verbális fluencia tesztben a felsorolt állatok száma alkotta a mérőszámot, amelybe nem tartoztak bele az ismétlések.

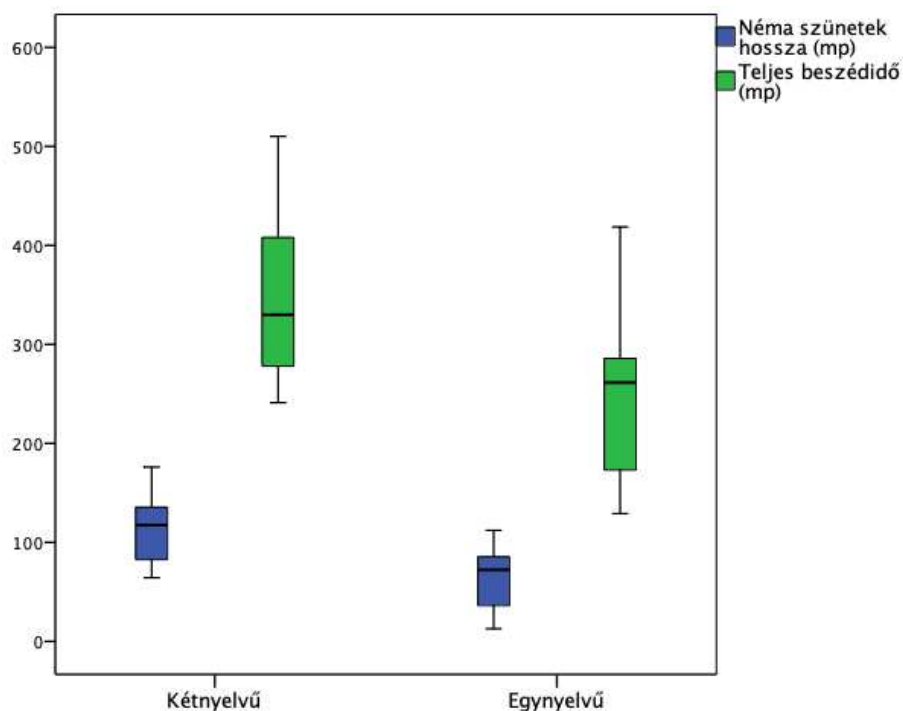
A statisztikai elemzéseket az IBM SPSS 24 szoftverrel végeztük, a csoportok közötti különbségek vizsgálatára független mintás t-tesztet használtunk, míg a korrelációs számításokhoz a Pearson-féle korrelációt.

5. Eredmények

5.1. Beszédfolyamatosság és szókincsgazdagság

A 2. ábrán látható, hogy a kétnyelvű célcsoport átlagosan hosszabb ideig beszélt (kétnyelvű: $M=344,26$, egynyelvű: $M=252,39$), és esetükben a néma szünetek átlagos hossza (kétnyelvű: $M=116,02$, egynyelvű: $66,04$) a teljes beszédciklus alatt is nagyobb. A különbség szignifikáns mind a teljes beszédidő ($t(30)=3,04$, $p<0,05$), mind pedig a szünetek hossza ($t(30)=4,07$, $p<0,05$) tekintetében a két csoport között.

2. ábra. A teljes beszédidő (másodperc) és a néma szünetek hossza (másodperc) a kétnyelvű és az egynyelvű csoportban.



A kétnyelvű és egynyelvű csoport között szignifikáns különbség csak a beszédtempó ($t(30)=-2,010$, $p<0,05$) és a fonációs időarány ($t(30)=-2,282$, $p<0,05$) tekintetében mutatkozott, és mindkét esetben az egynyelvű csoport teljesített jobban (3. táblázat), továbbá a kétnyelvű csoportban a néma szünetek száma és átlagos hossza nagyobb. Ugyancsak nagyobb a kitöltött szünetek és a

nagy lesz a különbség a szöveghosszúság miatt ($A=33$, $B=66$), viszont az STTR kiküszöböli ezt ($A=8,2$, $B=11,2$).

megakadásjelenségek száma a kétnyelvű csoportban, viszont a különbség a két csoport között nem szignifikáns.

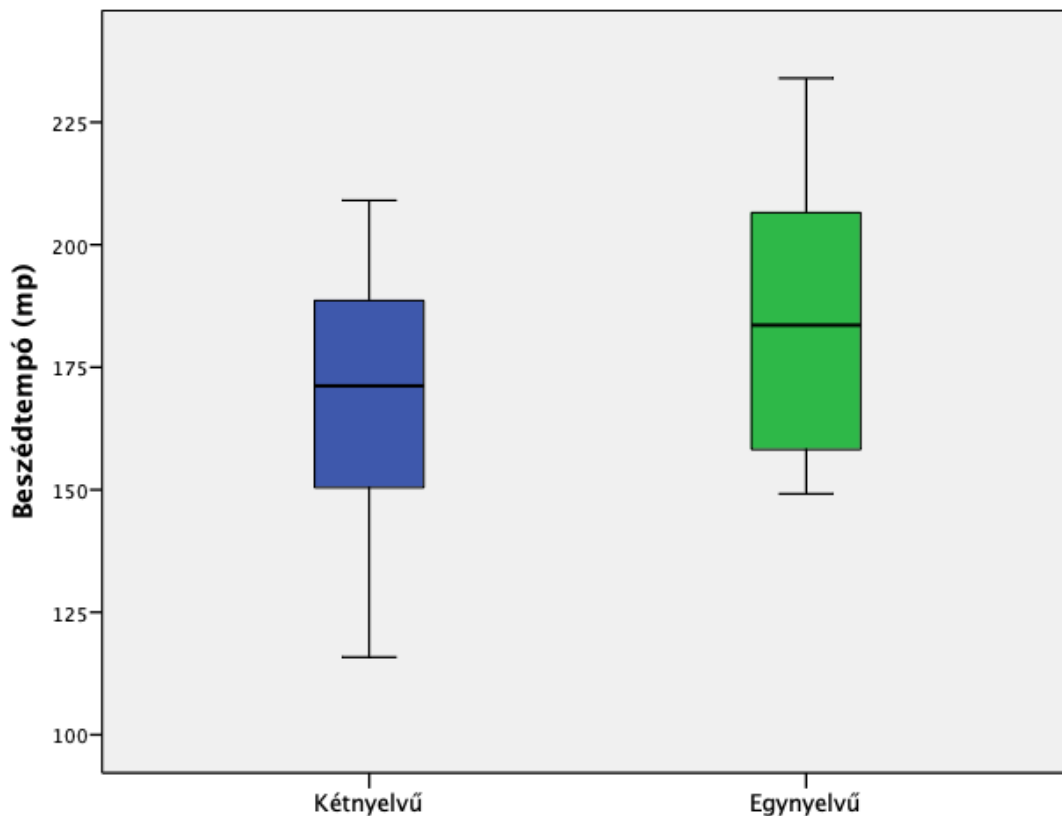
3. táblázat. A beszédfolyamatosság mutatói a kétnyelvű és az egynyelvű csoportban

	Átlag (SD)		Szignifikancia
	Kétnyelvű	Egynyelvű	<i>p</i>
Beszédtempó (szótag/mp)	2,75 (0,45)	3,09 (0,44)	<i>p</i> <0,05
Artikulációs tempó (mp)	4,22 (0,57)	4,18 (0,38)	–
Fonációs időarány (%)	65,68 (9,87)	73,98 (10)	<i>p</i> <0,05
Néma szünetek száma/mp	0,29 (0,05)	0,25 (0,05)	–
Szünetek átlagos hossza (mp)	1,21 (0,33)	1,02 (0,37)	–
Kitöltött szünetek száma percenként	4,1 (1,34)	3,2 (1,14)	–
Megakadásjelenségek száma percenként	1,72 (0,51)	1,24 (0,31)	–

Az alábbiakban egy példát mutatunk be a megakadásjelenségek illusztrálására. Az első példában három különböző megakadás szerepel. Az első a téves kezdés hibatípus, amikor a beszélő egy másik szót aktivál, de a korrekciós folyamatoknak köszönhetően azelőtt észleli a hibát, mielőtt kimondta volna és így csak az első néhány hang jelenik meg. A második jelenség újraindítás vagy újakezdés, amikor az aktivált és félig kiejtett szót a teljes szó kiejtése követi. A beszélő az artikulációs szakaszban elbizonytalanodik, ellenőrzi, hogy a szándékának megfelelő szót aktiválta-e, azután ennek megerősítésekor újraindítja a közlést. A harmadik példa ismétlés, ami a beszédfolyamatosságot biztosítja, és időt ad a beszélőnek a keresési és szerkesztési folyamatokhoz.

*Ám az este, miután elment Jánoska és Alex aludni, a békuci megtalálta a módját, hogy kimásszon a **lek**, az üvegből. **Reg, csak reggel** vette észre Jancsi, hogy nincs a béka az üvegben. És nagyon meglepődött. **Rögtön rögtön felöltözött...***

A beszédtempóban kimutatott különbség (3. ábra) úgy mutatkozik meg, hogy a kétnyelvű csoport eredményei diverzebbek, mint az egynyelvűeké. Az eredmények heterogenitása általában jellemzi a kétnyelvűeket (Kroll et al., 2012).

3. ábra. A beszédtempó eredményei a kétnyelvű és az egynyelvű csoportban.

A szókincs tekintetében a két csoport között egyedül a példányok esetében volt szignifikáns különbség (4. táblázat), a kétnyelvűek átlagosan több szót produkáltak ($M=488,81$), mint az egynyelvűek ($M=384$). Típusok tekintetében ugyancsak a kétnyelvű csoport teljesített jobban. A szöveghosszúságra érzékeny típus/példány arány mutatón az egynyelvű kontrollcsoport ért el magasabb eredményt, köszönhetően a rövidebb szövegeknek. Az STTR alapján azonban a kétnyelvű csoport szókincse gazdagabb, bár a különbség a két csoport között nem szignifikáns. A verbális fluencia teszten, ami a lexikális hozzáférés tesztje, az egynyelvű csoport sorolt fel átlagosan több szót az adott kategóriában. Az eredmények alapján tehát elmondható, hogy a nyelvkopás a szókincsgazdagságban és a lexikális hozzáférésben az itt mért tesztek alapján nem mutatható ki.

4. táblázat. A szókincsgazdagságra vonatkozó eredmények a két csoportban (szavak)

	Átlag (SD)		Szignifikancia
	Kétnyelvű	Egynyelvű	p
Példány	488,81 (139,97)	384 (140,86)	$p < 0,05$
Típus	247 (69,34)	203,2 (68,38)	–
Típus/példány arány	50,85 (4,87)	53,6 (5,56)	–
STTR	7,84 (1,18)	7,27 (1,18)	–
Verbális fluencia	25 (6,5)	28,6 (6,7)	–

A beszédfolyamatosság és a szókincsgazdagság mutatói között a következő szignifikáns korrelációk mutathatók ki:

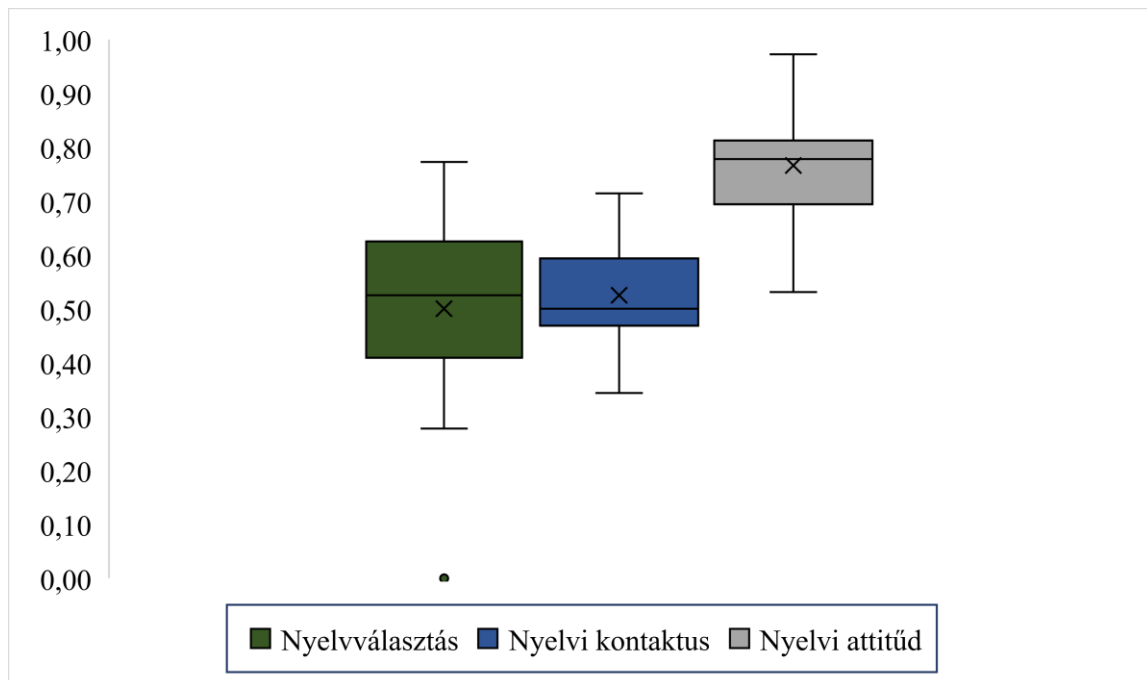
- az STTR korrelál a beszédtempóval: $r=0,62$, $p<0,05$, tehát azok, akik nagyobb szókincssel rendelkeznek gyorsabban is beszélnek;
- az STTR korrelál a fonációs időarányával: $r=0,57$, $p<0,05$;
- a verbális fluencia eredményei korrelálnak az artikulációs tempóval: $r=0,654$, $p<0,05$, tehát a lexikai hozzáférés hatékonysága és az artikulációs gyorsaság összefüggnek.

A típus/példány arány nem mutat szignifikáns korrelációt egyik mutatóval sem.

5.2. Nyelven kívüli tényezők hatása

A nyelvkopás mértékének kutatásakor fontos megvizsgálni, hogy mely nyelven kívüli tényezők lehetnek hatással az elsőnyelven nyújtott teljesítményre. A kérdőív adatai alapján a 3. ábra foglalja össze a célcsoport válaszait. Látható, hogy a magyarhoz fűződő attitűdök ($M=0,8$) magasak, ahogy a nyelvvel való kontaktus és a nyelvválasztás is magas átlagú, az előbbi $M=0,51$, míg az utóbbi $M=0,5$. Az ábrán az is megfigyelhető, hogy a válaszok a nyelvválasztás esetén a legheterogénebbek, azaz különböznek a résztvevők abban, hogy mely nyelvet (a magyart vagy a hollandot) választják a beszélgetés nyelvének az egyes helyzetekben a kommunikációs partnerrel. Ugyanezen változónál azt is láthatjuk, hogy az egyik résztvevő válaszai extrém értéként jelennek meg az ábrán (az átlag 0, azaz nem választja a magyart). Esetében elmondható, hogy sem a munkájában, sem otthon, sem pedig a barátaival nem használja a magyart, szinte kizárólag az otthoniakkal való kapcsolattartás nyelve az L1.

4. ábra. A nyelven kívüli tényezők a kétnyelvű csoportban.



Az 5. táblázat a nyelven kívüli tényezők korrelációs mutatóit foglalja össze a beszédfolyamatosság és szókincsgazdagság mutatóival. A nyelvi attitűdöt nem tartalmazza a táblázat, mivel nem mutatott erős vagy szignifikáns korrelációt egy mutatóval sem. A nyelvválasztás nem szignifikáns pozitív korrelációt mutat a beszédtempóval, pozitív és szignifikáns korrelációt a fonációs időarányával és az STTR-al, míg szignifikánsan negatív a szünetek átlagos hosszával. Minél többször használja a résztvevő az L1-et, annál gyorsabb a beszédtempója, és rövidebb szüneteket tart. A nyelvvel való kontaktus a beszédtempóval és az artikulációs tempóval korrelál pozitívan, a többi kapcsolat nem említésre méltó. Az emigrációs idő hossza negatívan korrelál a verbális fluencia eredményeivel, a beszédtempóval és az artikulációs tempóval, míg pozitívan a szünetek átlagos hosszával. A megakadásjelenségek egy nyelven kívüli tényezővel sem mutattak erős kapcsolatot.

5. táblázat. A nyelven kívüli tényezők korrelációs értékei a beszédfolyamatosság és szókincsgazdagság tükrében

	Nyelvválasztás	Nyelvvel való kontaktus	Emigrációs idő hossza
Beszédtempó	0,373	0,333	-0,281
Artikulációs tempó	0,243	0,346	-0,279
Fonációs időarány	0,585*	0,065	-0,112
Néma szünetek száma percenként	-0,218	0,084	-0,194
Szünetek átlagos hossza	-0,489*	-0,143	0,254
STTR	0,595*	0,17	0,066
Verbális fluencia	-0,277	-0,011	-0,499*

*a korreláció szignifikáns, $p < 0,05$.

6. Következtetések és összegzés

Az egy- és kétnyelvűek beszédprodukciója nem folyamatos, azaz számos megakadásjelenséget és temporális sajátosságot figyelhetünk meg benne, amelyek „ablakként” szolgálnak a beszédtervezési folyamatokra (Fromkin, 1973). Kijelenthetjük, hogy a Magyarországon élő magyar egynyelvűek beszédprodukciójáról, köszönhetően a nagy számú kutatásnak, sok információval rendelkezünk. Kevés tudásunk van azonban azokról a magyarokról, akik mindennapjaikat egy másik nyelvi környezetben élik, rendszeresen két- vagy több nyelvet használnak. A nyelvkopással a diaszpóra magyarság tekintetében mindeddig kevesen foglalkoztak, a kutatások többsége a nyelvcserére (pl. Gál, 1979), vagy a nyelvváltozat leírására (többnyire a grammatikai és/vagy lexikai szinten) szorítkozott (pl. Deli, 2020; Fenyvesi, 2004; Kontra, 1990; Szabó, 2010). Kivételnek számítanak Tóth Gergely és Varga Zsolt vizsgálatai, akik a nyelvkopás elméleti és módszertani keretében vizsgálták az USA-ban és Dániában élő magyar beszélőket. Tóth (2007) a San Francisco-i öböl területén élő magyarok generációk közötti nyelvkopását vizsgálta, és arra a következtetésre jutott, hogy a második generációtól kezdődően a morfológiai komplexitás csökkenése figyelhető meg, ami egyben több analitikus szerkezet használatát is eredményezi. A jelen kutatáshoz hasonló tényezőket vizsgáló Varga (2012) a Dániában több mint 10 éve élő magyarok nyelvkopását vizsgálta, és azt találta, hogy általánosságban véve nem figyelhetők meg a nyelvkopás jelei, egyedül a megakadásjelenségek száma volt nagy, viszont ez nem hozható összefüggésbe a háttérváltozókkal (életkor, emigrációs idő hossza, nyelvhasználat gyakorisága stb.). Jelen kutatás a Hollandiában élő magyarok beszédfolyamatosságát és

szókincsgazdagságát vizsgálta különböző kutatási eszközök segítségével annak érdekében, hogy hozzájáruljon az említett hiátust kitöltéséhez ezen a területen.

Az eredmények statisztikai vizsgálata alapján megállapítható, hogy a nyelvkopás mértéke a vizsgált közösségben nem nagy a kontrollcsoportéhoz képest. Szignifikáns különbség csak a temporális mutatókban volt észlelhető, azaz a kétnyelvű csoport lassabban beszél, illetve nem szignifikánsan, de több néma és kitöltött szünetet tart, a szünetek átlagos hossza is nagyobb (ezek a fogalmi szinten történő tervezéshez köthetők), és több a beszédükben a megakadásjelenség (leginkább az ismétlés és az újraindítás). Mindez megegyezik a kétnyelvűség és nyelvkopás szakiroalmában is fellelhető eredményekkel, azaz, hogy a kétnyelvűek a nyelvi teszteken (képmegnevezés, verbális fluencia) és a spontán beszédprodukció során lassabbak (Gollan et al., 2005; Bergmann et al., 2015). Ennek a magyarázata az lehet, hogy a kétnyelvű egyén több interferenciát tapasztal az L2-től akkor is, amikor csak az L1-et használja. A kutatás első hipotézise tehát beigazolódott. Szókincs tekintetében a két csoport között nem volt szignifikáns különbség, viszont a spontánbeszédben mért mutató, az STTR pozitív korrelációt mutatott a beszédfolyamatosság temporális mutatói közül a beszédtempóval és fonációs időarányával, tehát azok, akik gyorsabban beszélnek, gazdagabb szókincssel is rendelkeznek. Ugyanez mutatható ki a formális mérőeszköz, a verbális fluencia teszt eredményei és az artikulációs tempó között.

A kutatás egyik fő kérdése az volt, hogy melyek azok a nyelven kívüli tényezők, amelyek kapcsolatot mutatnak a beszédfolyamatossággal és a szókincsgazdagsággal. A nyelvi attitűd semmilyen kapcsolatot nem mutatott, ami megegyezik az előző kutatások eredményeivel. Cherciov (2013) a Kanadában élő román beszélőkkel végzett kutatása következtetéseként például meg is jegyzi, hogy az attitűd egy olyan konstruktum, amit nem könnyű mérni, mivel nem stabil, folyamatosan változik. A nyelvhasználat gyakoriságát lefedő tényezők (a nyelvválasztás és a nyelvvel való kontaktus) pozitívan korreláltak a beszédtempóval, az artikulációs tempóval, a fonációs időarányával és STTR-el, míg negatívan a szünetekkel. Az emigrációs idő hossza pedig mind a beszédfolyamatossággal, mind pedig a szókincsgazdasággal negatív korrelációt mutatott. Láthatjuk tehát, hogy még ilyen kis résztvevő számú csoportban is a nyelvhasználat gyakorisága és az eltelt idő meghatározó a nyelvkopás mértékében.

Összefoglalásként elmondható, hogy a kis mintán elvégzett vizsgálat eredményei nem mutatnak nagymértékű nyelvkopást a hollandiai magyarok első nyelvében. Meghatározó tényezőknek tűnnek a nyelvhasználat gyakorisága (családban, barátokkal, otthoniakkal, interneten stb.) és az emigrációban eltöltött idő. Annak magyarázatául, hogy miért „sértetlen” az L1, az szolgálhat, hogy a vizsgált közösség *transznacionális közösség* (Glick-Schiller et al., 1995), amelyre jellemző, hogy az emigrációra nem mint végérvényes döntésre tekint, hanem olyanra, ami magában rejti a visszaköltözés lehetőségét. Ebből kifolyólag a

nyelvvél és a kultúrával közeli kapcsolatot ápol, és a globalizációnak, valamint az internetnek köszönhetően gyakran használ(hat)ja a nyelvet különböző tevékenységei során. További kérdést vet fel (amelyet a kutatás résztvevői is felvetettek), hogy hosszabb távú letelepedés esetén milyen lesz a második generációs magyar közösség viszonya a magyarral, akik az ún. származási nyelvű magyarok csoportját alkotják Hollandiában.

Irodalom

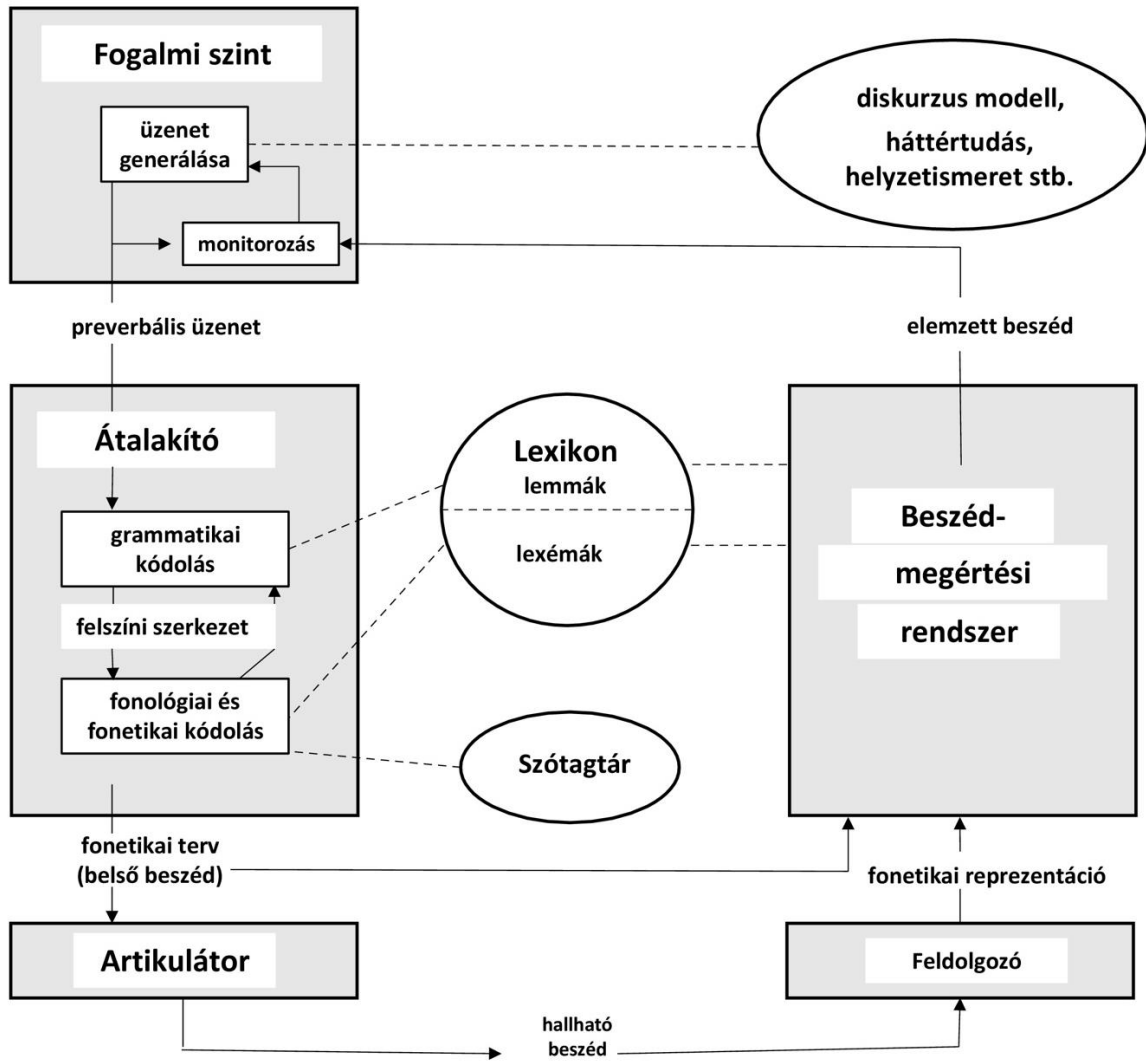
- Badstübner, T.** (2011). L1 attrition: German immigrants in the U.S. *PhD dissertation*. University of Arizona at Tuscon.
- Bergmann, C., Sprenger, S. A., & Schmid, M. S.** (2015). The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency. *Acta Psychologica*, *161*, 25–35. doi: <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2015.07.015>.
- Berman, R. A. & Slobin, D. I.** (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- Boersma, P., Weenink, D.** (2009). *Praat: doing phonetics by computer 6.1.16*. Letöltés: https://www.fon.hum.uva.nl/praat/download_win.html (2022. 07. 24.)
- Bylund, E.** (2009). Maturational constraints and first language attrition. *Language Learning*, *59*(3), 687–715.
- Cherciov M.** (2013). Investigating the impact of attitude on first language attrition and second language acquisition from a Dynamic Systems Theory perspective. *International Journal of Bilingualism*, *17*(6), 716–733. doi:10.1177/1367006912454622.
- Cohen, J. M., Morgan, A. M., Vaughn, M., Riccio, C. A. & Hall, J.** (1999). Verbal fluency in children: developmental issues and differential validity in distinguishing children with attention-deficit hyperactivity disorder and two subtypes of dyslexia. *Arch. Clin. Neuropsychol.* *14*, 433–443.
- Costa, A., Miozzo, M. & Caramazza, A.** (1999). Lexical selection in bilinguals: Do words in the bilingual's two lexicons compete for selection? *Journal of Memory and Language*, *41*, 365–397.
- Crystal, D. & Davy, D.** (1979). *Advanced conversational English*. London: Longman.
- Daller, H., van Hout, R. & Treffers-Daller, J.** (2003). Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals. *Applied Linguistics*, *24*, 197–222. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/24.2.197>
- De Bot, K.** (1992). A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics*, *13*, 1–24.
- De Bot, K. & Bátyi, Sz.** (2022). Bilingual models of speaking. In Derwing, T. M., Munro, J. M. & Thomson, I. R. (eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Speaking* (9–23). Routledge.
- De Leeuw, E.** (2007). Hesitation markers in English, German, and Dutch. *Journal of Germanic Linguistics*, *19*(2), 85–114.
- Deli, Zs. P.** (2020) Analytical structures in the language use of Hungarians in the United Kingdom and Ireland. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, *2020/2*.
- Dostert, S.** (2009). Multilingualism, L1 attrition and the concept of 'native speaker'. *PhD dissertation*. Düsseldorf: Heinrich Heine Universität.
- Fenyvesi Anna** (2004). A toledo magyarok nyelve: Nonstandard nyelvhasználat vagy a nyelvkontaktus hatása? In Kovács Nóra (szerk.), *Magyarok a nagyvilágban: Diaszpórákutató az ezredfordulón* (58–73). Budapest: MTA Kisebbségkutató Intézet.
- Fitzpatrick, S., Gilbert S. J. & Serpell L. E.** (2013). Systematic review: are overweight and obese individuals impaired on behavioural tasks of executive functioning? *Neuropsychol. Rev.* *23*, 138–156.
- Fox Tree, Jean E.** 1995. The effect of false starts and repetitions on the processing of subsequent words in spontaneous speech. *Journal of Memory and Language*, *34*, 709–738.
- Fromkin, V. A.** (ed.) (1973). *Speech errors as linguistic evidence*. Mouton, The Hague.
- Gal, S.** (1979). *Language shift: Social determinants in linguistic change in bilingual Austria*. New York: Academic Press.

- Glick–Schiller, N., Basch, L. & Blanc, C.** (1995). From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48–63. doi: <https://doi.org/10.2307/3317464>
- Goldman-Eisler, F.** (1968). *Psycholinguistics: Experiments in spontaneous speech*. New York: Academic Press.
- Gollan, T. H., Montoya, R. I., Fennema-Notestine, C. & Morris, S. K.** (2005). Bilingualism affects picture naming but not picture classification. *Memory and Cognition*, 33, 1220–1234.
- Gósy Mária** (2002). A megakadásjelenségek eredete a spontán beszéd tervezési folyamatában. *Magyar Nyelvőr*, 126, 192–204.
- Gósy Mária & Markó Alexandra** (2006). Szegmentumsorok hibás kivitelezése a beszédprodukción. *Magyar Nyelvőr*, 130/2, 198–214.
- Green, D.** (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67–81.
- Grosjean, F.** (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gyarmathy Dorottya** (2015). Diszharmóniás jelenségek, megakadások a beszédben In: Gósy, Mária (szerk.), *Diszharmóniás jelenségek a beszédben* (9–49). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Hilton, H. E.** (2007). *What pauses reveal about language processing in spoken L2 production*. Paper presented at the 6th International Symposium on Bilingualism, Hamburg.
- Horváth Viktória** (2017). Megakadásjelenségek és időzítési sajátosságai 6-9 éves gyermekek spontán narratíváiban 1. In Bóna Judit (szerk.), *Új utak a gyermeknyelvi kutatásokban* (97–120). Budapest: ELTE BTK.
- Horváth Viktória & Gyarmathy Dorottya** (2012). Téves kezdések magyarázó elvei a spontán beszédben. In Gósy Mária (szerk.), *Beszéd, adatbázis, kutatások* (138–153). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Jessner, U., Oberhofer, K. & Megens, M.** (2021). The attrition of school-learned foreign languages: A multilingual perspective. *Applied Psycholinguistics*, 42(1), 19–50. doi: <https://doi.org/10.1017/S0142716420000557>
- Kontra Miklós** (1990). Fejezetek a South Bend-i magyar nyelvhasználatból. *Linguistica series A, Studia et Dissertationes*, 5. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Kormos, J.** (2006). *Speech production and second language acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kroll, J. F., Dussias, P.E., Bogulski, C.A. & Valdes-Kroff, J.** (2012). Juggling two languages in one mind. What bilinguals tell us about language processing and its consequences for cognition. *Psychology of Learning and Motivation*, 56, 229–254. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394393-4.00007-8>
- Kroll, J., Bobb, S. & Wodniecka, Z.** (2006). Language selectivity is the exception, not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(2), 119–135.
- La Heij, W.** (2005). Selection processes in monolingual and bilingual lexical access. In F. Kroll & M. B. De Groot (Eds.), *Handbook of bilinguals: Psycholinguistic approaches* (289–307). Oxford: Oxford University Press.
- Lahmann, C., Steinkrauss, R. & Schmid, M. S.** (2017). Speed, breakdown, and repair: An investigation of fluency in long-term second-language speakers of English. *International Journal of Bilingualism*, 21(2), 228–242. doi: <https://doi.org/10.1177/1367006915613162>
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L.** (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Levelt, W. J. M.** (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Levelt, W. J. M.** (1995). The ability to speak: From intentions to spoken words. *European Review*, 3(1), 13–23. <https://doi.org/10.1017/S1062798700001290>
- Lezak, M., Howieson, D., Bigler, E. & Tranel D.** (2012). *Neuropsychological Assessment*. New York: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C. & Jake, J. L.** (2001). Explaining aspects of codeswitching and their implications. In J. Nicol (ed.), *One Mind, Two Languages: Bilingual language processing* (91–125). Oxford, UK: Blackwell.

- Navracsics, J.** (2004). The Question of Control in Bilingual Speech Production in Different Language Modes. In Gósy, M. & Grassegger, H. (eds.), *Grazer Linguistische Studien 62. To the memory of Wolfgang von Kempelen (1734-1804)*. (95-111). Graz: Herbst.
- Navracsics Judit** (2014a). A kétnyelvű mentális lexikon és működése (kísérletes nyelvészeti közelítés). *Doktori értekezés*.
- Navracsics, J.** (2014b). Input or intimacy. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4(3), 485–506.
- Navracsics, J.** (2015). L1 and dominant language – as reflected in speech disfluencies. In Navracsics, J., & Bátyi, Sz. (szerk.), *Első- és második nyelv: Interdiszciplináris megközelítések. First and second language: Interdisciplinary approaches* (61–76). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Opitz, C.** (2011). First language attrition and second language acquisition in a second language environment. *PhD dissertation*. Trinity College Dublin.
- Poullisse, N. & Bongaerts, T.** (1994). First language use in second language production. *Applied Linguistics*, 15, 36–57.
- Schmid, M. S.** (2004). First language attrition — The methodology revised. *International Journal of Bilingualism*, 8(3), 239–255. <http://dx.doi.org/10.1177/13670069040080030501>.
- Schmid, M. S. & Fägersten, K. B.** (2010). Disfluency markers in L1 attrition. *Language Learning*, 60(4), 753–791. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00575.x>.
- Szabó T. Annamária** (2010). Kétnyelvűség: kétnevűség? In Parapatics Andrea (szerk.), *Félúton 6. A hatodik Félúton konferencia (2010) kiadványa*. Letöltés: <http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk10/> (2021. 10. 06)
- Tóth, G.** (2007). *Linguistic Interference and First Language Attrition. German and Hungarian in the San Francisco Bay Area*. New York/Bern/Oxford: Peter Lang.
- Varga, Z.** (2012). First language attrition and maintenance among Hungarian speakers in Denmark. *PhD dissertation*. Aarhus University.
- Warren, P.** (2013). *Introducing Psycholinguistics*. Cambridge: CUP.
- Yilmaz, G. & Schmid, M. S.** (2012). L1 accessibility among Turkish–Dutch bilinguals. *The Mental Lexicon*, 7(3), 249–274. <http://dx.doi.org/10.1075/ml.7.3.01yil>
- Yilmaz, G. & Schmid, S.** (2018). First language attrition and bilingualism. In D. Miller, F. Bayram, J. Rothman, & L. Serratrice (Eds), *Bilingual Cognition and Language: The state of the science across its subfields* (225– 250). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Yukawa, E.** (1997). L1 Japanese attrition and regaining: Three case studies of two early bilingual children. *Unpublished doctoral dissertation*, Centre for Research on Bilingualism, Stockholm University.

Függelék

1. ábra. Levelt beszédprodukcións modellje (adaptálva Levelt, 1995)



FOGARASI KATALIN – VARGA ÉVA KATALIN

Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézet
fogarasi.katalin@semmelweis-univ.hu
<https://orcid.org/0000-0003-0439-9373>
varga.eva_katalin@semmelweis-univ.hu
<https://orcid.org/0000-0001-9278-7952>

Fogarasi Katalin – Varga Éva Katalin: Szaknyelvoktatás nulláról? Gyakorlatorientált szaknyelvi kurzusok a Semmelweis Egyetemen

Professional language learning from scratch? Practice-oriented professional language courses at Semmelweis University

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 22–39.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.002>

Szaknyelvoktatás nulláról? Gyakorlatorientált szaknyelvi kurzusok a Semmelweis Egyetemen

Professional language learning from scratch? Practice-oriented professional language courses at Semmelweis University

Nowadays, the main goal of teaching professional foreign languages is to enable students to solve everyday professional communication tasks in the shortest possible time. In response to this need, the Department of Languages for Specific Purposes, Semmelweis University, Budapest, Hungary, has launched three-semester, 1x2-hour-per-week, CLIL-based professional language courses in medicine, dentistry, and pharmacy in 6 different languages, where the students start their language studies from scratch. Our topics are not based on traditional professional foreign language teaching but on realistic professional scenarios, such as interviewing a patient about complaints, taking a patient's medical history, and informing a patient about medication. This article reports on the experience gained throughout the German and Russian professional language courses at Semmelweis University. Presented are the tools that could effectively achieve the department's goals concerning inflected languages, even with specialized terminology based on a variety of primarily vernacular elements. Based on the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, the individual competencies at the A1 level were elaborated skill by skill for the professional language and evaluated utilizing performance analysis.

The present case study was carried out in a Medical Russian course and a Dental German course, both offered to complete beginner Hungarian students. Our question was whether beginners could be taught basic communicative skills from zero to A1 or A2 level in one semester, in 2 hours per week, even in two languages whose national medical terminology is not Latin-based, unlike English and Romance languages. As the students attending the two courses mentioned above did not study in the target language, as is often the case in content-based language learning (CLIL), and were admitted to the professional language courses at the beginning of their studies, in our courses, they had the opportunity to acquire some practical clinical skills in the target language first. In addition to genuine linguistic expression, we ensured authenticity from a medical or dental medical point of view by having the curriculum checked and validated by specialists and thoroughly considering cultural differences.

The success of the experimental method was measured by analyzing audio recordings according to the professional language skills determined in the curriculum and the professional language skill framework elaborated based on the Common European Framework of Reference for Languages. At the end of the semester, students were asked to role-play simple professional situations with invited native speakers playing the role of the patient. In the Medical Russian course, the "physician" not only had to play his or her part in Russian but also had to note down the patient's complaints in Hungarian so that we could check that the information essential for the medical decision-making was understood. In the

Dental German course, the native speaker patients were played by two pharmacy students, who had no knowledge of dental terminology in German and were therefore suitable for the role of the lay patients. The Hungarian students were responsible for patient interviews, formulating instructions, patient examination, diagnosis disclosure, and discussing treatment plans only concerning tooth filling and tooth extraction. The transcriptions of the audio recordings were examined using the Sketch Engine application and manual analysis.

Our outcome measures show that after only one semester, there were minor language errors in the complete beginner students' language use. However, none of these affected the professionally relevant communication goal of understanding the information gained from a patient interview, which is essential for performing an already known professional action or being understood by the patient. In this way, the linguistic performance of seven medical or dental medical skills was practiced in two professional situations: in the communication situations of data acquisition, documentation, obtaining presenting complaints, taking general patient history, examination, disclosing the diagnosis, and informing the patient in a relevant way. The students taking part in this case study have acquired the skills to guide the communication with a native speaker, extract the content necessary for their professional decision, and inform the patient. The lessons learned from these two courses confirmed our preliminary assumption that no prior professional knowledge of the students is necessary, as long as the language course material is authentic a professional background supports its development. Thus, the CLIL-based transfer of knowledge could be achieved in the initial professional language course.

This initiative may also serve as an example for other universities regarding professional language teaching.

Keywords: professional language teaching, medical language, professional language communication, speech acts, CLIL

1. Bevezetés

Napjainkban a szaknyelvoktatás legfőbb célja az, hogy a hallgatók minél rövidebb idő alatt képessé váljanak mindennapi szakmai kommunikációs feladatok megoldására a tanult idegen nyelven (vö. Хавро́нина–Балы́хина, 2008). A beteggel folytatott kommunikáció elsősorban a beszédtevékenység révén valósul meg (Щукин, 2004), ezért az oktatási folyamat során a beszédképesség fejlesztése kerül előtérbe. A nyelvtudás napjainkban nem cél, hanem az ismeretek megszerzésének és a szakma gyakorlásának eszköze.

Hallgatóink szaknyelvtanulásának sokféle motivációja lehet. Erasmus-programon való részvétel, külföldön töltött kórházi gyakorlat vagy munkavégzés során hasznosíthatják szaknyelvi ismereteiket, mások TDK-előadás, külföldi konferenciaszereplés, prezentáció tartása céljából fejlesztik szaknyelvtudásukat. Az egyre erősödő egészségturizmus hatására nem elhanyagolható szempont az itthoni elhelyezkedési lehetőségek szempontjából sem, hogy képesek lesznek-e külföldi betegeket kezelni. Mindezekhez valós, kommunikációképes szaknyelvtudásra van szükség.

A Semmelweis Egyetem Szaknyelvi Intézetében ezekre az igényekre (Gay, 2017; Szawara, 2015) válaszolva indítottuk el minden szaknyelvből orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti szakirányban nulláról kezdő egy féléves, heti 1x2 órás *Bevezetés I.* című szaknyelvi kurzusainkat, amelyekre újrakezdő vagy az A2-B1-es szintig juttató *Bevezetés II.* kurzus épül. Tematikáink egységesek mind a hat általunk oktatott szaknyelvre (angol, német, francia, olasz, spanyol, orosz), és

nem a hagyományos szaknyelvi témakörök, hanem a szaknyelvi készségek köré csoportosítják a nyelvi jelenségeket. Tartalomalapú szaknyelvoktatást valósítunk meg, mivel a tárgyalt szaknyelvi beszédaktusok szakmai cselekvésbe ágyazott kommunikációs célok nyelvi megformálását jelentik. A tartalomalapú oktatás azért lehetséges az alsóbb évfolyamról érkező hallgatók esetén is, mert az adott nyelvi szintre alkalmazott szakmai kommunikációt előzetesen szakemberekkel egyeztetjük, így nem szükséges, hogy a szakmai tudás megelőzze a szaknyelvi ismeretek megszerzését. A szakmai cselekvéssorokat képekkel is illusztráljuk, amelyek összeállításában szintén segítségünkre vannak az egyes karok szakoktatói. Tekintettel arra, hogy a hallgatók az orvostudomány minden szaktárgyába egy arra a tárgyra jellemző szaknyelven kapnak bevezetést, és a szakmai tartalmakkal sajátítják el a szakmai cselekvéshez szükséges terminusokat is, ugyanezt a folyamatot képezzük le az idegen szaknyelvek oktatásában. Különösen a nemzetközi orvosképzésben tanuló harmadik országbeli hallgatók esetén az a jelenség is megfigyelhető, hogy az orvosképzés során tanulnak meg megfelelő angolsággal beszélni, mivel orvosi egyetemi tanulmányaikat alacsony szintű angoltudással kezdik meg. A tapasztalat és a szakirodalom (Kovács–Sirokmány, 2020) alapján a szakmai ismeret átadása az idegen nyelven teljes mértékben megvalósulhat.

Jelen esettanulmányunkban nulláról kezdő német fogorvosi és orosz orvosi szaknyelvi kurzusaink tapasztalatait mutatjuk be. Három szemeszter tapasztalatait és a legelső félévben rögzített hallgatói teljesítmények elemzését értékelő vizsgálatunkat azért végeztük e két nyelv tárgykörében, mert mindkét nyelv flektáló (Kempe–MacWinney, 1998), és a köznyelvvvel közös szakkifejezések (Fóris, 2010) az angoltól és az újlatin nyelvektől eltérően elsősorban nem görög–latin alapúak (Uherova–Hornakova, 2013), hanem többnyire vernakuláris elemekből építkeznek. A hallgatók számára tehát e nyelvekből nem adott az a könnyebbség, hogy a beteggel folytatott kommunikációhoz szükséges idegen szakkifejezések elsajátításakor támaszkodhatnának az anatómiai és terminológiai tanulmányaik során elsajátított görög–latin kifejezések szótöveire, mint például az angol, az olasz, a francia és a spanyol esetén. Esettanulmányunk eredményei alapján a hallgatók módszerünkkel a nehézségek ellenére képessé váltak nulláról kezdve az első félév végére anyanyelvi beszélőkkel folytatott szerepjátékban alapvető szakmai tevékenységekhez kapcsolódó szaknyelvi kommunikációs feladatok megoldására. A hallgatók kommunikációjáról készült hangfelvételek transzkripcióján keresztül bemutatunk néhány mintát a bemutatott, teljesen kezdő kurzusokon tanult szituációkból. Reméljük, hogy tapasztalataink példaként szolgálhatnak a más egyetemeken folyó szaknyelvoktatási programok számára.

2. A nulláról kezdő szaknyelvoktatás tematikája és módszerei

Módszerünk legnagyobb újdonsága az volt, hogy a szaknyelvoktatást előzetes nyelvismeretek nélkül, nulláról kezdjük. A magyarországi felsőoktatási intézményekben egy adott szaknyelv tanulásához többnyire B1-es vagy magasabb szintű általános nyelvtudást vagy két félévnyi általános nyelvi kurzus látogatását várják el a hallgatóktól. Ez a megközelítés feltehetően abból a sokak által képviselt nézetből ered, hogy a szaknyelv az általános nyelv és a szaknyelvi terminológia összessége. Mivel a szaknyelvoktatás a világ több nagy egyetemén a nemzeti szaknyelvi készségek erősítését szolgálja az ott tanuló és a hosszabb ideje életvitelszerűen az adott országban tartózkodó nemzetközi hallgatók számára, a rendelkezésre álló szaknyelvi tankönyvek is általában a B1-estől C1-es nyelvi szintig állnak rendelkezésre (Gladitz et al., 2015).

Ugyanakkor például Németországban az idegen szaknyelv tanítása terén a MINT [=*Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik* ‘matematika, informatika, természettudományok, technika’] tárgyak oktatásába ágyazva már hagyománya van a tartalomalapú megközelítésnek, de elsősorban iskolai környezetben, ahol az egyes tárgyak elsajátításának közege az idegen nyelv (Schmiedebach–Wegner, 2018). Erre Magyarországon is van már példa (Kovács–Sirokmány, 2020), de a felsőoktatásban kifejezetten erre a célra kidolgozott specifikus kurzusok Magyarországon elsőként az orvosi szaknyelv területén indultak el Pécsen és Budapesten.

A szaknyelvoktatás során elsajátítandó, nyelvi szintekhez igazodó készségeket a Közös Európai Referenciakeret (KER) alapján határoztuk meg, amely ugyan elsősorban az általános nyelvi készségek szintjeit írja le, de kurzusaink szintezéséhez ezt tekintettük hivatkozási alapnak, ahogy a szaknyelvi nyelvvizsgák is teszik követelményrendszerük meghatározásában. Tekintettel arra, hogy a jelen esettanulmányunkban bemutatott féléves kurzus teljesen kezdő szintről juttatja el a hallgatókat az A1-es, két félév alatt az A2–B1-es szaknyelvi szintig, a KER alapján kidolgozott, eredményeink mérésének alapjául is szolgáló szinteket az első féléves, A1-es kurzus esetében az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. A Bevezetés I. kurzusunkon elsajátítandó kompetenciacélok a KER-ben az A1-es nyelvi szinthez társított készségek alapján

A Bevezetés az orvosi/ fogorvosi/ gyógyszerészeti szaknyelvbe I. (A1) kurzus során elsajátítandó készségek és nyelvi ismeretek	
Olvasásértés	Megérti az ismert szakmai cselekvéssorhoz kapcsolódó szakkifejezéseket, neveket, szavakat, és a nagyon egyszerű mondatokat például hirdetésekben, szakmai brossúrákban.
Beszédértés	Képes szakterületén megérteni az ismert, mindennapi szavakat és fordulatokat, amelyek egy ismert és konkrét szakmai szituációhoz kapcsolódnak, és amennyiben a másik személy lassan és tagoltan beszél.
Beszédkézség	Képes egy ismerős szaknyelvi témát, szakmai cselekvéssort egyszerű kifejezésekkel bemutatni, képes ismerős szakmai szituációkban folyó párbeszédben részt venni, ha a másik személy kész mondanivalóját kissé lassabban vagy más kifejezésekkel megismételni, illetve segíti a mondanivaló megformálását. Fel tud tenni, és meg tud válaszolni olyan kérdéseket, amelyek az ismert szakmai cselekvéssor elvégzéséhez diagnosztikai szempontból szükséges információ konkrét kifejezésére szolgálnak.
Íráskészség	Ki tud tölteni az ismert szakmai cselekvéssorhoz kapcsolódó egyszerű nyomtatványon a beteg személyi adataira vonatkozó vagy az ismert szakmai cselekvéssel kapcsolatos részeket.

Mivel jelen esettanulmányunkat a magyar képzésben tanuló hallgatók szaknyelvi kurzusán végeztük, helyzetünk abból a szempontból is speciális, hogy a hallgatók magát a szakot nem a célnyelven végzik, mint sok esetben a tartalomalapú szaknyelv-elsajátítás esetén (Leisen, 2004), így kurzusunkon csak egyes klinikai készségeket tanulnak meg a célnyelven (is), sőt legtöbbször először a célnyelven. Tekintettel arra, hogy a hallgatóink – ellentétben a többi egyetem orvos karain általában harmadévben kezdett szaknyelvoktatással (vö. Skadra, 2015: 242) – elsősorban az első 2–3 alapozó évben tudják könnyebben az órarendjükbe illeszteni a szaknyelvi kurzusokat, így a szaktárgyakon még nem tematizált klinikai készségeket sok esetben a szaknyelvi órán sajátítják el, a szakemberek segítségével autentikusan kidolgozott, szimulált szaknyelvi helyzetekben.

Tematikáinkat nem hagyományos szaknyelvi témakörök, nyelv(tan)i jelenségek, hanem szakmai készségek köré csoportosítjuk. Az elemi nyelvi ismereteket a szaknyelvi kommunikációba integrálva adjuk át. Kurzusaink tematikája a következő:

Bevezetés az orvosi szaknyelvbe 1.

1. Bemutatkozás, adatfelvétel

Készség: alapadatokkal kapcsolatos információkérés

2. Orvosi szakterületek, szakorvosok

Készség: Eligazodás az egészségügyi szolgáltatóhelyen

3. Testtájak, testrészek és kapcsolódó tünetek

Készségek: jelen panaszok kikérdezése

4. Betegségnevek és műtéti beavatkozások

Készség: anamnéziszfelvétel

5. Örökletes betegségek, betegségre való hajlam, halálokok

Készség: családi anamnézis felvétele

6. Fizikális vizsgálatok

Készség: utasítások megfogalmazása

7. Első zárthelyi dolgozat. Műszeres vizsgálatok

Készség: beutalás diagnosztikai vizsgálatokra

8. A diagnózis felállítása

Készség: betegtájékoztatás, valószínűség kifejezése a kórismével kapcsolatban

9. Gyógyszerformák és terápiás lehetőségek

Készség: gyógyszeralkalmazással kapcsolatos utasítások megfogalmazása

10. A sürgősségi ellátás

Készség: betegkikérdezés az ABCDE csekklista és referálás az SBAR szerint

11. Orvosi beutalás

Készség: vizsgálat vagy konzílium kérése

12. Beavatkozások, vizsgálatok menete

Készség: műtetre vagy vizsgálatokra való felkészítés, tájékoztatás

13. Második zárthelyi dolgozat. Kontrollvizsgálat, a beteg elbocsátása

Készség: Tanácsadás

14. Szóbeli számonkérés, a szaknyelvi kompetenciák értékelése

Bevezetés a fogorvosi szaknyelvbe 1.

1. Bemutatkozás, adatfelvétel

Készség: alapadatokkal kapcsolatos információkérés

2. Fogorvosi szakterületek, fogszakorvosok

Készség: Eligazodás az egészségügyi szolgáltatóhelyen

3. Fogak és a fogak részei, a fogak számozása

Készség: a fogak státuszának felmérése

4. Fogfájás és kapcsolódó tünetek

Készségek: jelen panaszok kikérdezése, alkalmi kezelőlap kitöltése

5. Testtájak, testrészek, betegségnevek és műtéti beavatkozások

Készség: általános anamnézis felvétele

6. Fertőző betegségek, hajlamok, életvitel

Készség: általános anamnézis felvétele

7. Első zárthelyi dolgozat. Fogorvosi műszerek és alkalmazási területeik

Készség: betegtájékoztató, utasítások megfogalmazása

8. A diagnózis felállítása

Készség: betegtájékoztató, valószínűség kifejezése a kórismével kapcsolatban

9. Kezelési terv felállítása

Készség: betegtájékoztató, vélemény kérése

10. Beutalás képpalkotó vizsgálatokra

Készség: vizsgálat vagy konzílium kérése, betegutakkal kapcsolatos felvilágosítás

11. Fogszuvasodás és kezelése

Készség: beavatkozásra való felkészítés, tájékoztató

12. A foghúzás és lehetséges szövődményei

Készség: beavatkozásra való felkészítés, tájékoztató

13. Második zárthelyi dolgozat. Kontrollvizsgálat, fogápolási tanácsok

Készség: Tanácsadás

14. Szóbeli számonkérés, a szaknyelvi kompetenciák értékelése

A nulláról induló nyelvoktatási szint megnehezíti a négy nyelvi készség (beszédértés, beszédképesség, olvasásértés, írásképesség) egyenlő arányú fejlesztését. A szakmák gyakorlása során a beteggel folytatott szaknyelvi kommunikáció megvalósulásához a készségek közül főként a beszédképességre (dialógusokban a kérdező szerepe, betegtájékoztató esetén az utasítások megfogalmazása) és a beszédértésre (a beteg panaszainak, kórelőzményeinek megértése) van szükség, az olvasásértés (gyógyszerek betegtájékoztatójában való gyors eligazodás) és írásképesség (úrlapok, orvosi dokumentáció kitöltése, beutalók megírása) jóval kisebb mértékben kap szerepet. A készségek használatát célorientált viselkedésként szaknyelvi szituációkba integráltan kezeljük (vö. Bárdos, 2000: 106), a szakmai szituációba ágyazott kommunikáció jelenti (CLIL) a szakmai készségek gyakorlati megvalósítását (Dalton-Puffer, 2011; Plastina, 2016; Poręcka, 2011).

Kurzusaink célja a szakmai kontextusba ágyazott modellek aktív használata, elsősorban a páciensekkel, mindvégig szem előtt tartva a szaknyelvi kommunikációs készségek folyamatos fejlesztését. A kurzus tematikájába a következő készségek tartoznak: személyi adatok felvétele, információadás a rendelési időkről, eligazítás az egészségügyi intézményben, betegkikérdezés a panaszokról és a leggyakoribb tünetekről, anamnézisz felvétel, utasításadás vizsgálat közben, diagnózisközlés, utasításadás a gyógyszeralkalmazásról és a gyógykezelésről.

Módszerünk a következő elveken nyugszik (vö. ЩУКИН, 2004: 188, 200):

- 1) a tananyag alapja a beszédaktus, annak befogadása és reprodukciója;
- 2) az új anyagot párbeszéd formájában vezetjük be, a szaknyelvi kommunikáció tipikus helyzeteibe ágyazva;
- 3) a szemantizáció és a tananyag rögzítésének és aktivizálásának az eszköze a vizuális szemléltetés;
- 4) az anyanyelvet teljesen kizárjuk vagy csak korlátozott mértékben használjuk, a nyelvi jelenségek magyarázatára;
- 5) a lexiko-grammatikai anyag megválasztását és jellegét a beszédzándékok és a kijelentések tartalma határozza meg.

Kitűzött céljainkat megfigyelésre és utánzásra épülő modell alapú nyelvoktatással érjük el. A szaknyelvi kommunikáció tanításához gondosan összeválogatott autentikus beszédaktusokat használunk, amelyek orvosszakmai lektoráláson esnek át. A fonetikai kódolóképeség fejlesztése és a nyelvi megformálás elsajátítása mikrodialógusok hallás utáni ismétlésével, valamint autentikus nyelvi beszélőkkel készült hanganyagok átadásával történik. A megértést a szituációba helyezés, gesztusok és illusztrációs eszközök (képek, ábrák, videófelvetelek) segítik, de minden részletre kiterjedő szemantizációra csak a forma rögzítése után kerül sor. A beszédzándékok megvalósításához szükséges nyelvi szerkezeteket a mikrodialógusok tartalmazzák, a nyelvtani gyakorlás a modellek ismétlésével történik. A szituációban való használat a nyelvi jelenségek automatikus alkalmazását és a nyelvi hibák minimalizálását érhetjük el. Szükség esetén lehetőséget adunk a hallgatóknak az anyanyelven való kérdésre, a szerkezetek értelmezésére, a nyelvtani jelenségek pontosítására is.

A mikrodialógusokból mintadialógusokat építünk fel, amelyek feldolgozása után szerepjátékokban valósul meg a szakmai kommunikáció. A szerepjátékokban nem az általános nyelvórán szokásos szituációk, hanem konkrét esetleírásoknak megfelelő szakmai cselekvéssorok valósulnak meg. Az instrukciók között nem elegendő olyan általános tüneteket felsorolni, hogy „a betegnek fáj a hasa, hányingere van”, releváns állapotok releváns tüneteit kell megadni. A felsőbb éves hallgatók esetében a már megszerzett szaktudás állandóan jelen van, hiteltelenné válhatunk, ha nem reális szituációkat gyakorlunk velük. Gyakran halljuk tőlük, hogy „nem tudom, hogy milyen az, amikor nem vagyok orvos”. Ugyanebből az okból a szituációkat kísérő utasításoknak követniük kell a differenciáldiagnosztika szempontjából releváns betegkikérdezés menetét.

A minden nyelv esetében azonos, egységes szaknyelvi készségeken alapuló tematikának való megfelelés nagy kihívás elé állítja a szaknyelvtanárokat. Az egyes szaknyelvi készségeket nyelvenként eltérő nyelvi kifejezőeszközökkel valósíthatjuk meg. Adatfelvételkor az életkor kifejezése pl. az angolban és a németben létigével, a franciában birtoklást kifejező igével, az oroszban pedig részeshatározós esettel történik, sőt a számnevek után az ‘év’ jelentésű szó alakja

is eltérő (20 лет, 21 год, 22 года). A panaszok között a ‘fáj valami’ jelentéstartalmat az oroszban és a németben a magyarhoz hasonlóan a ‘fáj’ igével, a franciában birtoklást kifejező igével és prepozíciós szerkezettel tudjuk kifejezni. A kórtörténet kikérdezéséhez a németben és a franciában minimum két múlt időt kell megtanítani, az oroszban csak egyet, de a nemhez való egyeztetés szabályával együtt. A betegvizsgálat során adandó és a gyógyszeralkalmazással kapcsolatos utasításokhoz a felszólító alakok és időhatározók, a betegtájékoztató, betegoktatás, tanácsadás alkalmával a lehetőség, szükségesség kifejezését kell megismertetnünk a hallgatókkal, amely az általános nyelvi tantervekben rendszerint nem szokott a kezdő nyelvoktatási szinten helyet kapni. A gyanított diagnózis megfogalmazásához a betegközpontú diagnózisközlés érdekében idegen nyelven is oktatjuk a modalitás kifejezését, önálló szaknyelvi frazeológiai egységekbe ágyazva.

A rendelkezésünkre álló idő rövideje miatt a megtanítható szókincs is nagyon behatárolt. Ugyanazt az elvet kell alkalmaznunk, mint a grammatika esetében: hangsúlyozottan csak a szakmai célokhoz szükséges ismereteket szabad tanítani. Nehézséget jelent kezdő szinten a különböző szaknyelvi regiszterek használata, az orvos–beteg párbeszédekben megjelennek köznyelvi alakok, gyakran használt frazeologizmusok, amelyek jelentősen megnövelik az elsajátítandó lexikai egységek számát, még akkor is, ha csak passzívan kell őket befogadniuk és megérteniük.

3. Tapasztalatok az orosz nulláról kezdő szaknyelvoktatás terén

Orosz orvosi szaknyelvet Magyarországon nem tanítanak a Semmelweis Egyetemen kívül más orvosi egyetemen, orosz nyelvterületen pedig csak az orvosi egyetemek előkészítő karain. Bár az előkészítő karokon a hallgatók már a harmadik héten elkezdnek ismerkedni az orvosi terminológiával, nem lehet őket kezdőnek tekinteni. Egy hét alatt ugyanis több általános orosz nyelvórájuk van, mint amennyivel mi egész félévben rendelkezünk. Ezen túl hiányzik a megfelelő szintű szaknyelvi tananyag is. Az orosz orvosi szaknyelvi tankönyvek kivétel nélkül olyan hallgatók számára íródtak, akik nyelvi közegben tanulnak oroszul, ezért pl. az orvos–beteg szaknyelvi kommunikációs készségeket B1–B2 szinttől kezdik tanítani (Адашкевич–Белый, 2012; Дьякова, 2014; Дьякова, 2002; Ефремовцева–Кобалава, 2007; Зудина и др., 2012; Кислик и др., 2015; Орлова 2012; Сатретдинава–Самохина, 2012). Más lehetőség hiányában a hozzáférhető orosz orvosi szaknyelvkönyvek tananyagából válogattuk össze az egyes intenciók kifejezésére szolgáló eszközöket, majd didaktizáltuk azokat. Az autenticitást a nyelvi kifejezőeszközökön kívül orvosszakmai szempontból is biztosítjuk, szakemberrel ellenőriztetjük és jóváhagyatjuk a tananyagot. A szaknyelvi szituációnak hitelesnek kell lennie, nem a bölcsész-nyelvtanár fantáziáján vagy tapasztalatain, hanem valós szakmai gyakorlaton kell alapulnia. Így az orvos kérdései a differenciáldiagnosztikai szempontokat követik, a páciens tünetei

pedig valós állapotoknak, betegségeknek felelnek meg. A kulturális különbségek maximális figyelembevételére is ügyelünk.

Az alacsony óraszám és a gyors haladás mellett az orosz esetében további nehézséget jelent a cirill betűs írás. A betűk felismerése nem elegendő az olvasáshoz, a hangkörnyezet és a hangsúly helye az oroszban befolyásolja a kiejtést, ezért az olvasást mindig hangzó szöveggel kísérve javasoljuk, ha nincs rá más mód, gépi felolvasással együtt. A kézírást az újabb oroszországi ajánlásoknak megfelelően nem tanítjuk, helyette a hallgatók elektronikus eszközein, speciális alkalmazással, a latin betűk helyett a megfelelő cirill betűkkel történő gépirás elsajátítását javasoljuk.

A szakmai szituációk megvalósításához szükséges beszédaktusok tanítása az alábbi szakaszokban történik (vö. Шуккин, 2004: 189; Varga, 2020):

1. A gondosan összeválogatott szerkezetek utánzás révén való elsajátítása. Minden hallgató megismétli a tanár után a beszédaktusokat, először elemeiben, majd együtt az egészet. Bár ez a módszer sok időt vesz igénybe, a hibás kiejtés vagy intonáció így azonnal javítható. Az adott modellek rögzítését és gyors elsajátítását az írott változat kivetítésével támogatjuk, táblázat formájában, amely szemlélteti a szórenden kívül a kérdésekben és a válaszokban az egyes mondatrészek szerepét is. A táblázatba bekerülnek az olyan szavak, kifejezések magyar megfelelői is, amelyek jelentése nem található ki a görög–latin terminológia alapján, pl. betegségek neve, amely kezdő szinten nem értelmezhető más eszközzel (pl. *корь* 'kanyaró'), vagy hamis barátoknak bizonyulhat az orosz nyelvben lezajlott jelentésváltozások miatt (pl. *ангина* 'torokgyulladás', *инсульт* 'stroke').

2. A korábban elsajátított szerkezetek, közlések megfelelő szituációba helyezett mikrodialógusokban való használata, sokszori ismétléssel.

A mikrodialógusok tartalmazzák a szükséges nyelvtani szerkezeteket, a hallgatók megfigyelik, ismétlik és azonnal felhasználják azokat a beszédprodukcióban, így a nyelvtani gyakorlatok a modellmondatokba integrálódnak. A teljes nyelvtani rendszer megismertetésére nincs idő, csak a beszédzándékok megvalósításhoz szükséges nyelvi jelenségeket mutatjuk be, pl. az igei paradigmából az E/1 és a magázáshoz szükséges T/2 alakokat. További nehézséget jelent, hogy a hallgatóktól elvárt aktív nyelvhasználatban az általános nyelvtől eltérően nem az E/1 közlések játsszák a főszerepet, hanem az orvos kérdéseiben és utasításaiban megjelenő T/2 alakok. Szükség van a felszólító alakok aktív ismeretére is, amely az általános nyelvi tananyagban néhány órai utasításon kívül a kezdő szakaszban nem kap helyet. A teljes közlések használata automatikussá teszi a szerkezetek helyes kiejtését és intonációját, és majdnem teljesen kiküszöböli a nyelvtani hibákat.

3. Szemantizáció magyar nyelven.

Bár a szemantizáció megkezdődik a szerkezetek tanulása előtt a szituációba helyezéssel, gesztusokkal, vizuális eszközökkel, teljesen csak ebben a szakaszban

fejeződik be. Ezt a szakaszt nagyon fontosnak tartjuk. A hallgatók magyarul rákérdezhetnek az esetleg nem pontosan megértett kifejezésekre, nyelvtani jelenségekre, pl. a múlt idejű alakok nemekhez való egyeztetését itt érdemes pontosítani (*он болел / она болела / вы болели*), ez növelheti a hallgatók biztonságérzetét. A hallgatók igényeivel megegyezően sok illusztrációs eszközt használunk: rajzokat, ábrákat, videófilmeket, amelyek a heurisztikus műveleteket segítik (Varga, 2011). Itt van lehetőségünk interkulturális, országismereti ismeretek közvetítésére is (pl. elektronikus időpontfoglaló rendszer, orvosi karton, recept bemutatásával).

4. A kifejezések használata különböző szakmai szituációkban.

Minden óra végén a mikrodialógusokat egységes egészbe építjük, ami lehetővé teszi a szaknyelvi kommunikációs feladat megvalósítását (pl. betegkikérdezés, anamnéziszfelvétel vagy diagnózisközlés). A szintézis szerepjáték formájában történik, amelyben a szituáció és a szerepekhez tartozó instrukciók magyarul vannak megadva.

A félév végén a hallgatóknak szerepjáték formájában egyszerű szakmai szituációt kell megoldaniuk meghívott anyanyelvi beszélőkkel. A szerepjátékban a hallgatók az orvosok, az anyanyelvi beszélő a páciens. A hallgató csak a saját szerepéhez tartozó instrukciókat kapja meg magyarul, az anyanyelvi beszélő a teljes párbeszédet oroszul. Az „orvosnak” nemcsak a saját szerepét kell eljátszania oroszul, hanem fel kell jegyeznie a betege panaszait magyarul, hogy ellenőrizhessük, mindent pontosan megértett-e. Szóbeli tételeink közül bemutatunk egyet (a zárójelben lévő részeket az orvos nem látja):

- Kérdezze meg a betegtől, hogy mi a panasz.
- (*У меня болит голова и меня тошнит.* ‘Fáj a fejem és hányingerem van’)
- Kérje meg a beteget, hogy mutassa meg, hol fáj.
- (*Вот здесь, в висках.* ‘Itt, a halántékomnál’)
- Kérdezze meg, hogy mérte-e a vérnyomását.
- (*Да, 150 на 90.* ‘Igen, 150 per 90’)
- Mondja el a betegének, hogy magas a vérnyomása.
- Írjon fel Enalapril tablettát, és mondja el, hogy naponta 2x1 tablettát kell szednie, reggel és este.
- (*А что мне пить от головной боли?* ‘És mit vegyek be a fejfájásra?’)
- Javasoljon paracetamolt a fejfájásra.

Eddig minden félév végi szituációs beszámoló sikeres volt. Az „orvosok” helyesen és magabiztosan beszéltek, többé-kevésbé pontosan sikerült feljegyezniük a beteg panaszait. Elmondták, hogy természetesen izgultak egy kicsit, de jól érezték magukat a szituációkban, kompetensek és jól felkészültek voltak, nem okozott nehézséget nekik a szakmai szituáció idegen nyelven való

megoldása. Az anyanyelvi „betegek” is a kommunikáció megvalósulásáról számoltak be, érthetőek voltak az orvos kérdései és utasításai. A tapasztalataink alapján a fent bemutatott módszer eddig már három félévben is eredményesen működött.

4. Tapasztalatok a német nulláról kezdő szaknyelvoktatás terén

A német kurzus esetében a fogorvoshallgatók teljesen kezdő szaknyelvi oktatásáról tudunk beszámolni. A jelen tanulmányban feldolgozott kimeneti adatok a legelső, 2019-ben indult kurzus zárásának idejéből származnak, amikor teljesen kísérleti tananyaggal indult el ez a típusú oktatás. Elsőként a Fogorvostudományi Kar hallgatói igényelték a nulláról induló német szaknyelvi képzést, mivel pályaorientációs lehetőséget ígért a hallgatók számára a német klinikai ismeretek megszerzése. Sok fogorvosi magánrendelőben kezelnek ugyanis németajkú pácienseket, és Budapesten, valamint számos, az osztrák határhoz közel fekvő településen előnyt jelent a német nyelvtudás a pályakezdő fogorvosoknak.

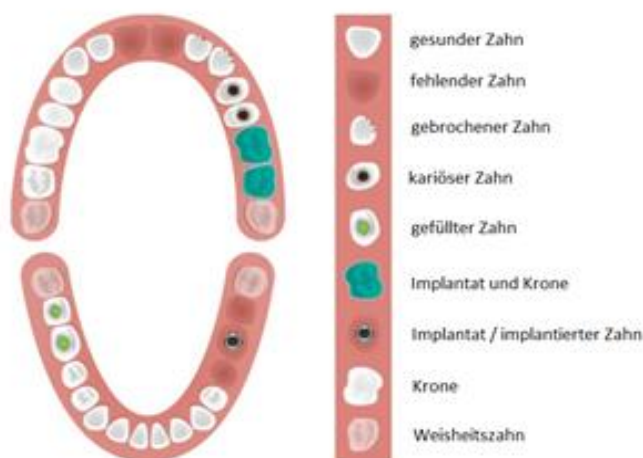
A kurzus célja az volt, hogy a hallgatók a szemeszter (14 hét) végére képesek legyenek a beteg adatainak felvételére, a beteg diagnosztikai szempontból releváns kikérdezésére, az általános anamnézis felvételére, a fogszuvasodás két típusú kezelésével (tömés és fogeltávolítás) kapcsolatos beteg tájékoztatásra, valamint a kezelés során és azt követően a személyzet és a páciens instruálására.

A kurzust felvevő 12 hallgatóból 7 már rendelkezett sok évvel korábbi német általános nyelvi készségekkel, ők kiválóan tudták segíteni a mikrodialógusok begyakoroltatását. A szaknyelvi szókinccs elsajátítására nekik is ugyanúgy szükségük volt azonban, mint teljesen kezdő társaiknak.

A német nyelv grammatikai sajátosságaiból adódóan a kurzus elején elsősorban a nominális struktúrák megismertetése volt a cél, különös figyelemmel a névelők használatára. Mivel az elsajátítandó terminológia (a fogak nevei, a fogak számozása, a fog részei és elváltozásai, az általános anamnézisben szereplő betegségnevek) nagy mennyiségű nominális szerkezet használatát tette szükségessé, az igehasználatot és a mondattani ismereteket igyekeztünk minimalizálni. Célunk az volt, hogy a hallgatók képesek legyenek a kérdés útján a számukra szükséges orvosszakmai információt megszerezni, majd pedig a továbbiakról a beteget tájékoztatni.

A 6. héten írásbeli teszt útján mértük fel a beteg adatok felvételéhez, az aktuális panaszok kikérdezéséhez és a diagnózisközléshez szükséges készségeket. Az elsőhöz egy dialógus kérdésekkel való kiegészítést, a másodikhoz önálló kérdések megfogalmazását, a harmadikhoz egy DMF-index felvételét használtuk.

1. ábra. DMF-index felvétele a fogorvosi szaknyelvi kurzuson a szuvas, hiányzó, tömött és egyéb fogfelszínek megadására. (D = decayed, M = missing, F = filled)
(A grafika a Dental4 fogászati nyilváltartó szoftverrel készült)



A szemeszter végén szóbeli tesztet is végeztünk anyanyelvű német hallgatók szimulált betegként történő bevonásával. A betegeket két gyógyszerészhallgató játszotta, akik nem rendelkeztek fogorvosi szaknyelvi ismeretekkel, így alkalmasak voltak a laikus beteg szerepére. A magyar hallgatók feladata pedig a betegkikérdezés, utasítások megfogalmazása, betegvizsgálat, kórisme és kezelési terv közzlése volt.

Az anyanyelvű hallgatók nem voltak képzett szimulált betegek, mivel feladatuk nem tartalmazott visszajelzést a fogorvoshallgatók teljesítményére vonatkozóan. Kísérleti bevonásukkor a cél csupán az volt, hogy felmérjük, milyen sikerrel boldogulnak anyanyelvi környezetben a hallgatóink egy szemeszter után, mennyire sikerül úgy vezetniük az anyanyelvűvel a beszélgetést, hogy fogorvosszakmai szempontból releváns szituáció alakulhasson ki. A laikus betegeink az alábbi instrukciókat kapták a szerep megformálásakor: mindegyikük előre megadott adatokkal és panasszal érkezett, és nem tehetett javaslatot a kezeléssel kapcsolatban. A kezelési tervre vonatkozóan legalább egy kérdést fel kellett tenniük. Szinonimákat használhattak a nyelvi megformálásban, érzelmeiket kifejezhettek (pl. a kezeléssel járó fájdalomtól és a kezelés kimenetelétől való félelmüket), és kérésre megismételheték a válaszokat. A diagnosztikai döntést a tünetek és egy kép alapján a fogorvoshallgató hozhatta meg. Természetesen a szakmai helyesség felmérése nem volt a szaknyelvi teszt része, különösen, mivel több hallgató esetében is a szaknyelvi óra volt az első, ahol a tömés, a fogeltávolítás konkrét lépéseiről hallottak. A szakmai ismeretek hiányának áthidalására képeket használtunk, hogy ezzel segítsük a hallgatók számára a dialógusok hiteles lefolytatását.

A dialógusok hangfelvételét rögzítettük, majd manuális módszerrel elvégeztük a transzkripciójukat. Mivel a beszélőváltásra vonatkozó adatok kinyerése nem

volt a felmérés célja, és a korpusz nagysága is lehetővé tette a manuális módszert, nem használtunk digitális transzkripcióes eszközt. A dialógusok átlagos hossza 400–700 szó volt.

Előfordulási gyakoriság alapján az alábbi nyelvi megformálási hibákat figyeltük meg:

– a hallgató nem tudta helyesen leírni valamelyik betegadatot (segítségre szorult);

– grammatikai hibák: szórendi hiba, igekötő hiba, ragozási hiba;

– lexikai hiba.

A szituációk eljátszásának megfigyelése, valamint a transzkripciók elemzése is egyértelműen igazolta, hogy a frissen megszerzett nyelvi készségek nem teljes mértékű rögzüléséből származó grammatikai hibák egyik esetben sem akadályozták a megértést. Félreértést kizárólag lexikai hiba okozott, egy-egy kollokáció vagy szaknyelvi frazéma hibás használata esetén történt a beteget játszó anyanyelvű részéről pontosítást kérő visszakérdezés. Érdekes tanulság volt a szaknyelv és a köznyelv eltéréséből adódó probléma, miszerint a német szaknyelv az egyes fogtípusokat (pl. a kis- és nagyörlőket) külön terminussal illeti, míg a laikus hallgatók a köznyelvnek megfelelően mindkettőt „Backenzahn”-nak (örlőfog, szó szerint „pofafog”) hívta. Tekintettel arra, hogy ez nem a szaknyelv része, a hallgatók erre nem voltak felkészülve, így 3 esetben vissza kellett kérdezniük a fájdalom pontos helyére.

A transzkribált, csupán 1769 tokenből és 379 type-ból álló minikorpuszban a leggyakoribb kifejezések a *Sie*, *ich*, *ist*, *und* szavak voltak.

Az igen alacsony variabilitást mutató 20,77-es type–token arány a rendkívül kevés igei alak használatára vezethető vissza, mivel igyekeztünk a *sein* és a *haben* igék mellett néhány felszólító módú és jövő idejű igére korlátozni a kommunikációt.

Konkordanciák, klaszterek: (a *Sie* és *ich* névmásokkal)

Adatfelvétel: –..... sind Sie.....?

Anamnézis: – Haben Sie.....? / Hatten Sie.....? / Waren Sie.....?

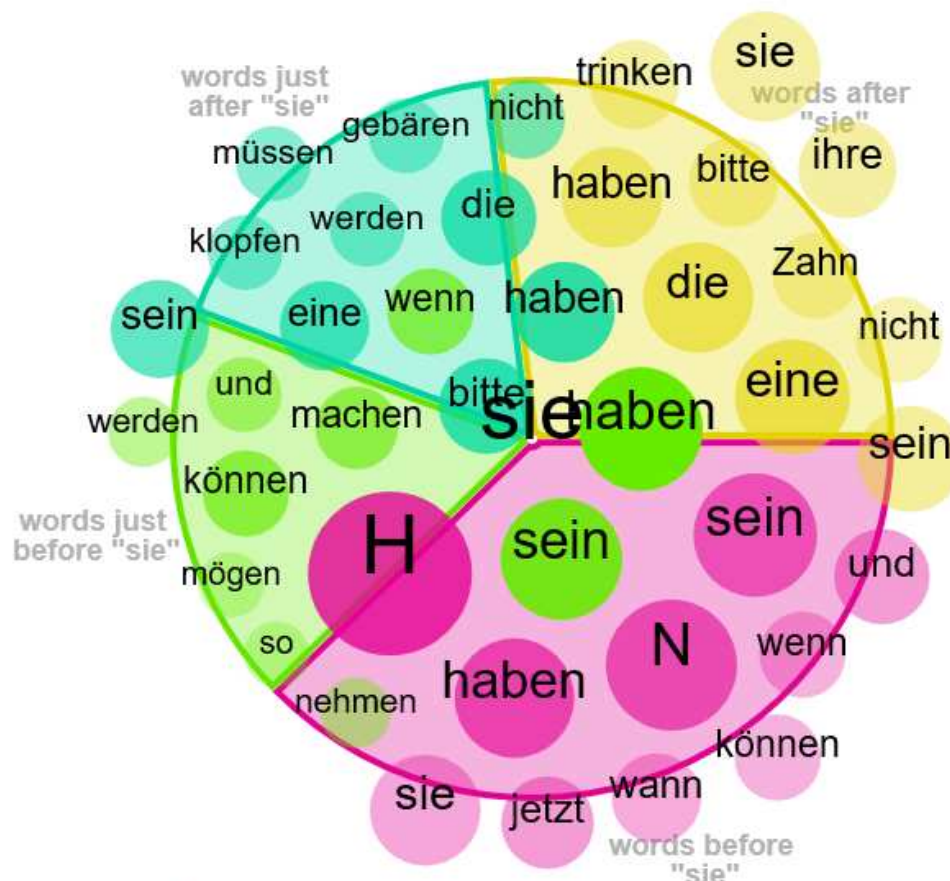
Utasítás, vizsgálat, tájékoztatás:

–Sie bitte.....!

– Ich werde..... / Ich klopfe.....ab

–Ich muss..... / Ich kann.....

2. ábra. A *Sie* lemma konkordanciái Sketch Engine alkalmazással (a H és N rövidítések a magyar és a német hallgató megjelölésére szolgáltak, nem a kommunikáció részét képezik)



visualization by  SKETCH ENGINE

A 2. ábrán is látható, hogy a németben a magázó kommunikációs forma lehetővé teszi az infinitívusok használatát, ami jelentősen megkönnyíti a kezdő számára a szakmai szempontoknak is megfelelő, ugyanakkor kommunikatív-pragmatikai szempontból is releváns mondatalkotást. A *gebären* (szülni) ige helytelen igenem- és időbeli használata a születési adatok kikérdezésekor merült fel, de nem okozott értésbeli problémát. Az *abklopfen* (megkopogtat) ige helyett az igekötő nélküli *klopfen* (kopogtat) használata sem okozott gondot az anyanyelvű beszélgetőpartnernek.

Az anyanyelvűektől nyert információt a hallgatók röviden dokumentálták, és eltekintve néhány helyesírási hibától, képesek voltak a lényegi adatok rögzítésére. Számítévesztés két esetben fordult elő a beteg születési dátumára vonatkozóan.

A kommunikációs célt tehát minden esetben sikerült elérnie egy szemesztert követően az összes teljesen kezdő szintről induló hallgatónak. Az anyanyelvűvel való interakcióban a szakmai cselekvéssor kivitelezése nagy kihívás, de nagy sikerélmény is volt a hallgatók számára.

Kurzusunk tanulsága, hogy a teljesen kezdő hallgatók egy számukra ismert szakmai szituációban már egy szemeszter tartalomalapú és gyakorlatorientált szaknyelvi képzés után is képesek voltak önálló szakmai tevékenységre, ami akár túl is mutat a szemeszter végére célul kitűzött A1-es szaknyelvi szintnek.

5. Összegzés

A szaknyelvoktatás jelen esettanulmányban bemutatott szaknyelvi kurzusunk tapasztalatai alapján megvalósult nulláról kezdők számára egy félév alatt A2 szintig heti 2 órában még olyan szaknyelveken is, amelyek nemzeti nyelvi orvosi kifejezései és részben a szakemberek által használt terminológiája – az angoltól és az újlatin nyelvektől eltérően – nem latin alapú. Mindkét kurzusunkon elérhetővé vált legalább 2, a hallgatók által jól begyakorolt szakmai szituáció kivitelezése anyanyelvű partnerrel, ami a 1. táblázat alapján megfelel a KER-hez igazítva Intézetünkben a teljesen kezdő kurzusokon alkalmazott, legalább A1-es szaknyelvi kompetenciaszintnek.

Az esettanulmányunkban bemutatott oktatási módszer a tartalomalapú nyelvoktatásra épül, így a szakmai cselekvéssort kísérő egyértelmű kommunikációt szolgálja. Kimeneti méréseink alapján kisebb nyelvi hibák számos esetben előfordultak a hallgatók szaknyelvhasználatában, amelyek azonban a szakmai szempontból releváns kommunikációs célt, vagyis az ismert szakmai cselekvés végrehajtásához elengedhetetlen, betegtől nyert információ megértését, valamint a beteg általi lényegi megértést egy esetben sem befolyásolták. Ezáltal hét készség nyelvi megformálását sikerült két szakmai szituációban begyakoroltatnunk: az adatfelvétel, a dokumentáció, a jelen panaszok kikérdezése, az általános anamnézis, a vizsgálat, a kórisme és a betegtájékoztatás kommunikációs helyzeteiben rendelkeznek azokkal a szaknyelvi kompetenciákkal a hallgatók, amelyek segítségével vezetni tudják az anyanyelvű beszélővel folytatott kommunikációt, abból kiszűrjük a szakmai döntésükhöz szükséges tartalmakat, és tájékoztatni tudják a beteget. Tematikánk tartalmazza ugyan a beteg eligazítását a rendelőben és a kezelés utáni tanácsokat is, teljesen kezdőknél ezek készség szintűvé tételét azonban inkább csak a második szemeszterben sikerült elérnünk. E két kurzus tanulsága alapján igazolást nyert előzetes feltevésünk, miszerint nincs szükség a hallgatók előzetes szakmai ismereteire, amennyiben a szaknyelvi kurzus tananyaga autentikus, és fejlesztése szakmai háttérrel támogatott. Ezáltal a kezdő szaknyelvoktatásban is megvalósulhatott a CLIL szerinti ismeretátvitel.

További célunk az egyes nyelveken bevethető didaktikai módszerek alkalmazásának kontrasztív összevetése, a kimenetek rendszeres mérése és nyelvek, valamint szakirányok közötti összevetése, továbbá a tananyag feldolgozásához forrásul szolgáló egyes szövegtípusok részletes összehasonlító terminológiai elemzése. A nyelvi szint emelkedésével egyre inkább teret nyerhet az orvosi, fogorvosi és gyógyszerészeti szaknyelvoktatásunkban az interkulturális

dimenzió (Hofstede, 1984) hatékony hangsúlyozása és didaktikai feldolgozása (Buhlmann–Fearn, 2018), mint például a bizonytalanság elkerülése, továbbá a hatalomból fakadó távolságtartás, illetve az utóbbi helyett az egyenrangú szakember–beteg kommunikáció kialakítása is.

Irodalom

- Bárdos J.** (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Buhlmann, R. & Fearn, A.** (2018). *Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL*. Berlin: Frank & Timme.
- Dalton-Puffer C.** (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182–204.
- Fóris, Á.** (2013) A szaknyelvek szociolingvisztikai és terminológiai megközelítése. In Kontra, M., Németh, B., Sinkovics, B. (szerk.), *Elmélet és empiria a szociolingvisztikában. (Válogatás a 17. Élőnyelvi Konferencia – Szeged, 2012. augusztus 30. – szeptember 1. – előadásaiból)* (163–173). Budapest: Gondolat Kiadó.
- Gay, D.** (2017). Connecting Learner Needs with Academic Discourse: a Research on LSP Courses at Beginners' Level for Students of Art History and Archaeology in German Universities. In Vargas-Sierra C (ed.), *AESLA 2016 (EPiC Series in Language and Linguistics, vol. 2)*, 102–111.
- Gladitz, A., Hunstiger, A., Gültekin-Karakoç, N. & Zalipyatskikh, N.** (2015). Alles unter DaF und Fach? Bestandsaufnahme, Handlungsbedarf und Vermittlungsansätze für Fachsprachenunterricht im internationalen Hochschulkontext. In: Ferraresi, G., Liebner, S. (ed.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 92. SprachBrückenBauen. 40. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bamberg 2013.* (149–170). Göttingen: Universitätsverlag.
- Hofstede G.** (1984). *Culture's consequences: international differences in work-related values*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Kempe, V. & MacWhinney, B.** (1998). The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German. *Studies in second language acquisition*, 20/4, 543–587.
- KER** (Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. Az önértékelési táblázat Európai Nyelvtanulási Napló által elfogadott változata) Letöltés: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/KER_2002/kiem_2.pdf
- Kovács J. & Sirokmány V.** (2020): *Culture of English-Speaking Countries 5*. Budapest: Műszaki Könyvkiadó.
- Leisen, J.** (2004). Der Deutschsprachige Fachunterricht. Inhalte, Herausforderungen, Perspektiven. *Fremdsprache Deutsch*, 30, 5, 7–14.
- Plastina, A. F.** (2016). Genre-knowledge Transfer in English for Medical Purposes: A Genre Activity-based Research Study. In Garzone, G., Heaney, D. & Riboni, G. (eds), *Focus on LSP Teaching: Developments and Issues*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Poręcka B.** (2011). The LSP-CLIL Interface in the University Context. In *Proceedings of the 4th International conference "ICT for language learning"*, Florence: Italy. Letöltés: https://conference.pixel-online.net/conferences/ICT4LL2011/common/download/Paper_pdf/CLIL13-422-FP-Porecka-ICT4LL2011.pdf
- Schmiedebach, M. & Wegner, C.** (2018). Von der Handlungs- zur Bildungssprache – Beschulung neuzugewanderter Schülerinnen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 23/1, 53–70.

- Skadra, M.** (2015). „Az élet túl rövid ahhoz, hogy németül tanuljunk.” – Vagy mégsem!? – A német orvosi szaknyelv tanulásának kihívásai. *Porta Lingua*, 241–252.
- Szawara, A.** (2015). Polish for Health Personnel. In Trace, J., Hudson, T. & Brown, J. D. (eds), *Developing Courses in Languages for Specific Purposes*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center.
- Uherova, Z. & Hornakova, A.** (2013). Medical terminology and its particularities. *Jahr: Europiski časopis za bioetiku*, 4/1, 631–638.
- Varga, É. K.** (2011). Orosz szaknyelvoktatás alapfokon. In Zelényi, A., Zsibók, A. (szerk.), *Szaknyelvoktatás és multikulturalitás: Corvinus Nyelvi Napok, 2011. április 28–29.* (146–150). Budapest: BCE IOK Alkalmazott Nyelvészeti Kutató- és Továbbképző Központ.
- Varga, É. K.** (2020). Развитие навыков общения на занятиях по медицинскому русскому с нуля. In Juhász, V., Sulyok, H., Balog, E., Basch, É., Csetényi, K., Erdei, T., Varga, E., Sárvári, T. és Tóthné Aszalai, A. (szerk.), *Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban* (465–473). Szeged: SZTE JGYPK Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.
- Адашкевич И. В. & Белый В. В.** (2012) *Русский язык в клинике. Практикум*. Минск: БГМУ.
- Дьякова В. Н.** (2002). *Подготовка к клинической практике. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Дьякова В. Н.** (2014). *Диалог врача с больным. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-медиков*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Ефремовцева М. А., Кобалава Ж. Д.** (2007). *Расспрос больного*. Москва: Изд-во РУДН.
- Зудина Л. Ю. и др.** (2012). *Речевое общение врача-стоматолога с пациентами на русском языке (для иностранных студентов стоматологических факультетов, обучающихся на английском языке)*. Харьков: ХНМУ.
- Кислик Н. В. и др.** (2015). *Профессиональное общение: врач и пациент. Учебно-методическое пособие*. 2-ое издание. Минск: БГМУ.
- Орлова Е. В.** (2012). *Сбор анамнеза и оформление истории болезни. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов*. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Сатретдинава А. Х. & Самохина Г. А.** (2012). *Языковая подготовка к клинической практике. Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов III–IV курсов, обучающихся по специальности «Лечебное дело»*. Астрахань: Изд-во ГБОУ ВПО АГМА.
- Хавронина С.А. & Балыхина Т.М.** (2008). *Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный»*. Учебное пособие. Москва: Российский Университет Дружбы народов.
- Щукин А. Н.** (2004). *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*. Москва: Филоматис.

HUSZTHY BÁLINT

Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Babeş–Bolyai Tudományegyetem
huszthy.balint@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7968-5927>

Huszthy Bálint: Ungheriano: A magyar akcentus olaszul beszélve
Ungheriano: Hungarian accent spoken in Italian
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 40–63.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.003>

Ungheriano: A magyar akcentus olaszul beszélve¹

Ungheriano: Hungarian accented Italian

Although Italian and Hungarian standard varieties show significant phonetic overlap, Hungarians speak Italian with a quite notable and homogeneous foreign accent, referred to here as Ungheriano. The common characteristics of Ungheriano can be expressed in phonological terms; that is, the accent can be perceived not because of minor phonetic differences between the articulatory bases of L1 and L2 but because of various phonologically motivated segmental substitutions and phonotactic interference. This paper classifies the most important features of Ungheriano with a brief phonological analysis and suggestions to improve the pronunciation of Hungarian speakers of Italian. Data are based on various speech recordings made with Italian-speaking Hungarians during the past ten years, also published elsewhere, but previous results are affirmed here by a questionnaire survey as well. Among segmental substitutions, the two missing Italian segments from Hungarian are usually replaced in Ungheriano by L1 segments: It. [ʎ] > Ung. [lj], It. [ɔ] > Ung. [o]; however, we also find several substitutions among segments present in both languages, but their phonological distribution is different in L1 and L2. Most importantly, short [e] is regularly replaced in Ungheriano by [ɛ], e.g., It. *pesce* ‘fish’ [ˈpeʃːe] > Ung. [ˈpeʃːɛ]; and vice versa, long [ɛː] is regularly replaced in Ungheriano by [eː], e.g., It. *treno* ‘train’ [ˈtreːno] > Ung. [ˈtreːno]; the two substitution phenomena are often present in the same word, e.g., It. *miele* ‘honey’ [ˈmjeːle] > Ung. [ˈmijeːɛ], It. *ingegnere* ‘engineer’ [indʒɛnˈɛːre] > u. [indʒɛˈpeːrɛ]. Ungheriano peculiarities are more salient in segmental quantity than quality; i.e., the accent is heavily affected by shortening and lengthening processes. The inherently long Italian consonants [ɲ, ʃ, ʎ, ts, dz] generally appear in Ungheriano as short ones, while long consonants flanking another consonant undergo degemination, e.g., It. *quattro* ‘four’ [ˈkwatːro] > Ung. [ˈkvatro], It. [ˈɔbːlɪɡo] ‘duty’ > Ung. [ˈoblɪɡo]; moreover, some intervocalic long consonants also undergo degemination in Ungheriano due to certain metrical constraints, e.g., It. *cappella* ‘chapel’ > Ung. [kaˈpɛlːa], It. *uccello* ‘bird’ > Ung. [uˈtʃɛlːo], It. *marrone* ‘brown’ > Ung. [maˈroːnɛ]. On the other hand, some intervocalic short consonants tend to geminate in Ungheriano due to other metrical constraints, e.g., It. *rucola* ‘rocket salad’ > Ung. [ˈrukːola], It. *gufo* ‘owl’ > Ung. [ˈɡufːo], It. *litorale* ‘coast’ > Ung. [litːoˈraːɛ]; sometimes the shortening and lengthening processes appear together in the same word (which causes length metathesis), e.g., It. *tappeto* ‘carpet’ > Ung. [taˈpetːo], It. *preoccupare* ‘worry’ > Ung. [preokuˈpːaːrɛ], It. *occasione* ‘occasion’ > Ung. [okasːiˈjoːnɛ]. Vowels are similarly subject to various shortening and lengthening processes in Ungheriano; for instance, long vowels regularly appear short before obstruent plus liquid

¹ Nagyon köszönöm Surányi Balázsnak az „ungheriano” elnevezés ötletét, valamint a közös munkára való lehetőséget Balogné Bérces Katalinnal és Piukovics Ágnessel a PPKE BTK idegen akcentusokkal foglalkozó kutatócsoportjában!

A munka az Információs és Technológiai Minisztérium támogatásával, a Tématerületi Kiválósági Program: Elméleti és Kísérletes Nyelvészet (TKP2020-NKA-11) projekt keretében valósult meg.

clusters (because of the interference with Hungarian syllable structure, where these clusters are parsed as heterosyllabic), e.g., It. *vetro* ‘glass’ [ˈve:tro] > Ung. [ˈvetro], It. *sopra* ‘above’ [ˈso:pra] > Ung. [ˈsopra], It. *allegro* ‘happy’ [alˈle:gro] > Ung. [alˈ:egro], etc. Hungarian syllable structure is the reason again for the regular Ungheriano mistakes in word stress assignments. In polysyllabic words, Hungarians tend to place the stress on the closed syllable due to Stress-to-Weight Principle, e.g., It. *cornice* ‘frame’ > Ung. *còrnice*, It. *nocciòla* ‘hazelnut’ > Ung. *nòcciola*, It. *Tàranto* > Ung. *Tarànto*, It. *ànatra* ‘duck’ > Ung. *anàtra*. When there are two closed syllables in the word, the stress is typically placed in Ungheriano on the second one, following the Italian penultimate default stress, e.g., It. *màndorla* ‘almond’ > Ung. *mandòrla*, It. *àrbitro* ‘referee’ > Ung. *arbitro*, It. *càttedra* ‘desk’ > Ung. *cattèdra*. (These stress patterns confirm that obstruent plus liquid clusters are heterosyllabic for Hungarian speakers.) If there are only open syllables in the word, the stress is typically placed in Ungheriano on the antepenultimate syllable, e.g., It. *canòla* ‘canoe’ > Ung. *cànoa*, It. *erède* ‘heir’ > Ung. *èrede*, It. *radìce* ‘root’ > Ung. *ràdice*. The results of this paper can be useful to any Hungarian learner or teacher of Italian to overcome pronunciation shortcomings; moreover, from a theoretical phonological point of view, Ungheriano also offers innovative data for questionable issues of the synchronic phonology of Hungarian.

Keywords: Ungheriano, Hungarian foreign accent, laboratory phonology, second language acquisition, contrastive linguistics

1. Bevezetés

1.1. Háttér

Idegen nyelven szinte lehetetlen *akcentus* nélkül megszólalni. Még ha ideig-óráig el is sikerül hitetnünk anyanyelvi beszélőkkel, hogy mi is azok vagyunk, egy-egy eltévesztett beszédhang, egy hibásan használt nyelvi elem, a szokatlan beszéddallam el fogja árulni számukra, hogy tanultuk a nyelvüket. Akcentusa mindenkinek van, ez alatt ebben a tanulmányban a kiejtés fonetikai és fonológiai jellemzőit fogjuk érteni, mégpedig az *idegen akcentusra* vonatkoztatva, vagyis mindazon hangtani jellemzőkre, melyek a *nem anyanyelvi* kiejtéshez kapcsolódnak.

A XX. század második felétől, az *idegennyelv-elsajátítás* önálló tudományterületté válásával az idegen akcentus jelensége is egyre nagyobb figyelmet kapott (vö. Scovel, 1969; Flege, 1981, 1987; Altenberg & Vago, 1983; Major, 1987, 2001, 2008; Flege, Munro & MacKay, 1995; Munro & Derwing, 1999; Piske, MacKay & Flege, 2001; Munro, 2008; Gut, 2009; Moyer, 2013; stb.). A kutatók a legkülönbözőbb célokkal és módszerekkel kezdték vizsgálni a nem anyanyelvi kiejtést, egyrészt alkalmazott nyelvészeti megfontolásból, a nyelvtanulói hibák kijavítására törekedve vagy az akcentusok felismerhetőségét tesztelve, másrészt elméleti nyelvészeti szempontból, az akcentus alapján közelítve meg a beszélők anyanyelvének szinkrón fonológiáját.

Az akcentus összetevőinek igen nagy része a beszélők anyanyelve és a tanult idegen nyelv fonológiájának interferenciájából születik, így a nem anyanyelvi kiejtés alapján fontos következtetések vonhatók le az anyanyelvről is. Az akcentusok közös hangtani jellemzőik alapján kategorizálhatók, így beszélhetünk például angol, német, orosz, olasz, magyar stb. akcentusról. Egyes akcentusoknak elnevezése és szakirodalma is van (vö. Ahamad, Anand & Bhargava, 2020),

úgy mint az *itanглиanónak*: vagyis az olaszok jellegzetes angol kiejtésének (vö. Viviani, 2010), vagy a *hunglishnak*: a magyar akcentusnak angolul beszélve (vö. Piukovics & Balogné Bérces, 2019). Továbbá sok más hasonló elnevezést is fel lehetne sorolni (főleg az angol nem anyanyelvi akcentusainak köréből), például *denglish*, *franglais*, *spanGLISH*, *swenglist*, *slogleščina*, *konglish* stb. (vö. Karsch, 2015).²

Ebben a tanulmányban a magyar anyanyelvűek jellegzetes olasz kiejtését mutatom be, az akcentust *ungherianónak* nevezve el. A cél az ungheriano hangtani jellemzőinek tudományos igényű leírása, ami alapot biztosíthat további alkalmazott nyelvészeti cikkek publikálásához az olasz kiejtés javítására nézve; emellett nem kevés elméleti nyelvészeti haszna is lehet, ugyanis a magyar nyelv szinkrón fonológiájában több olyan folyamat figyelhető meg, melyekre az ungheriano jelentős mennyiségű új adatot biztosíthat. A cikk célközönsége azonban nemcsak nyelvészekre korlátozódik, éppúgy szól a magyar olasztanároknak és haladó olaszul tanulóknak is, ezért az eredmények bemutatásakor (2. és 3. rész) inkább ismeretterjesztő jellegű, mintsem szorosan tudományos fogalmazásmódot fogok használni.

1.2. Módszertan

Ez a tanulmány tízévi kutatómunka első magyar nyelvű összefoglalása, mely a korábbi írásokat laboratóriumi fonológiai keretbe foglalva ki is egészíti. Az első ungherianoval kapcsolatos munkák még impresszionisztikus úton szerzett adatokra épültek: beszédelemzést végeztem spontán hangfelvételek alapján, melyeket gimnáziumi és egyetemi olasz nyelvű tanórákon rögzítettem a tanulókkal és magyar anyanyelvű, olaszul beszélő tanárokkal (Huszthy, 2013a, 2013b, 2014).

A későbbiekben korpuszt kezdtem építeni a megfigyelések alapján, először indirekt hangfelvételek készítésével (Huszthy, 2016a, 2016b, 2016c), majd célzott stúdiófelvételekkel (Huszthy, 2019a, 2019b, 2020). Az így nyert adatokat ebben a tanulmányban egy kérdőíves vizsgálat bemutatásával erősítem meg (l. 1.4.).

Az *akcentuselemzés* módszerének elméleti kérdései korábbi cikkekben olvashatók (Huszthy, 2014, 2019a). Az alapelképzelés szerint a beszélők idegen akcentusa alapján vonunk le következtetéseket anyanyelvük hangtanáról. Az akcentuselemzés hipotézisei a bázisnyelv (L1) és a célnyelv (L2) elméleti összehasonlítása alapján fogalmazhatók meg (l. 1.3.).

Fonetikai tekintetben L1 és L2 hangállományának hasonlóságait és különbségeit szükséges megállapítani, ami alapján különböző *hanghelyettesítések* jöhetnek létre az akcentusban. Ugyanakkor nemcsak L2 új hangjai kerülhetnek helyettesítésre L1-hangok által, hanem a *hasonló* vagy akár mindkét nyelvben meglévő, *azonos* hangok is (Flege, 1987). A fonológia ugyanis jóval markánsabb

² Az idegen akcentusok mellett ezeket a kifejezéseket az adott nyelvek „elangolosodott” változatára is használja a nyelvvelő irodalom.

jegyeket hagy az idegen akcentuson a fonetikánál, így a hanghelyettesítési folyamatokat és *transzfer*jelenségeket elsősorban a szegmentumok L1-re jellemző disztribúciója befolyásolja (vö. Major, 2001, 2008). Továbbá a nyelvtanulók *köztes nyelvében (internyelv)* olyan beszédhangok is létrejöhetnek, melyek L1 és L2 hangjai „között” képződnek újra a beszélők idiolektusában (vö. Major, 1998; Keys, 2001), ám részben ezek is árulkodnak L1 hangtanáról.

Az akcentuselemzés fonológiai szakaszában összevetjük L1 és L2 produktívnak tartott fonológiai folyamatait (pl. betoldások, törlések, hasonulások stb.), szótagszerkezetét és *fonotaktikáját* (hangsorépítési szabályait), valamint prozódiai jellemzőit (pl. hangsúly, intonáció stb.). A fonetikai összevetéshez hasonlóan itt is találkozhatunk L1 számára *új*, L1-ben és L2-ben *hasonló* és a két nyelvben *azonosan* működő jelenségekkel, melyek mind vezethetnek akcentuselemekhez.

Ebben a tanulmányban tehát az akcentuselemzés módszerét fogjuk használni, az L1 a magyar, míg az L2 az olasz nyelv lesz.

1.3. Hipotézisek

Az ungherianóval kapcsolatos eredeti hipotézisek közül az L1 és L2 összehasonlításából nyert legalapvetőbb fonetikai és fonológiai hipotéziseket itt nem részletezem, ezek korábbi munkákban olvashatók (Huszthy, 2013a, 2013b, 2014). A kutatás későbbi fázisaiban induktív alapon számos új hipotézis fogalmazódott meg, elsősorban a hangfelvételeken tapasztalt, több adatközlőnél jellegzetesen visszatérő ejtészhibákból kiindulva (ezek közül itt tizet fogok bemutatni, l. (a)–(j)).

A hanghelyettesítések legfontosabb tapasztalata, hogy az L1 és L2 hangkészletében egyaránt meglévő beszédhangok is indíthatnak *transzfer*jelenséget az akcentusban (l. 2.1. és 3.1.). Tehát nemcsak az új L2-hangok lehetnek helyettesítve L1-hangokkal (vö. Flege, 1987), hanem a hasonlók és az azonosak is. Az ebből következő hipotézisek szintén korábbi munkákban olvashatók (Huszthy 2016a); két kiragadott példa: (a) az ungherianóban a rövid L2-[e] L1-[ɛ]-re cserélődik; (b) míg a hosszú L2-[ɛ:] L1-[e:]-re cserélődik (bővebben l. 3.2.).

A szegmentális fonológia terén sorra vesszük L1 és L2 produktív fonológiai folyamatait, és mindegyik esetében hipotézist fogalmazunk meg a várt akcentuselemekre való tekintettel. Az L1-ben meglévő és L2-ből hiányzó folyamatok kapcsán általános hipotézisünk, hogy a beszélők hasonló szegmentális környezetben az L1-re jellemző folyamatot alkalmazzák L2 kiejtése során is, pl.: (c) hosszú mássalhangzók mássalhangzó környezetében rövidülnek az ungherianóban (l. 2.3.). Második általános hipotézisünk, hogy az L1-ből hiányzó L2-folyamatokat a beszélők elmulasztják alkalmazni, pl.: (d) két egymást követő, azonos minőségű magánhangzó nem egyetlen hosszú magánhangzóként ejtődik az ungherianóban, ellentétben az olasszal (l. 3.3.). Harmadik általános

hipotézisünk pedig, hogy az L1-ben és L2-ben is meglévő, de részben eltérő folyamatokat a beszélők L1-nek megfelelően alkalmazzák, pl.: (e) az ungherianóban a zengőhangok előtti zörejhangek nem vesznek részt a zöngésségi hasonulásban (l. 2.4.).

Az ungherianóval kapcsolatos korábbi kutatások egyik legfontosabb tapasztalata az volt, hogy L1 és L2 szótagszerkezetének különbségei számos további akcentuselemért tehetők felelőssé. Újabb általános hipotézisünk tehát, hogy a magyar szótagszerkezet olaszsal való interferenciája okozza a fonológiai jellegű akcentuselemek zömét, pl.: (f) hosszú L2-mássalhangzók és magánhangzók rövidek maradnak az ungherianóban (l. 2.2., 3.6.); (g) rövid L2-mássalhangzók és magánhangzók megnyúlnak az ungherianóban (l. 2.3., 3.4.); (h) L2-diftongusok monoftongizálódnak az ungherianóban (l. 3.3.); (i) L2-re jellemző hangbetoldások elmaradnak az ungherianóban (l. 3.5.); (j) L1-re jellemző és L2-ből hiányzó hangbetoldások megjelennek az ungherianóban (l. 3.3.); továbbá a szóhangsúly jellegzetes eltévesztése miatt is a szótagszerkezet okolható, az ehhez kapcsolódó hipotéziseket l. a 3.7. részben.

1.4. A kérdőíves felmérés

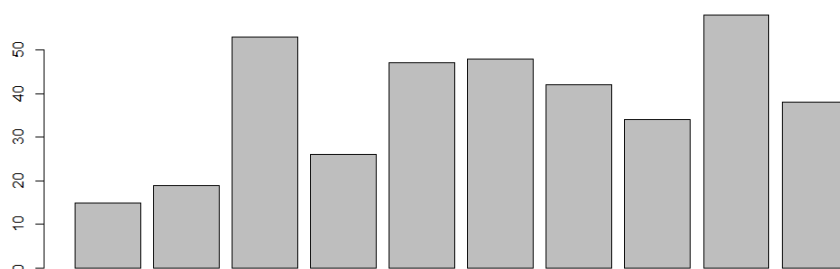
A korábbi adatgyűjtéseket kiegészítő kérdőíves felmérés az ungheriano szótagszerkezeti jellegzetességei alapján felállított hipotézisekre keresett választ.

A kérdőívet tíz magyar anyanyelvű, olaszul magas szinten beszélő olasztanár töltötte ki: nyolc nő és két férfi, átlagéletkoruk 31,7 év, a legfiatalabb 23, a legidősebb 57 éves. Nyolcan budapesti születésűek és jelenleg is a városban vagy vonzáskörzetében élnek, míg ketten erdélyiek (egyikük marosvásárhelyi, másikk sepsiszentgyörgyi születésű, Kolozsváron jártak egyetemre, és ott is dolgoznak). Mindannyian gyakorló olasztanárok, hatan középiskolai, négyen egyetemi szinten. Több más idegen nyelven is beszélnek az olasz mellett, angolul mindnyájan, a két erdélyi románul, valamint többen egyéb nyelveken, pl. németül, spanyolul, franciául, oroszul, lengyelül, szlovákul, hollandul.

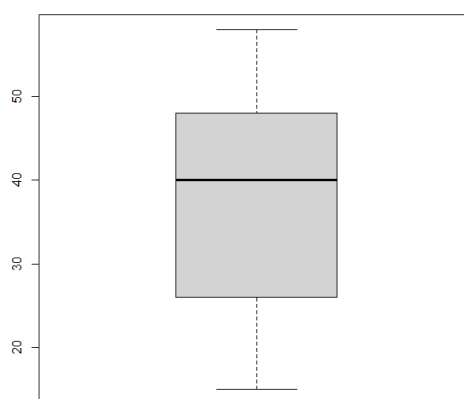
Az adatközlők a kétoldalas kérdőívet egy A/4-es lapon kapták meg, melyen négy feladatot kellett megoldaniuk: (a) a szótaghatárok megjelölése 24 célszóban (pl. *azione* 'akció' > a|zio|ne); (b) a hangsúlyos magánhangzó ékezettel való megjelölése 40 célszóban (pl. *fobia* 'fóbia' > *fobia*); (c) az esetlegesen hosszú magánhangzók aláhúzása 32 célszóban (pl. *allegro* 'vidám' > *allegro*); (d) a hangsúlyos magánhangzók ékezettel való megjelölése és a hosszú magánhangzók aláhúzása hét (összesen 33 célszót tartalmazó) példamondatban.

Az adatközlők átlagosan 38% hibát követtek el a feladatok megoldása során, a legpontosabb kitöltő 15%-ot, a legkevésbé pontos 58%-ot hibázott. A 10 kísérleti személy hibaszázalékait az alábbi diagramok szemléltetik, melyek az R programmal készültek. A függőleges tengely értékei százalékban értendők, az 1. ábrán az oszlopok az egyes adatközlőknek felelnek meg, míg a 2. ábra az összesített értékeket mutatja.

1. ábra. A kérdőíves felmérés során tapasztalt hibaszázalékok oszlopdiaagramon



2. ábra. A kérdőíves felmérés során tapasztalt hibaszázalékok dobozdiagramon



Érdekesség, hogy a legkvalifikáltabb és legtöbb idegen nyelven beszélő adatközlők is ugyanazokat a típushibákat követték el, mint tapasztalatlanabb kollégáik, csak kevesebbszer. További érdekesség, hogy a két erdélyi beszélő típushibái sem különböztek a budapestiekétől.³ A visszatérő hibák megerősítik a szótagszerkezettel kapcsolatban felállított hipotéziseket, és arra világítanak rá, hogy az ungheriano számos fonológiai jellemzőjének forrása a magyar szótagszerkezet (l. 3.6., 3.7.).

Az ungheriano szótagszerkezettel összefüggő típushibái a következők voltak:

(a) Zörejhang és likvida által formált kapcsolatok (pl. [t]+[r]) jellemző külön szótagolása, pl.: olasz *ma-no-vra* 'manőver' > ungheriano *ma-nov-ra*,⁴ o. *feb-bre* 'láz' > u. *febb-re* stb.

(b) /s/ és mássalhangzó kapcsolatának jellemző külön szótagolása, pl.: o. *a-scol-ta* 'hallgat' > u. *as-col-ta*, o. *a-sma* 'asztma' > u. *as-ma* stb.

(c) Diftongusok elemeinek külön szótagolása, pl.: o. *eu-ro* 'euró' > u. *e-u-ro*, o. *gra-tui-to* 'ingyenes' > u. *gra-tu-i-to*, o. *in-sie-me* 'együtt' > u. *in-si-e-me*, o. *a-iuo-le* 'virágágyás' > u. *a-iu-o-le* stb.

³ A felmérés egy további hipotézise az volt, hogy az erdélyi magyarok részben más összetételű akcentussal beszélnek olaszul, ám ez a két erdélyi kitöltő esetében nem igazolódott be. Ezt a hipotézist azonban a jövőben szükséges lesz nagyobb adatfelvételi mintán tesztelni.

⁴ További példákban az *olaszt* o.-val, az *ungherianót* u.-val rövidíttem.

(d) Hosszú olasz magánhangók megjelölésének elmulasztása, pl.: o. [a:]*quila* 'sas' > u. [a]*quila*, o. l[a:]*crima* 'könny' > u. l[a]*crima*, o. p[u:]*trido* 'rohadt' > u. p[u]*trido* stb.

(e) Több szótagú szavak esetében a hangsúlyos magánhangzó gyakori eltévesztése, pl.: o. *cornice* 'keret' > u. *còrnice*, o. *àrbitro* 'bíró' > u. *arbitro*, o. *crudèle* 'kegyetlen' > u. *crùdele*, o. *fobia* 'fóbia' > u. *fòbia* stb.

1.5. A tanulmány felépítése

A tanulmány felépítése rendhagyó jellegű lesz más laboratóriumi fonológiai vizsgálatokhoz képest, a következtetéseket ugyanis párhuzamosan vonom le az eredmények bemutatásával. Erre többek között azért van szükség, mert a cikk – tudományos eredmények felmutatása mellett – nyelvtanároknak és az olasz nyelvvel haladó szinten foglalkozó, nem nyelvész kollégáknak szól, így tudományos-ismeretterjesztő stílusban készül. Másrészt, nem elsősorban a fenti kérdőíves kutatás (1.4.) eredményeit fogom bemutatni, hanem az ungheriano tízéves kutatásának általános tapasztalatait, a korábbi adatok bevonásával.

Az akcentuselemzés módszertana (l. 1.2.) az eredmények ismertetése során részleteiben is megismerhető lesz, ezáltal megismételhetővé válik az elemzés más nyelvek kapcsán felmerülő akcentusok esetén is.

Az ismertetést a mássalhangzókkal kezdem (2. rész), ezt követik a magánhangzókkal kapcsolatos akcentuselemek (3. rész); a két részben a fonetika felől haladok a fonológia irányába, kezdve a hanghelyettesítésekkel, majd folytatva a fonológiai folyamatokkal, a tudatostól az egyre kevésbé tudatos jelenségek irányába haladva. Több ízben az ungheriano jellegzetes hibáinak kijavítására is teszek javaslatot.

2. Mássalhangzók

2.1. A mássalhangzókészletek összevetése

A magyar köznyelv mássalhangzókészletéből csupán egyetlen szegmentum hiányzik az olasz köznyelvéhez képest, ez pedig a palatális laterális zengőhang: [ʎ].⁵ A két nyelv közti jelentős fonetikai átfedés azonban nem jelenti, hogy a mássalhangzók ejtése terén a magyar anyanyelvűek ne ütköznenek problémákba olaszul beszélve. Az ungheriano típushibái ezen a téren is inkább fonológiai, mint fonetikai jellegűek.

Az olasztanárok általában úgy tanítják a [ʎ] kiejtését, mintha az [l] és [j] szekvenciája lenne, tehát egy nyelvhegygel és egy nyelvháttal képzett likvida egymásutánja. A [ʎ] azonban egyetlen hosszú mássalhangzó, kiejtése különbözik a [lj] kapcsolatétól, ráadásul utóbbi szintén előfordul az olaszban, pl. o. *olio* 'olaj' ['o:ljo] ~ o. *foglio* 'levél' ['fɔʎ:o] (mely az ungheriano-ban sokszor ['foljo]-ként hangzik).

⁵ Ez a hang ugyanakkor több magyar dialektusban jelen van az „ly” helyén, így például számos palóc és moldvai változatban (vö. Kiss, 2001).

Artikulációs szempontból úgy érdemes elsajátítani a [ʎ]-t, hogy tudatosítjuk a hangképzési folyamatot: a nyelvhat a kemény szájpadrólás felé közelít, mintha [j]-t akarnánk ejteni, majd rátapad, mintha gy-t ([j]) ejtenénk, ám nem torlaszolja el a teljes szájüreget, a levegő a nyelv két oldalán szabadon áramlik. A [ʎ] kiejtését olyan fonetikailag hasonló szópárokval érdemes gyakorolni, melyek egyikében [lj], másikkában [ʎ] található, pl.: *Giulia~Puglia, Italia ~ taglia* 'vág', *palia* 'sienai lóverseny' ~ *aglio* 'fokhagyma', *balia* 'dajka' ~ *sbaglia* 'hibázik' stb.

A két nyelv artikulációs bázisa között tehát csekély a különbség, ám akusztikai szempontból jóval több eltérést lehetne kimutatni. Kontrollált körülmények között készített stúdiófelvételek igazolják (vö. Huszthy, 2016a, 2019b), hogy a magyarok által ejtett zöngés zörejhangek (pl. [b, d, g, dz, dʒ]) némileg zöngésebbek az olaszok által ejtetteknél. A különbség szabad fülel nem érzékelhető, ám akusztikai programok kimutatják, hogy a felsorolt mássalhangzók zárszakaszain 15 olasz beszélő kiejtésében szimpla hanghullámok rajzolódnak ki, míg 5 magyar beszélőnél komplex hanghullámok.⁶ Az ehhez hasonló apró akusztikai különbségek azonban artikulációs és percepcióss szempontból is elhanyagolhatók, nem okoznak félreértést, és az érzékelhetetlenség miatt még csak akcentuselemnek sem tekinthetők.

Az affrikáták (zár-réshangek: [ts, tʃ, dz, dʒ]) jellegzetes olasz és magyar kiejtése is mutat némi különbséget, amire szintén az idézett stúdiófelvételek hívták fel a figyelmet. Úgy tűnik, hogy ezeknek az összetett mássalhangzóknak a zár- és réselemét az olaszok jobban elkülönítik, mint a magyarok. Az olasz beszélők esetében a legtöbb affrikáta valóban egy zárhang és egy homorgán réshang egymásutánjaként volt elemezhető a felvételeken, míg a magyar beszélőknél a két elem igen sokszor elválaszthatatlanul összeolvadt, az akusztikai elemzőprogram nem mutatta ki a kettő közötti határt.

Az ungheriano legmarkánsabb mássalhangzókkal kapcsolatos akcentuselemei ellenben nem a szegmentumok hangminőségéhez, hanem azok hosszához köthetők: a magyar akcentus jellegzetességeit tehát inkább a fonológia, mint a fonetika területén kell keresnünk.

2.2. Inherensen hosszú olasz mássalhangzók

Az olasz nyelvnek szigorúbb a fonotaktikája, mint a magyarnak, vagyis korlátozottabb a mássalhangzó-kapcsolatok előfordulása (vö. Krämer, 2009: 129, 2022: 568–569; Siptár & Törkenczy, 2000: 98, 106); ez a különbség számos fonológiai akcentuselem forrása az ungherianóban.

⁶ Az adatközlők olasz nyelvű tesztszövegeket olvastak fel. Az olaszok különböző régiókból származtak, a magyarokat (budapesti olasztanárok) kontrolladatközlőként használtam. A kutatásnak alapvetően más céljai voltak, a zörejhangek zöngességi különbségének észrevétele a kísérlet véletlen mellékterméke, mely a jövőben célzott vizsgálatokkal megerősítendő.

Zörejhangok (így zárhangok, réshangok és affrikáták) egymás mellett nem állhatnak az olaszban,⁷ leggyakrabban intervokális helyzetben fordulnak elő, ritkábban pedig zengőhangok mellett, pl. *arte* 'művészet', *ponte* 'híd' stb. Bizonyos olasz mássalhangzók a legtermészetesebb környezetükben (tehát magánhangzók között) mindig hosszúk, aminek nyelvtörténeti, fonotaktikai és szótagszerkezeti okai vannak, de mindez szinkroniában nem levezethető, így ezt a fajta hosszúságot a szakirodalom *inherensnek* hívja (vö. Krämer, 2009: 49).

Magyar olaszul tanulók ezzel gyakran nincsenek tisztában, így röviden ejthetnek olyan mássalhangzókat, melyek az olaszban hosszúk, pl.: *agnello* 'bárány' o. [aɲ'el:o] ~ u. [a'ɲel:o], *signorina* 'hölgy' o. [sijn:o'ri:na] ~ u. [sijn'o'ri:na], *coscienza* 'lelkiismeret' o. [koʃ'entsa] ~ u. [ko'ʃentsa], *lo zio* 'a bácsi' o. [lo'tsi:o] ~ u. [lo'tsi:o], *la zuppa* 'a leves' o. [la'dzup:a] ~ u. [la'dzup:a] stb.

Az inherensen hosszú mássalhangzók az olasz köznyelvben a következők: [ɲ], [ʃ], [ʎ], [ts], [dz]. Az ungherianóban ezek többnyire csak a gyakrabban használt olasz szavak esetében valósulnak meg hosszúként, új vagy ritkább szavak ejtésekor rövidek maradnak, ami arra utal, hogy a magyarok számára a bemeneti (mélyszerkezeti) alakjuk rövid. Az olasztanároknak tehát érdemes tudatosítani mindezt az eredetibb kiejtésre törekvő tanulóknak.⁸

2.3. Mássalhangzónyúlások és -rövidülések az ungherianóban

Mint az előző részből is kiderült, az olasz nyelvben kontrasztív a mássalhangzó-hosszúság (pl. *caro* 'drága' ~ *carro* 'kocsi', *cola* 'csepeg' ~ *colla* 'ragasztó'; vö. Nespor, 1993), hasonlóan a magyarhoz (pl. *megy* ~ *meggy*). És bár a kontrasztivitás szerepe limitált (mint a magyarban), gyakoriak a morfémán belüli hosszú mássalhangzók. Ezek eloszlása azonban jelentős különbségeket mutat a magyarhoz képest, így az ungherianóban gyakran rövidülnek olyan mássalhangzók, melyek az olaszban hosszúk, és nyúlnak meg olyanok, melyek az olaszban rövidek.

Az efféle mássalhangzónyúlásokat és -rövidüléseket az esetek többségében még a helyesírás sem indokolja, így mindenképpen fonológiai folyamatot kell sejtenuünk a háttérben. A jelenségkörnek legalább négy különböző típusát meg lehet különböztetni az ungherianóban.

⁷ Az egyetlen kivétel az /s/ (l. 2.4.), amely sok más tekintetben is kivételes fonológiai viselkedést mutat (vö. Bertinetto, 2004; Huszthy, 2017).

⁸ Délolasz dialektusokban magasabb az inherensen hosszú mássalhangzók száma, és ezek így jelennek meg a helyi szubsztenderdekben is, pl. a nápolyi, bari, palermói stb. regionális köznyelvben. Így délen inherensen hosszú a [b], az [m] és a [dʒ] is, pl.: o. *subito* 'mindjárt' ['su:bito] ~ délo. ['sub:ito], *fumo* 'füst' ['fu:mo] ~ délo. ['fum:o], *ragione* 'érv' [ra'dʒo:ne] ~ délo. [rad':ʒo:ne] stb. (vö. Loporcaro, 2009). Előfordul, hogy Dél-Olaszországban sokat időző magyarok ezeket a mássalhangzókat hosszan ejtik olaszul beszélve, ebben az esetben azt érdemes tudatosítani, hogy ez dialektális ejtémód, ami a sztenderdre nem jellemző.

(a) Az olaszban előfordulnak hosszú mássalhangzók likvida ([r], [l] és [j]) tőszomszédságában (pl.: *abbraccio* 'ölelés' [ab':rat:ʃo], *applauso* 'taps' [ap':lawzo], *specchio* 'tükör' ['spek:jo]), a magyarban azonban a hosszú mássalhangzók más mássalhangzó mellé kerülve jellemzően rövidülnek (a jelenséget a szakirodalom *mássalhangzó-rövidülésként* vagy *degeminációként* ismeri, pl.: *jobbra* ['jobro], *álltam* ['a:ltom]; vö. Siptár & Törkenczy, 2000: 286).

Az ungherianóban szintén megjelenik ez a fajta rövidülés a magyar fonológia hatására, pl.: *quattro* 'négy' o. ['kwat:ro] ~ u. ['kwatro], *febbre* 'láz' o. ['feb:re] ~ u. ['febre], *obbligo* 'kötelesség' o. ['ob:ligo] ~ u. ['obligo] stb. Az olasz mássalhangzók likvida melletti hosszú ejtését nem nehéz elsajátítani, csupán tudatosítani kell a rövidülés kerülését. A degemináció alól a magyarban is vannak kivételek, például fonológiai szavak határán, likvida melletti pozícióban nem (vagy csak opcionálisan) megy végbe a folyamat, pl.: *széppróza* ['se:p:ro:zo], *más sport* ['ma:ʃ:port], *meggratulál* ['meg:ratula:l] stb. (vö. Siptár & Törkenczy, 2000: 292). Ennek a magyar akcentuselemnek a kiküszöbölése tehát főleg odafigyelés és megszokás kérdése.⁹

(b) Az ungherianóban gyakran megesik, hogy egy intervokális rövid mássalhangzó látszólag teljesen indokolatlanul megnyúlik. A magyar nyelv egyes jövevényszavaiban is felfedezhető ez a jelenség lexikalizált formában, pl.: ang. *sweater* > m. *szvetter*, ang. *doping* > m. *dopping*, szláv *sztyepa* > m. *sztyeppe*, o. *mafia* > m. *maffia*, o. *rucola* > m. *rukkola* stb. (vö. Nádasdy, 1989; Huszthy, 2016b), az ungherianóban azonban tömegesen lehet szinkrón példákra bukkanni.

Nem sejthető valódi szabály a háttérben, mert az adatok rendszertelenül fordulnak elő, a példákban az a közös, hogy magánhangzók között álló rövid mássalhangzó a bemeneti alak.¹⁰ A következő példákat gimnáziumi olaszórakon rögzítettem: *carota* 'répa' u. [ka'rot:a], *gelato* 'fagyi' > u. [dʒe'lat:o], *gufo* 'bagoly' u. ['guf:o], *oca* 'liba' > u. ['ok:a], *divano* 'divány' > u. [di'van:o], *completare* 'kiegészít' > u. [komplet:a:rɛ], *litorale* 'partszakasz' u. [lit:o'ra:lɛ], *Topolino* 'Mickey egér' u. [top:o'li:no], *liberaci* (dal male) 'szabadíts meg a gonosztól' u. [libe'rat:ʃi].

(c) Az előző jelenséggel épp ellentétesen, bizonyos hosszú mássalhangzók spontán rövidülésnek vannak kitéve az ungherianóban. Míg a nyúlás jellemzően az olasz szavak utolsó rövid mássalhangzóját érinti, úgy a rövidülés jellemzően az utolsó előtti hosszút, pl.: *cappella* 'kápolna' > u. [ka'pel:a], *cappotto* 'kabát' [ka'pot:o], *uccello* 'madár' > u. [u'tʃel:o], *marrone* 'barna' > u. [ma'ro:nɛ], *cappuccino* 'kapucsínó' > u. [kaput:'ʃi:no] / [kap:u'tʃi:no], *Boccaccio* > u. [bo'kat:ʃo], *cannelloni* 'tésztafajta' > u. [kanɛl':o:ni] stb. A rövidülés egyik fontos

⁹ Külön figyelmet érdemel az alveoláris affrikáták ([ts, dz] [j]-vel való találkozása: ebben az esetben az affrikáták az olaszban hosszúk, pl.: *grazie* 'köszönet' ['gra:t:sje], *correzione* 'javítás' [kor:et':sjo:ne], *vizio* 'káros szenvedély' ['vi:t:sjo] stb. (vö. Krämer, 2009: 57); ám az ungherianóban jellemzően rövidek, pl.: u. ['gra:ts(i)je], [kor:ets(i)'jo:ne], ['vi:ts(i)jo] stb.

¹⁰ A jelenség alkalmas optimalitáselméletben való megközelítésre, ahol különböző fonológiai korlátok a felelősek az alakok létrejöttéért, így a nyúlásra többféle magyarázat is adható (l. Huszthy, 2016b).

oka, hogy a magyar fonológiában erősen jelöltek az egymás melletti zárt szótagok (ami az OCP jelenségkörébe tartozik), ezért a beszélők az első zárt szótagot nyílttá alakítják a hosszú mássalhangzó rövidítésével (vö. Huszthy, 2016b).

(d) Előfordul, hogy bizonyos olasz szavakban egyszerre jelenik meg nyúlás és rövidülés. Ennek számos fonológiai oka lehet (részletes elemzésért l. Huszthy, 2016b), a legegyszerűbb magyarázat a *hosszmetatézis*, vagyis a „hosszúságcsere”: az érintett mássalhangzók időtartama spontán megcserélődik. Olaszórakon rögzített példák: *tappeto* 'szőnyeg' > u. [ta'pet:o], *cioccolato* 'csoki' > u. [tʃoko'lat:o], *preoccupare* 'aggódik' > u. [preoku'p:a:rɛ], *occasione* 'alkalom' > u. [okas:i'jo:nɛ], *improvvisare* 'rögtönöz' > u. [improvid':za:rɛ], *Grosseto* > u. [gro'set:o] stb.¹¹

2.4. Zöngésségi hasonulás az olaszban

Az olasz nyelvben és változataiban igen különlegesen működik a zöngésségi hasonulás, mégpedig úgy, hogy azt valószínűleg egyetlen olaszul tanuló sem tudja megvalósítani. Az olaszban ritkák a zörejhangkapcsolatok, fonotaktikailag csak [s]+mássalhangzó kapcsolata (továbbiakban /sC/) engedélyezett. Más zörejhangkapcsolatok esetén (amelyek többnyire jövevényszavakban bukkannak fel) az olaszok egyáltalán nem alkalmaznak zöngésségi hasonulást, pl.: *a[bs]ide* 'apszis', *a[fg]ano* 'afgán', *su[dk]oreano* 'délkoreai', *e[kdz]ema* 'ekcéma', *su[bk]ultura* 'szubkultúra', *bo[bk]at*, *vo[dk]a*, *Anita E[kb]erg*, *M[ekd]onald's* stb. (l. Huszthy, 2019b, 2021). Az ehhez hasonló szavak az ungherianóban mind zöngésségi hasonulással realizálódnak, pl.: u. *a[ps]ide*, u. *a[vg]ano*, u. *su[tk]oreano* stb. Ám ez enyhe akcentuselemnek számít mindössze, ugyanis a zöngésségi hasonulás hiánya szinte egyáltalán nem hallható. Ráadásul a beszélőket megtéveszti a percepció, a magyarok például akkor is észlelnek zöngésségi hasonulást az olasz szavakban, ha az akusztikusan nincs jelen (pl. az *a[fg]ano* szó olasz kiejtését *a[vg]ano*-nak hallják).¹²

Az /sC/-kapcsolatok az előzőkkel ellentétben részt vesznek a zöngésségi hasonulásban, ám nem úgy, ahogy az a magyar nyelvben megszokott. Az akcentuselemzés nézőpontjából itt egy olyan fonológiai jelenséggel állunk szemben, mely L1-ben és L2-ben is megvan, ám máshogy működik: így nehezen kontrollálható akcentuselemekhez vezethet a nyelvtanulók számára.

Az [s] zengőhangok ([m, n, l, r]) és a [v] előtt is [z]-vé válik az olasz kiejtésben, pl.: [z]malto 'zománc', [z]nello 'karcsú', [z]litta 'szánkó' [z]rugginire 'rozsdátlanít', [z]viluppo 'fejlődés' stb. (vö. Bertinetto & Loporcaro, 2005: 134). A magyarban ellenben a zengőhangok és a [v] nem váltják ki a zöngésségi

¹¹ Mindezek a mássalhangzónyúlási és -rövidülési folyamatok szórványosan a magyar nyelv olasz jövevényszavaiban is megfigyelhetők, pl.: o. *fusilli* 'csavart tészta' > m. *fusszili*, o. *lapilli* 'vulkáni kőtörmelék' > m. *lappili*, o. *Tommaso* > u. *Tomasso*, *Michelangelo Buonarroti* > *Buonarrotti*, *Dino Buzzati* > *Buzatti* stb. (Huszthy, 2016b).

¹² Utóbbi példa egy kísérlet után végzett impresszionisztikus „mellékkísérlet” eredménye, amit szükséges lenne további percepció vizsgálatokkal megerősíteni (vö. 4. rész).

hasonulást, pl.: *eszme, kaszni, foszlik, észrevesz, kúszva* stb. (Siptár & Törkenczy, 2000: 76–82; Siptár & Szentgyörgyi, 2013: 12).

A zengőhang előtti [s]-zöngésülés az olasz nyelv újabb jövevényszavaiban is lejátszódik, tehát produktív jelenségről van szó; pl.: [z]*mog* 'szmog', [z]*nob* 'sznob', [z]*lide* 'slide', [z]*watch* 'Swatch' stb. (vö. Bertinetto, 1999, 2004). A nyelvtanulókat még a helyesírás sem segíti, mert az olaszban az [s] és a [z] is „s” betűvel van írva. Az ungherianóban jellemzően csak azokban a szavakban jelenik meg [z], amelyeket a nyelvtanulók eleve azzal ejtve tanulnak meg (pl.: [z]*litta*, [z]*morfia* 'grimasz', *bi*[z]*nonno* 'dédapa', *tra*[z]*loco* 'költözés', [z]*vizzera* 'Svájc' stb.). Új vagy ritka szavakban azonban a magyarok rendszerint [s]-t ejtenek zengőhangok előtt, pl.: o. [z]*meraldo* 'smaragd' ~ u. [s]*meraldo*, o. *di*[z]*ragione* 'oktalanság' ~ u. *di*[s]*ragione*, o. [z]*logan* 'szlogen' ~ u. [s]*logan*, o. [z]*nack* 'rágcsa' ~ u. [s]*nack*, o. [z]*vedese* 'svéd' ~ u. [s]*vedese* stb.

3. Magánhangzók

3.1. A magánhangzókészletek összevetése

Ha összevetjük a magyar és az olasz nyelv köznyelvi beszédhangállományát, a mássalhangzókhoz hasonlóan szintén csak egyetlen rést találunk a magyar szegmentumkészletben az olaszhoz képest: hiányzik a nyílt o [ɔ].¹³ Ennek ellenére a magánhangzók ejtésének terén jóval markánsabb akcentuselemek jellemzik az ungherianót a mássalhangzókhoz képest, mind fonetikai, mind fonológiai szempontból.

Amikor magyarok olaszul kezdenek tanulni, eleinte minden [ɔ]-t [o]-val helyettesítenek, sőt míg el nem sajátítják a képzését, minden [ɔ]-t [o]-ként is hallanak. A magyar hangkészletből hiányzó magánhangzó ejtését nem nehéz elsajátítani, ugyanis artikulációs szempontból az [ɔ] félúton helyezkedik el az [o] és a magyar *a* [ɒ] között. Képzési helyét tehát ezen a vertikális tengelyen mozogva érdemes kikeresni. További gyakorláshoz olyan szavakat vagy kifejezéseket célszerű választani, melyekben [ɔ] és [o] váltakozik, pl.: [o]*ttant*[ɔ]*tt*[o] 'nyolcvannyolc', *n*[o]*vantan*[ɔ:]*ve* 'kilencvenkilenc', [o]*r*[o]*l*[ɔ:]*gi*[o] *d'*[ɔ:]*r*[o] 'aranyóra', *par*[ɔ:]*la d'*[o]*n*[o:]*re* 'becsületszó', *c*[o]*ntr*[o]*sf*[ɔ]*rz*[o] 'ellenerő' stb.

Az ungherianóban megjelenő akcentuselemeket nem is az [ɔ] elsajátítása, hanem annak külön fonológiai viselkedése okozza. Emiatt akik meg is tanulják kiejteni, nem tudják megfelelően használni, és ez adott esetben még több akcentuselemhez vezethet, mintha egyáltalán nem használnák.¹⁴

A magyarok által magas szinten beszélt olaszban leírhatatlanul rendszertelen az [ɔ] előfordulása, az leginkább analógiás úton (vagy használat alapú fonológiai keretben) közelíthető meg. A beszélők azokban a szavakban, melyeket [ɔ]-val

¹³ Korábban a magyar fonetikai szakirodalom [ɔ]-val jelölte a magyar *a*-t (vö. Kassai, 1998; Siptár & Törkenczy, 2000), itt erre a később hagyományossá vált [ɒ] jelölést alkalmazzuk (vö. Gósy, 2004), már csak az olasz nyílt o [ɔ]-tól való megkülönböztetés miatt is.

¹⁴ Az olasz dialektusok egy részében (pl. Dél-Pugliában) ugyanis nincs meg a nyílt [ɔ], így aki nem használja, nyelvjárási ejtés mögé is rejtheti ezt a hiányt.

tanultak meg, többnyire jól alkalmazzák (bár itt is előfordul variáció), a többiben teljesen találomra. Nem ritkán hiperkorrekcióval is találkozhatunk, főleg a hosszú [o:] hiperkorrekt [ɔ:]-ra való cseréjével, pl.: o. *all[o:]ra* 'tehát' ~ u. *all[ɔ:]ra*, o. *cr[o:]ce* 'kereszt' ~ u. *cr[ɔ:]ce*, o. *pers[o:]na* 'személy' ~ u. *pers[ɔ:]na* stb.

A magánhangzók akusztikai szerkezetét tekintve a magyar és az olasz hangkészletében egyaránt megtalálható (flegei terminológia szerint *azonos*, vö. 1.2.) hangok között sincs teljes egyezés. Bár az olaszban jelentős dialektális eltérések is tapasztalhatók a szubsztenderdek között, a felső állású magánhangzók jellemzően zártabbak a magyarok kiejtésében bármely olasz változathoz képest: az [i, u] első formánsa átlagosan 20–30 Hz-cel alacsonyabb a magyar, mint az olasz köznyelvben (vö. Gósy, 2004: 116; Bertinetto & Loporcaro, 2005: 136; Huszthy, 2016a: 163–168). Ez az apró „kijavíthatatlan” fonetikai eltérés azonban nem számít akcentuselemnek, mert percepciósan alig észlelhető, és amelyik olasz észre is veszi, inkább dialektális elemnek gondolja, mint idegenszerű ejtésmódnak.

Az alsó nyelvállású centrális [a] akusztikai szerkezete szinte teljesen megegyezik a magyarban és az olaszban (vö. Huszthy, 2016a), így az ungherianóban megjelenő [a]-k egyáltalán nem tűnnek olasztalannak.

A legtöbb gond a középállású magánhangzókval adódik: az [o]-val, az [e]-vel és az [ɛ]-vel. Ezek mind a magyarban, mind az olaszban fonéma-értékűek, ám eloszlásukat teljesen más fonológiai elvek vezérik a két nyelvben, és akusztikai szerkezetük is jelentősen eltér: valójában fonetikailag nem is három, hanem hat különböző magánhangzóval van dolgunk. A milánói, firenzei és római szubsztenderdben is mindhárom hang zártabb a magyar köznyelvi változathoz képest: első formánsuk 50–70 Hz-cel alacsonyabb frekvenciájú (vö. Gósy, 2004: 116; Bertinetto & Loporcaro, 2005: 136; Huszthy, 2016a: 163–168).

Az olasz [e] tehát a magyar [e]-nél magasabb nyelvállású, az [i]-hez közelít, az olasz [ɛ] a magyar [ɛ] és [e] között áll, az olasz [o] ejtése pedig a magyar [o] és [u] közé tehető. Az ungherianónak ez a fonetikai akcentuseleme nem kivédhető, ám az olasz nyelv dialektális változatossága miatt jól rejthető (nyelvjárási elemnek álcázva). A magyar és olasz magánhangzók közti akusztikus különbség természetesen tudatosan csökkenthető, sok magyar olaszul tanuló próbál olaszosabb [ɛ]-ket és [e]-ket formálni, ám ezek artikulációs pontja nem stabil (leginkább az internyelvre jellemző köztes hangok jönnek így létre, vö. Major, 1998; Keys, 2001). Megjegyzendő, hogy a középállású magánhangzók artikulációja könnyebben alakítható, mint a felső állásúaké, így az [i] és [u] mindig „magyaros” marad az ungherianóban, ám ez jóval kevésbé feltűnő.

A magyar akcentus legfontosabb jegyei ugyanakkor nem is a fonetika, hanem a fonológia számlájára írhatók a magánhangzók esetében is: az ungheriano főleg a középállású palatálisok [ɛ, e] rossz használatáról (3.2.) és a magánhangzók hosszának „olaszталanságáról” ismerszik meg (3.4., 3.6. és 3.7.).

3.2. Az „e” és az „é” esete

A középállású palatálisokat külön is kiemelem, mert az ungheriano egyik legmarkánsabb akcentuseleme kötődik hozzájuk. Az előző részben megállapított akusztikus különbségek ellenére ugyanazt az átírási konvenciót használjuk a magyar és az olasz „e”-re [ɛ] és „é”-re [e].¹⁵ A magyarban [ɛ] és [e] fonológiai különbsége kizárólag hosszúsági alapú, az első rövid, a második hosszú (vö. Siptár & Törkenczy, 2000: 57). Az olaszban ellenben mindkét magánhangzó lehet hosszú és rövid is, ám az [ɛ] és a hosszú [e:] csak hangsúlyos szótagban fordul elő (vö. Krämer, 2009: 51). Ez a fonológiai interferencia L1 és L2 között számos alkalommal vezet a két magánhangzó-fonéma egymással való helyettesítéséhez az ungherianóban.

Az olaszban diakrón okoknál fogva lexikálisan adott, hogy melyik szóban fordul elő [ɛ], amely sokkal ritkább az [e]-nél (vö. Nespór, 1993; Loporcaro, 2009). Az ungherianóban [ɛ] és [e] eloszlása szinkrón szabályok szerint történik, a magyar fonológia hatására, és az [ɛ] jóval gyakoribb az [e]-nél.

(a) A legáltalánosabb helyettesítési tendencia az ungherianóban a rövid olasz [e]-k magyar [ɛ]-re cserélése, pl.: o. *pesce* 'hal' ['peʃ:e] > u. ['peʃ:ɛ], o. *verde* 'zöld' ['verde] > u. ['verdeɛ], o. *stelle* 'csillagok' ['stel:e] > u. ['stel:ɛ], o. *vedere* 'lát' [ve'de:re] > u. [ve'de:reɛ], o. *ungherese* 'magyar' [uŋge're:ze] > u. [uŋge're:zeɛ] stb. Mivel az olaszban hosszú magánhangzó csak hangsúlyos nyílt szótagban fordul elő, a legtöbb középállású palatális magánhangzó rövid [e], melyek az ungherianóban következetesen [ɛ]-re cserélődnek, ez tehát az akcentus egyik legmeghatározóbb eleme.

(b) A fentivel némivel ritkább tendencia az olasz hosszú [ɛ:] k magyar [e:] re cserélése. Mivel a magánhangzók hosszúsága és hangsúlyossága okán ebben a pozícióban könnyebben kontrollálható az artikuláció, ez a magyar akcentusban is kisebb hibafaktornak számít; ennek ellenére nem ritka az [ɛ:] > [e:] csere az olaszul legmagasabb szinten beszélők esetében sem, pl.: o. *treno* 'vonat' ['tre:no] > u. ['tre:no], o. *cielo* 'ég' ['tʃe:lo] > u. ['tʃe:lo], o. *idea* 'ötlet' [i'de:a] > u. [i'de:a], o. *tema* 'téma' ['te:ma] > u. ['te:ma], o. *biblioteca* 'könyvtár' [biblijo'te:ka] > u. [biblijo'te:ka], o. *serio* 'komoly' ['se:rjo] > u. ['se:r(i)jo], o. *ieri* 'tegnap' ['je:ri] > u. ['(i)je:ri] stb.

(c) A fent említett kétféle csere gyakran párhuzamosan is lezajlik egyazon szóban, ezek a szavak az ungheriano zászlóshajói, pl.: o. *insieme* 'együtt' [in'sje:me] > u. [ins(i)'je:mɛ], o. *meteo* 'időjárás' ['mɛ:teo] > u. ['me:tɛo], o. *severo* 'szigorú' [se've:ro] > u. [se've:ro], o. *crudel* 'kegyetlen' [kru'de:le] > u. [kru'de:lɛ], o. *miele* 'méz' ['mje:le] > u. [m(i)'je:lɛ], o. *ingegnere* 'mérnök'

¹⁵ Egy előzetes, impresszionisztikus percepciós kísérlet eredményei alapján, a középállású magánhangzók akusztikai különbségei ellenére az olaszok a magyar [ɛ]-ben [ɛ]-t ismernek fel, míg a magyar [e]-ben [e]-t, az [o]-ban pedig [o]-t. Mindez további megerősítésre szorult újabb kontrollált kísérletek keretében (vö. 4. rész), de rávilágít arra, hogy a minimális akusztikai különbségeknél fontosabb a percepció és a fonológia szerepe az akcentusok elemzése során.

[indʒɛn'ɛ:re] > u. [indʒɛ'jɛ:re], o. *idee* 'ötletek' [i'dɛ:ɛ] > u. [i'dɛ:ɛ], o. *trincee* 'lövészárkok' [trin'tʃɛ:ɛ] > u. [trin'tʃɛ:ɛ] stb.

A középállású palatális magánhangzók „magyaros” cseréjére a 3.6. részben is visszatérünk.

3.3. Diftongus és hiátus

Az olasz nyelvben [i] és [u] más magánhangzóval való találkozásakor diftongus képződik, és a magánhangzók közelítőhanggá (vagy olasz terminológia szerint félmagánhangzóvá) alakulnak: [i] > [j], [u] > [w], pl. *iato* 'hiátus' ['ja:to], *uomo* 'ember' ['wɔ:mo] (vö. Nespör, 1993). Az ungherianóban (főleg kezdő nyelvtanulók esetében) ez az átalakulás nem történik meg, a szomszédos magánhangzók teljes értékű magánhangzóként jelennek meg a kiejtésben, hiátust alkotva, ám a [j] vagy a [w] ennek ellenére is megjelenik a magyar akcentusban, hiátustöltő elemként (vö. Siptár, 2002).

A diftongizálódás elmaradása az ungherianóban azt eredményezi, hogy az olasz szavak egy szótaggal hosszabbak lesznek az eredeti kiejtéshez képest. Ez mind az emelkedő, mind az eső diftongusokra igaz, pl.: o. *chiesa* 'templom' ['kjɛ:za] ~ u. [ki'je:za], o. *piano* 'lassan' ['pja:no] ~ u. [pi'ja:no], o. *cuore* 'szív' ['kwɔ:re] ~ u. [ku'wo:rɛ], o. *suolo* 'talaj' ['swɔ:lo] ~ u. [su'wo:lo]; o. *laico* 'laikus' ['la:jko] ~ u. ['la:jiko], o. *gratuito* 'ingyenes' [gra'tu:jto] ~ u. [gra'tu:(w)ito] / [gratu'(w)i:to], o. *euro* ['ɛ:wro] ~ u. ['ɛ:(w)uro], o. *aula* 'terem' ['a:wla] ~ u. ['a:(w)ula] stb.

A diftongizálódás elmaradásához az 1.4. részben említett kérdőív is szolgáltat adatokat a fenti, olaszórák alkalmával felvett példákon túl, így az olasz diftongusok külön szótagolása a szavak egy szótaggal való megtoldását, és opcionálisan a [j] és [w] hiátustöltő elemek betoldását jelenti (néhány kiragadott példa az adatközlők kérdőívben elkövetett hibáiból: *e|u|ro*, *gra|tu|i|to*, *a|zi|o|ne*, *in|si|e|me*, *gra|zi|e* stb.).

Mikor úgy kerül egymás mellé két magánhangzó, hogy nem alkotnak diftongust, az olasz és a magyar fonológia jellemzően eltérő hiátusfeloldási stratégiákat alkalmaz, ennek interferenciája újabb akcentuselemekhez vezethet az ungherianóban. A legáltalánosabb olasz stratégia a szóhatáron egymás mellé kerülő magánhangzók esetében az első magánhangzó törlése, pl.: *scrivon(o) un esame* 'vizsgát írnak', *essend(o) entrato* 'belépvén', *son(o) entrati* 'beléptek', *molt(a) aqua* 'sok víz', *bambin(i) intelligenti* 'okos gyerekek' stb. (Krämer, 2009: 238).¹⁶ Az ungherianóban ellenben a legáltalánosabb stratégia ugyanebben a helyzetben a magánhangzók megőrzése és a második mellékhangsúllyal való kiemelése (a bemeneti elemek megőrzésére való törekvés egyébként közös tulajdonsága az idegen akcentusoknak), pl.: *son[o,ɛ]ntrati*, *molt[a,a]qua*, *bambin[i,i]ntelligenti* stb.

¹⁶ Az olaszban ugyanez a stratégia volt érvényben diakroniában kisebb morfémahatárokon is, pl.: *fiore+aiò > fioraio* 'virágárus', *fama+oso > famoso* 'híres' stb. (Krämer, 2009: 238).

Ha szón belül fordul elő két azonos magánhangzó, azok az olaszban egy hosszúvá olvadnak össze, míg az ungheriano az imént említett stratégiát választja, pl.: o. *v[e:]mente* 'vehemens' ~ u. *v[ε,ε]mente*, o. *c[o:]perare* 'kooperál' ~ u. *c[o,o]perare*, o. *lav[a:]uto* 'autómosó' ~ u. *lav[a,a]uto*, o. *lignee* 'fából készült' [*'liɲ:e:]* ~ u. [*'liɲ:ε,ε]* stb.¹⁷

3.4. Hangsúlytalan hosszú magánhangzók az ungherianóban

Az olaszban hosszú magánhangzók csak hangsúlyos nyílt szótagban fordulnak elő (ez alól az egyetlen kivétel az előző részben látott, hiátushelyzetben létrejövő magánhangzó-összeolvadás). Az olaszul tudó magyarok ezzel többnyire tisztában is vannak, ám előfordul, hogy a tipikus magyar szóeleji hangsúlyozás hatására az ungherianóban is áthelyeződik a szóhangsúly az olasz szavak elejére.

Ez nem egyenlő azzal az esettel, mikor a magyarok eltévesztik a szóhangsúly helyzetét (l. 3.7.). Épp az rá a bizonyíték, hogy az eredetileg hangsúlyos magánhangzó hosszú marad (tehát az olasz hangsúly fonológiai következményei megmaradnak), ám maga a hangsúly elvándorol, és a szó elejére kerül, pl.: o. *strut['tu:]ra* 'struktúra' > u. [*'*]*strutt[u:]ra*, o. *cor['ti:]le* 'udvar' > u. [*'*]*kort[i:]le*, o. *diret['to:]re* 'igazgató' > u. [*'*]*dirett[o:]re*, o. *fe['nɔ:]meno* 'jelenség' > u. [*'*]*fen[o:]meno*, o. *biblio['tɛ:]ca* 'könyvtár' ~ u. [*'*]*bibliot[e:]ca*, o. *caccia['vi:]te* 'csavarhúzó' > u. [*'*]*cacciav[i:]te* stb. Tehát az ungherianóban létrejöhetnek hangsúlytalan hosszú magánhangzók, ami az olasz fonológiával ellentétes, így akcentuselemnek számít.¹⁸

3.5. Svá-betoldások elmaradása az ungherianóban

Az olasz fonotaktika szigorúságáról többször esett már szó, a hangsorépítési korlátozások hátterében a szótagszerkezet áll. Az olasz fonológia ún. kódafeltétele (*coda condition*), hogy szótagzárlatban csak egyetlen elem, zengőhang vagy gemináta fele szerepelhet (Krämer, 2009: 137, 2022: 570). Tehát a *par-te* 'rész' és a *pat-to* 'paktum' jól formált szavak, a latin *pac-tum* nem az, ezért is oldódott fel nyelvtörténetileg a zárhangkapcsolat (*pa[kt]um* > *pa[t:]o*).

Azok a jövevényszavak, melyek megszegnék ezt a fonotaktikai szabályszerűséget, különös kiejtést kapnak a mai olasz nyelvben: megtoldódnak egy teljesen centrális magánhangzóval (svával [ə]), amely kettészótagolja a jelölt

¹⁷ Azonos magánhangzók találkozásakor az ungherianóban olykor hiátustöltő gégezárhang-betoldás is megfigyelhető, pl.: *molt[a,ʔa]qua*, *c[o,ʔo]perare* stb. (Huszthy, 2016a).

¹⁸ Hasonló hangsúly-áthelyeződéshez az emfázis is hozzájárulhat. Egy korábbi kísérlet részeként (Huszthy, 2013a) egy elképzelt dialógus két mondatát mondtam ki olasz szakos egyetemistákkal: *Ho comprato un canguro. Un canguro???* 'Vettem egy kengurut. Egy kengurut???' A *canguro* 'kenguru' [*kaŋ'gu:ro*] szó hangsúlyozását többen eleve elrontották (> u. [*'kaŋguro*], vö. 3.7.), ám aki jól ejtette ki az első mondatban ([*kaŋ'gu:ro*]), az a második mondat emfátikus visszakérdezésénél az első szótagra csúsztatta a hangsúlyt, az [u] hosszúságát megőrizve: [*'kaŋgu:ro*]. Tehát hiába volt tisztában a hangsúly eredeti helyzetével, az emfázis kibillentette ebből.

mássalhangzó-torlódást, és így egy szótaggal bővíti a szót is (pl. az olaszok latinul olvasva a *pactum* szót [pak:ətum]-nak ejtik).

Ennek eredményeképpen azok az egy szótagú olasz szavak, melyek két mássalhangzóra végződnek, a kiejtésben valójában nem is egy, hanem két szótagúak, pl.: *est* 'kelet' ['ɛstə], *nord* 'észak' ['nɔrdə], *film* ['filmə], *flirt* 'flört' ['flɛrtə], *boss* 'maffiavezér' ['bɔs:ə], *mais* 'főtt kukorica' ['majsə], *stress* ['stres:ə], *bluff* ['blɛf:ə] stb.

Ennek oka, hogy a kódában nem állhat két mássalhangzó, tehát a másodiknak új szótagot kell alkotnia; mivel szótag nem létezik magánhangzó nélkül, a legjelöletlenebb magánhangzó toldódik be az új szótag magjául, ez pedig a svá. Csakhogy a magyar fonológiában nincsenek ilyen megszorítások, a magyar szótag kódája kételemű lehet (vö. Siptár & Törkenczy, 2000: 106). Ezért a magyar olaszul tanulók képesek kiejteni ezeket a szavakat svá-betoldás nélkül is, mitöbb, általában így is tesznek, pl.: u. [ɛst], [nɔrd], [film] stb.; ez a kiejtés viszont, bár pontosabb, egyben olasztalább is.

Azokban az idegen szavakban és tulajdonnevekben, melyekben kettőnél több mássalhangzó torlódik, ugyanez a svá-betoldási folyamat játszódik le az olasz kiejtésben, és ez jellemzően ugyanígy elmarad az ungherianóban. Sőt, utóbbiban inkább egyszerűsítési folyamatok szoktak lejátszódni (pl. hármas torlódásból a középső mássalhangzó törlése) a magyar fonológiához hűen, pl.: o. *ping[ə]pong[ə]* ~ u. *pi[m]pong*, o. *art[ə] déco* ~ u. *ar[Ø] déco*, o. *hard[ə]rock[ə]*, o. *fast[ə]food* stb.¹⁹

3.6. Rövid hangsúlyos magánhangzók nyílt szótagban

A magyar és az olasz szótagszerkezet között nemcsak a kóda, hanem a nyitány elemeinek maximális számában is különbség van, ugyanis míg az olaszban lehetséges a kételemű szótagkezdet (Krämer, 2009: 130, 2022: 568), a magyarban nem (Siptár & Törkenczy, 2000: 103). Eszerint egy fonotaktikailag jól formált hármas mássalhangzócsoport az olaszban és az ungherianóban másképp szótagolódik, pl. o. *ven-tre* 'gyomor' ~ u. *vent-re*.

Ugyanez az oka annak, hogy a zörejhang és likvida által formált kapcsolatok (továbbiakban TR) az olaszban egybeszótagolódnak, a magyarban pedig külön, ami több ungherianóra jellemző akcentuselemet is eredményez. Az 1.4. részben említett kérdőív többek között TR-kapcsolatokkal való szótagolási feladatokat tartalmazott, és ezeket egyik magyar adatközlő sem oldotta meg hibátlanul.

A félreszótagolás egyik eredménye, hogy az ungherianóban megjelennek rövid hangsúlyos magánhangzók nyílt szótagban. Az olaszban ilyenek nem léteznek, a hangsúlyos magánhangzó kötelezően megnyúlik nyílt szótagban, pl. *ca-ro* 'drága'

¹⁹ Az efféle tendencia általánosságban is jellemzője az idegen akcentusoknak, ti. hogy a beszélők a mindkét nyelven idegennek számító elemeket (nemzetközi szavakat, tulajdonneveket stb.) saját anyanyelvük fonológiájának megfelelően ejtik ki az adott idegen nyelven beszélve is.

[ka:ro], de: *car-ro* 'kocsi' [kar:o], *car-ta* 'kártya' [karta]; ezt a magyar olaszul tanulók is érzik, és többnyire jól is alkalmazzák.

Mivel a TR-csoportok egy szótagot alkotnak az olaszban, az azt megelőző hangsúlyos magánhangzók is megnyúlnak, hiszen nyílt szótagban állnak, pl.: o. *vetro* 'üveg' ['ve:tro], o. *allegro* 'vidám' [al':e:gro], o. *litro* 'liter' ['li:tro], o. *ottobre* 'október' [ot':o:bre], o. *sopra* 'fent' ['so:pra], o. *lacrima* 'könny' ['la:krima] stb.

Az ungherianóban azonban ugyanezek a magánhangzók jellemzően rövidek maradnak, pl.: ['vetro], [al':εgro], ['litro], [ot':obre], ['sopra], ['lakrima] stb.²⁰ Ennek az az oka, hogy a magyarok spontán kettészótagolják a TR-csoportokat, így a hangsúlyos szótagot zártnak érzik, tehát feleslegessé válik a magánhangzó megnyújtása (pl. u. *vet-ro* [vet.ro], ellentétben a *vero* 'igaz' szóval: u. ['ve:ro]). A nyújtás elmaradása olykor [e:] > [ε] cserével is járhat (mint a *vetro* és az *allegro* esetében) a magánhangzó rövidsége okán (vö. 3.2. rész).

3.7. A hangsúly megválasztása

Az olasz szabad szóhangsúlyú nyelv, így a hangsúlyos szótag megválasztása minden olaszul tanuló számára nehézségeket okoz, főleg több szótagú (ritkábban használt vagy új) szavak esetén. A hangsúly helyzete diakrón okokra vezethető vissza az olaszban (vö. Krämer, 2009: 155–160), tehát az lexikálisan adott, változatlan, így nem lehet benne „logikát találni”. Ellenben a magyar olaszul beszélők visszatérő hangsúlykiosztási hibái alapján úgy tűnik, hogy az ungheriano egy levezethető, szinkrón „logika” mentén keresi a hangsúlyt az olasz szavakban, aminek a háttérében ugyancsak a magyar szótagszerkezet áll.

A hangsúly az olasz szavak utolsó három szótagjának bármelyikére eshet, ám a véghangsúly meglehetősen ritka, valamint a helyesírás is jelöli, így azzal itt nem foglalkozunk.²¹ A fő dilemma tehát a hangsúly utolsó előtti vagy az az előtti szótagon való elhelyezését érinti (ez elvétele jelentésmegkülönböztető szerepű is lehet, pl. *capito* 'értettem' ~ *càpito* 'megesik velem'). Az ungherianóból nyert adatok alapján (l. többek között az 1.4. pontban látott kérdőívet) négy magyar akcentusra jellemző hangsúlyozási minta rajzolódik ki.²²

²⁰ Az adatokat a kérdőívben látott magánhangzó-hosszúsági teszt eredményei is megerősítik (l. 1.2./d).

²¹ Ez nem jelenti, hogy véghangsúlyos szavaknál ne jellemzné hangsúlytévesztés az ungherianót. Ezek az akcentuselemek a 3.4. rész alá tartoznak, ugyanis leginkább első szótagi hangsúlyozás szokott előfordulni az ungherianóban, ám ezzel párhuzamosan többnyire megnyúlik az utolsó magánhangzó is, pl.: o. *città* 'város' [tʃit':a] > u. [tʃit':a:], o. *caffè* 'kávè' [kaf':ε] > u. [kaf(:)ε:], o. *gioventù* 'fiatalság' [dʒoven'tu] > u. [dʒoventu(:)], o. *darò* 'adni fogok' [da'rɔ] > u. [daro:] stb. Ez egyszerre két akcentuselemet is jelent, mert az olasz kiejtésben minden szó végi magánhangzó rövid (vö. Nespó, 1993), az ungherianóban ellenben a véghangsúlyos magánhangzók megnyúlnak a magyar fonológia interferenciájára, míg a hangsúly párhuzamosan elvándorol az első szótagra (vö. Huszthy, 2016a).

²² Érdeemes megjegyezni, hogy a szógyakoróság „összezavarhatja” a grammatikát: a szavakat lexikális hangsúllyal együtt is meg tudjuk tanulni és tárolni, ilyenkor a grammatikának nincs esélye újra kiosztani a hangsúlyt, vagyis az ungherianóra jellemző hibákat megmutatni (így a szinkrón magyar fonológiába betekintést nyújtani). A szóhangsúly eltévesztése tehát főként ritkábban használt szavakra jellemző (bár olykor gyakoribb szavaknál is előfordul hibásan rögzült szóhangsúly).

(a) Ha az olasz szavak utolsó előtti szótagja nyílt, az azt megelőző pedig zárt (ZNY-minta), a magyarok főként a zárt (utolsó előtti előtti) szótagra helyezik a hangsúlyt,²³ pl.: o. *cornice* 'keret' ~ u. *còrnice*, o. *graffito* 'grafiti' ~ u. *gràffito*, o. *pantèra* 'párduc' ~ u. *pàntera*, o. *nocciòla* 'mogyoró' ~ u. *nòcciola*, o. *appendice* 'melléklet' ~ u. *appèndice*, o. *intrìgo* 'intrika' ~ u. *intri-go*, o. *Carmèla* ~ u. *Càrmela* stb. A felsorolt példákban a magyarok „öszönösen” eltévesztik az olasz szavak hangsúlyozását, más ZNY-mintájú szavakban ellenben „öszönösen” eltalálják (hiszen az olaszban mindkét hangsúlyozásra akad példa), mint a következőkben: *fàbbrica* 'gyár', *gàmbero* 'rákocska', *pàllido* 'sápadt', *impari* 'páratlan' stb. (A *fabbrica*, *gambèro*, *pallido* hiperkorrekt alakok csak elvétve fordulnak elő az ungherianóban.)

A zárt szótagi hangsúlyozás nem a tipikus első szótagi magyar hangsúly hatására történik ezekben a szavakban (azzal a 3.4. részben foglalkoztunk). Mindez az olasz szótagsúly-érzékenység átvételének köszönhető, ami miatt a hangsúlyos szótagnak az olaszban nehéznek kell lennie (tehát hosszú magánhangzót vagy kódamássalhangzót kell tartalmaznia; vö. Krämer, 2009: 134). Csakhogy az ungherianóban történik egy fonológiai félreértés. Az olasz szavakban a hangsúly lexikálisan adott, így ha az nyílt szótagra esne, a magánhangzó megnyúlik (vö. *cornice* [kor'ni:tʃe]). Az ungheriano ellenben nem tud a mélyszerkezeti hangsúlyról (legalábbis dilemmahelyzetben), így egy már eleve nehéz szótagot keres, hogy a hangsúlyt ráhelyezhesse: ez pedig a szavak zárt szótagja (vö. *cornice* > u. ['kornitʃe]). Ezáltal a magyar akcentus egy „feleslegesnek tűnő” magánhangzónyújtást is megspórol.

(b) Az előzővel megegyező hangsúlykiosztási mintázatot találjuk meg azokban a szavakban is, melyek utolsó előtti szótagja zárt, az azt megelőző pedig nyílt (NYZ-minta). Az ungheriano itt is az eleve zárt szótagot keresi szinkroniában, attól függetlenül, hogy mi volt az olasz hangsúlykiosztás diakroniában. A következő szavakban magyar anyanyelvűek gyakran eltévesztik a hangsúlyt (ebbe pedig a TR-kapcsolatok magyaros kettészótagolása is belejátszik): o. *ànatra* 'kacsa' ~ u. *anàtra*, o. *cèlebre* 'híres' ~ u. *celèbre*, o. *pènetra* 'áthatol' ~ u. *penètra*, o. *àrista* 'karaj' ~ u. *arìsta*, o. *Tàranto* ~ u. *Tarànto* stb. Más szavakban pedig ugyanezen logika mentén eltalálják a hangsúly helyét, mert az véletlenül az olaszban is úgy van: o. *volànte* 'kormány', *manòvra* 'manőver', *aràtro* 'eke' stb. (A *volante*, *mànovra*, *àratro* ellenhangsúlyozás ugyancsak elenyésző és hiperkorrektnek tekinthető.)

Az (a) és (b) pontban felsoroltak viszonylag következetes mintázatok az ungherianóban. A lényeg tehát, hogy mivel az ungherianónak nincs hozzáférése a diakroniában rögzült, lexikális szóhangsúlyhoz, fonológiai alapon keres megfelelő szótagot a hangsúlynak, és a nyílt szótagi magánhangzónyújtás helyett a zárt szótagot választja.

²³ A példákban a hangsúlyt balra dőlő ékezzel jelölöm.

(c) Azokban a szavakban, melyek utolsó előtti és az előtti szótagja is zárt (ZZ-minta), a magyarok jellemzően az utolsó előtti hangszúlyozzák, pl.: o. *màndorla* 'mandula' ~ u. *mandòrla*, o. *càttedra* 'katedra' ~ u. *cattèdra*, o. *àrbitro* 'bíró' ~ u. *arbitro*, o. *àlbatro* 'albatrosz' ~ u. *albàtro*, o. *Òtranto* ~ u. *Otrànto* stb. És ugyanígy tesznek olyan helyzetben is, mikor a minta az olasz hangsúllyal is egybeesik, pl.: *albèrigo* 'szálloda', *accànto* 'mellett', *contòrno* 'köret' stb. A magyarázat feltehetőleg analógiás: tehát ha a dilemmát jelentő szótagok egyaránt zártak, a magyar akcentus a leggyakoribb olasz hangsúlykiosztási mintát követi, és az utolsó előtti szótagot választja.²⁴

(d) Az utolsó mintázat példái az előzőknél kevésbé következetesek, ám egy ungherianóra jellemző tendencia szintén felvázolható. Ha a szavak mindkét releváns szótagja nyílt (NyNy-minta), az ungherianóban – bizonytalanság esetén – jellemzően az utolsó előtti szótagra kerül a hangsúly, pl.: o. *canòa* 'kenu' ~ u. *cànoa*, o. *erède* 'örökös' ~ u. *èrede*, o. *civile* 'civil' ~ u. *civile*, o. *cacào* 'kakaó' ~ u. *càcao*, o. *nemìco* 'ellenség' ~ u. *nèmico*, o. *radìce* 'gyökér' ~ u. *ràdice*, o. *sevèro* 'szigorú' ~ u. *sèvero* stb. A magyar akcentusos példákban meg is nyúlik a hangsúlyosnak ítélt magánhangzó, pl. u. ['ka: noa], u. ['tʃi: vile] stb., ez tehát az egyetlen eset a négy mintázat közül, mikor konkrét szegmentális beavatkozás is történik a szóalakokba (ti. betoldás). Feltehetően ez is a fonológiai magyarázata ennek az előző ponttal ellentétesnek tűnő megoldásnak: az ungheriano egészen eddig elkerülhette a magánhangzónyújtást, amikor azonban már nincs erre mód, az első rendelkezésre álló magánhangzót választja a nyújtáshoz, így a hangsúly is arra kerül.²⁵

4. Kitekintés

A magyar nyelv (köznyelvi) beszédhangállományából csupán két elem hiányzik az olaszéhoz képest: egy mássalhangzó [ʌ] (2.1. rész) és egy magánhangzó [ɔ] (3.1. rész). Ennek ellenére a magyar akcentus jelentősen különbözik az anyanyelvi olasz ejtismódtól, aminek kis részben fonetikai,²⁶ nagy részben fonológiai okai vannak.

Az ungheriano fonológiai jellegzetességeinek jó része a magyar és az olasz nyelv fonotaktikai és szótagszerkezeti különbségeiből adódik. Voltaképpen minden hosszúsági különbség (hosszú helyett rövid magánhangzók vagy mássalhangzók és fordítva) visszavezethető a magyar szótagszerkezetre.

²⁴ A jelenségnek további oka lehet, hogy a magyar beszélők tisztában vannak azzal, hogy hosszabb olasz szavak esetén ritkán esik a szó elejére a hangsúly, ez „túlságosan magyar” ejtésnek tűnne, ezért hiperkorrekten inkább a szó vége felé tolják a hangsúlyt.

²⁵ Ebben az utolsó mintázatban a szógyakoriságnak is nagyobb szerepe van, így a gyakoribb szavak esetében a magyarok jellemzően nem tévesztik el a hangsúlyt, pl.: *àbito* 'lakik, E/1' (**abito*), *fàcile* 'könnyű' (**facile*), *amìco* 'barát' (**amico*, de vö. *nemìco* > *nèmico*, mely a fonológiailag rokon szó ritkábban használt ellentétpárja).

²⁶ Pl. a zörejhangok zöngésségi foka (2.1.), a közép- és felső állású magánhangzók első formánsai (3.1.) stb.

A fonológiai jellegű akcentuselemek (a fonetikaiakkal ellentétben) tudatosan kontrollálhatók és visszaszoríthatók. Ezen a téren tehát magyar anyanyelvű olasztanárok és magyar olaszul tanulók is profitálhatnak a tanulmányban tett észrevételekből.

Az ungherianoval kapcsolatos kutatások tovább folytathatók, mind alkalmazott, mind elméleti nyelvészeti irányban. Az előbbi vonalon érdemes volna az akcentuselemek szortírozása mentén ejtéskönnyítő gyakorlatokat bemutató tanulmányokat készíteni, melyek jól használhatók középiskolai és egyetemi olaszórák alkalmával is.²⁷ Elméleti szempontból pedig a magyar nyelv szinkron fonológiájához kerülhetünk közelebb egy innovatív, idegen akcentuson keresztül való megközelítéssel; az ungheriano-ból nyert adatok például megerősítik a magyar szótag vélt felépítését. Továbbá az akcentuselemzés módszere (vö. 1.2.) az ebben a cikkben látott esettanulmány alapján felhasználható más idegen akcentusok részletes elemzésére is.

Az ungheriano feldolgozásában számos további elmélyítési lehetőség adódik még az itt felsoroltakon kívül, melyek közül még egyet megemlítek. Az l-törlés nevű jelenség (pl. *volt* > *vót*, vagyis a kóda-[l] gyengülése vagy kiesése) minden magyar nyelvváltozatra jellemző kisebb-nagyobb mértékben (vö. Gósy, 2004); így a köznyelvre is, valamint a magyarok idegen akcentusában is megjelenik, aminek alátámasztásához a jövőben célzott akusztikai vizsgálatokra lenne szükség. Egyelőre egyetlen ungheriano-ból vett példát hozok: a *McDonald's* szó olasz kiejtése [mek'dɔːnaldə], rövid [e]-vel, zöngésségi hasonulás nélkül a [k] és a [d] között, elnyújtott nyílt [ɔ]-val, [s]-törléssel és svá-betoldással a szó végén. Végeztem egy informális percepciók kísérletet két magyar és két olasz beszélő segítségével: a cél az ungheriano felismerése volt csupán a *McDonald's* szó olasz kiejtése alapján. A két magyar úgy ejtette ki a szót, ahogy az fent szerepel, tehát elméletileg teljesen olaszosan. Az olaszok felvételtől hallgatták meg a két kiejtést egy-egy alkalommal, és azonnal felismerték az idegen akcentust: mégpedig bevallásuk szerint az [l] miatt, amely valóban „enyhébben” jelent meg a magyarok kiejtésében, ugyanis részleges l-törlésen ment keresztül (az olaszok ellenben kóda-helyzetben is „teljes értékű” [l]-eket ejtenek).

Az ungherianoval kapcsolatos újabb kutatásokhoz további kontrollált adatfelvétel is szükséges lehet. Az l-törlésen túl a tanulmány bármely említett akcentuselemét érdemes külön célzott kísérlet formájában újra feldolgozni és esettanulmány formájában megírni. Néhány akcentuselem pedig még szóba sem került, ezek is feldolgozásra várnak, úgymint a hangsúlyozáson túli prozódiai elemek (pl. az intonációból, beszédritmusból, beszédszünetekből és azok kitöltéséből fakadó hibák), az intervokális [s] kérdése, a *metrikus kiigazítás* (időtartam-váltakoztatás metrikai korlátok alapján, vö. Huszthy, 2019a), emellett a hiperkorrekció jelenségével is érdemes lenne behatóbban foglalkozni. Végül

²⁷ Erre ebben a cikkben is tettem néhány javaslatot, melyek tovább bővíthetők a kiejtés elsajátításának pontos lépéseivel és hozzájuk kapcsolódó gyakorlófeladatokkal.

pedig mindenképpen nagy szükség lenne a jövőben percepciók kísérletekre is, melyek az ungheriano anyanyelvi beszélők általi felismerése alapján közölnének eredményeket.

Irodalom

- Ahamad, A., Anand, A. & Bhargava, P.** (2020). AccentDB: A Database of Non-Native English Accents to Assist Neural Speech Recognition. In Calzolari, N. et al. (szerk.), *Proceedings of the 12th Conference on Language Resources and Evaluation* (5351–5358). Marseille: European Language Resources Association. Letöltés: <https://aclanthology.org/2020.lrec-1.659.pdf>
- Altenberg, E. P. & Vago, R. M.** (1983). Theoretical implications of an error analysis of second language phonology production. *Language Learning*, 33, 427–447. doi:10.1111/j.1467-1770.1983.tb00943.x
- Bertinetto, P. M.** (1999). Boundary strength and linguistic ecology (mostly exemplified on intervocalic /s/-voicing in Italian). *Folia Linguistica*, 33, 267–286. doi:10.1515/flin.1999.33.3-4.267
- Bertinetto, P. M.** (2004). On the undecidable syllabification of /sC/ clusters in Italian: Converging experimental evidence. *Italian Journal of Linguistics*, 16, 349–372. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/228920199_On_the_undecidable_syllabification_ofsCclusters_in_Italian_Converging_experimental_evidence
- Bertinetto, P. M. & Loporcaro, M.** (2005). The sound pattern of Standard Italian, as compared with the varieties spoken in Florence, Milan and Rome. *Journal of the International Phonetic Association*, 35, 131–151. doi:10.1017/S0025100305002148
- Flege, J. E.** (1981). The phonological basis of foreign accent: A hypothesis. *TESOL Quarterly*, 15, 443–455. doi:10.2307/3586485
- Flege, J. E.** (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47–65. doi:10.1016/S0095-4470(19)30537-6
- Flege, J. E., Munro, M. J. & MacKay, I. R. A.** (1995). Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustical Society of America*, 5, 3125–3134. doi:10.1121/1.413041
- Gósy Mária** (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gut, U.** (2009). *Non-native speech: A corpus-based analysis of phonological and phonetic properties of L2 English and German*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Huszthy Bálint** (2013a). Magyarok kiejtési hibái olasz nyelvtanulás során. In J. Újváry Zsuzsanna (szerk.), *Győzteseink szárnypróbálgatásai: A PPKE BTK bölcsészhallgatóinak győztes dolgozatai a XXXI. OTDK Humán Szekciójában* (249–267). Piliscsaba: PPKE BTK. Letöltés: https://www.academia.edu/22013090/Magyarok_kiejtési_hibái_olasz_nyelvtanulás_során
- Huszthy Bálint** (2013b). L’accento straniero degli italiani: Esiste un “accento italiano” comune? *Verbum Analecta Neolatina*, 14, 167–181. Letöltés: <http://www.verbum-analectaneolatina.hu/cikk.php?id=417>
- Huszthy Bálint** (2014). Accento italiano: Il ruolo della struttura sillabica. In Matracki, I. P., Ljubičić, M., Županović Filipin, N. & Kovačić V. (szerk.), *Zbornik Međunarodnoga znanstvenog skupa u spomen na prof. dr. Žarka Muljačića (1922. – 2009.)* (299–308). Zagreb: FF Press. Letöltés: https://www.academia.edu/19082265/Accento_italiano_Il_ruolo_della_struttura_sillabica
- Huszthy Bálint** (2016a). Intrighi macabri: Alla scoperta dell’accento ungherese nel parlare l’italiano. *Verbum Analecta Neolatina*, 17, 149–194. Letöltés: http://www.verbum-analectaneolatina.hu/en_cikk.php?id=483
- Huszthy Bálint** (2016b). Cappuccinóba completát? A mássalhangzóhossz magyar aszimmetriái idegen szavakban. In Szilágyi Csaba et al. (szerk.), *Studia Varia – Tanulmánykötet* (121–141). Budapest: PPKE BTK. Letöltés: https://www.academia.edu/27040153/Cappuccinóba_completát_A_mássalhangzóhossz_magyar_aszimmetriái_idegen_szavakban

- Huszthy Bálint** (2016c). Újraelemezhető-e az olasz nyelv fonológiája az olaszok idegen akcentusán keresztül? In Gécseg Zsuzsanna (szerk.), *LINGDOK 15. Nyelvészdoktoranduszok dolgozatai* (95–115). Szeged: SZTE NYDI. Letöltés: http://acta.bibl.u-szeged.hu/63025/1/lingdok_015_095-115.pdf
- Huszthy Bálint** (2017). The “untamed” /s/ of Italian dialects: An overview of the singular behaviour of Italo-Romance sibilants. *Verbum Analecta Neolatina*, 18, 191–216. Letöltés: http://www.verbum-analectaneolatina.hu/en_cikk.php?id=499
- Huszthy Bálint** (2019a). Az idegen akcentus elméleti előnyei. In Kenesei István & Siptár Péter (szerk.), *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXXI.: Fonológiai tanulmányok* (137–166). Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés: http://www.nytud.hu/oszt/elmnyelv/elvonal_urali/publ/Huszthy2019_anyt31_2019_6.pdf
- Huszthy Bálint** (2019b). *How can Italian Phonology lack Voice Assimilation?* Doktori disszertáció. Budapest, Piliscsaba: PPKE BTK. Letöltés: https://btk.ppke.hu/uploads/articles/7431/file/Huszthy_Balint_Benedek_disszertacio.pdf
- Huszthy Bálint** (2020). L’accento straniero come contatto linguistico in sincronia. In Arcangeli, M., Klimová, K., Mesárová, E., Reichwalderová, E. & Veselá D. (szerk.), *Lingue, letteratura, identità in contatto* (203–218). Róma: Aracne Editrice.
- Huszthy Bálint** (2021). Italian preconsontal s-voicing is not regressive voice assimilation. *The Linguistic Review*, 38, 33–63. doi:10.1515/tlr-2021-2058
- Karsch, B. I.** (2015). Terminology work and crowdsourcing: Coming to terms with the crowd. In Kockaert, H. J. & Steurs, F. (szerk.), *Handbook of Terminology* (291–303). Amsterdam: John Benjamins. doi:10.1075/hot.1.ter4
- Kassai Ilona** (1998). *Fonetika*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Keys, K. J.** (2001). State of the art: Interlanguage phonology: Factors and processes in the development of a second language phonology. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 1, 155–190. Letöltés: <https://www.scielo.br/rbla/a/f6tHBkVRScpv8Shh7nwKbCK/?lang=en&format=pdf>
- Kiss Jenő** (2001). *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris.
- Krämer, M.** (2009). *The Phonology of Italian*. Oxford: Oxford University Press.
- Krämer, M.** (2022). Italian. In Gabriel, C., Gess, R. & Meisenburg, T. (szerk.) *Manual of Romance Phonetics and Phonology* (559–596). Berlin: Mouton de Gruyter. doi:10.1515/9783110550283-019
- Loporcaro, M.** (2009). *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Róma & Bari: Laterza.
- Major, R. C.** (1987). Foreign accent: Recent research and theory. *International Review of Applied Linguistics*, 25, 185–202. Letöltés: <https://www.proquest.com/docview/1300535044>
- Major, R. C.** (1998). Interlanguage phonetics and phonology: An introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 131–137. doi:10.1017/S0272263198002010
- Major, R. C.** (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Major, R. C.** (2008). Transfer in second language phonology: A review. In Hansen Edwards, J. G. & Zampini, M. L. (szerk.), *Phonology and Second Language Acquisition* (63–94). Amsterdam: John Benjamins. doi:10.1075/sibil.36.05maj
- Moyer, A.** (2013). *Foreign Accent: The Phenomenon of Non-native Speech*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Munro, M. J.** (2008). Foreign accent and speech intelligibility. In Hansen Edwards, J. G. & Zampini, M. L. (szerk.), *Phonology and Second Language Acquisition* (193–218). Amsterdam: John Benjamins. doi:10.1075/sibil.36.10mun
- Munro, M. J. & Derwing, T.** (1999). Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners. *Language Learning*, 49, 285–310. doi:https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00963.x
- Nádasdy Ádám** (1989). Consonant length in recent borrowings into Hungarian. *Acta Linguistica Hungarica*, 39, 195–213. Letöltés: <https://www.jstor.org/stable/44362748>
- Nespor, M.** (1993). *Fonologia*. Bologna: Il Mulino.
- Piske, T., MacKay, I. & Flege, J.** (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: A review. *Journal of Phonetics*, 29, 191–215. doi:10.1006/jpho.2001.0134

- Piukovics Ágnes & Balogné Bérces Katalin** (2019). Factors influencing interlanguage rhoticity: The case of Hungarian accented English. In Szpyra-Kozłowska, J. & Radomski, M. (szerk.), *Phonetics and Phonology in Action* (129–148). Berlin: Peter Lang. Letöltés: <https://www.researchgate.net/publication/343480715>
- Scovel, T.** (1969). Foreign accents, language acquisition, and cerebral dominance. *Language Learning*, 20, 245–253. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1969.tb00466.x>
- Siptár Péter** (2002). Optimális hiátustöltés. *Beszédkutató* 2002, 70–83. Letöltés: http://epa.oszk.hu/04100/04178/00010/pdf/EPA04178_beszedkutatas_2002_070-082.pdf
- Siptár Péter & Törkenczy Miklós** (2000). *The Phonology of Hungarian*. Oxford: Oxford University Press.
- Siptár Péter & Szentgyörgyi Szilárd** (2013). *Optimális esszék a magyar fonológiáról*. Veszprém: Pannon Egyetemi Kiadó. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/11500/11547/11547.pdf>
- Viviani, A.** (2010). Itagliano. In Simone, R., Berruto, G. & D’Achille, P. (szerk.) *Enciclopedia dell’Italiano* (734–735). Róma: Istituto della Enciclopedia Italiana.

JUHÁSZ KORNÉLIA^{1,2} – DEME ANDREA¹

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem

²Nyelvtudományi Kutatóközpont

juhasz.kornelia@nytud.hu

<https://orcid.org/0000-0001-9770-9806>

deme.andrea@btk.elte.hu

<https://orcid.org/0000-0001-5395-8309>

Juhász Kornélia – Deme Andrea: Mandarin kínai és magyar szibilánsok palatalizációja kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek ejtésében

Palatalization of Mandarin Chinese and Hungarian sibilants in the pronunciation of Hungarian learners of Chinese

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 64–89.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.004>

Mandarin kínai és magyar szibilánsok palatalizációja kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek ejtésében¹

Palatalization of Mandarin Chinese and Hungarian sibilants in the pronunciation of Hungarian learners of Chinese

The present acoustic analysis focuses on Chinese and Hungarian sibilants in the production of Hungarian learners of Mandarin Chinese, with particular attention paid to the Chinese alveolo-palatal /ɕ/. The Chinese alveolo-palatal [ɕ] is a post-alveolar sibilant with the secondary articulatory gesture of palatalization, affecting the entirety of the fricative phase. Due to this secondary gesture, when the sibilant constriction is released into the following vowel, an audible [j] element is produced (e.g., /ɕa/ [ɕja], pinyin: *xia*). Palatalization, however, may also occur due to coarticulation if a segment is followed by an (alveolo)palatal segment, in our case, an (alveolo)palatal vocoid. In this case, palatalization affects only the closing section of the sibilant. Naturally, coarticulation-induced palatalization is expected to be dependent on the vocalic context: since, for instance, [i] is palatal and [j] is alveolo-palatal, [i] is expected to exert more clear palatalization than [j], thus to draw the sibilant further away from its original (post-)alveolar place of articulation.

The alveolo-palatal [ɕ] segment and palatalization as a secondary articulatory gesture are new features to Hungarian learners of Mandarin Chinese (in short, HLCh). On this basis, we expect them to produce [ɕ] similar to coarticulation-induced palatalization, which we also anticipate observing in Hungarian sound sequences. Furthermore, we also expect orthography, more specifically, the pinyin transcription, to influence the production of HLCh. In pinyin, the [ɕja] sequence is transcribed as *xia*, where the glide resulting from the secondary articulation of the sibilant is denoted as an individual [i] segment. We hypothesize that this affects the production of HLCh, as they insert an [i] in the sequence at hand, while native speakers produce it with a [j]-like transition.

Our main aim is to analyse if L2 learners of Chinese palatalize the Chinese alveolo-palatal /ɕ/ similarly to native speakers. Furthermore, we analyse the coarticulatory effect of /j/ and /i/ on the preceding sibilants in Hungarian. We use these as a reference to assess if the production of sibilants in

¹ A kutatás a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj szakmai támogatásával, az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-3 és ÚNKP-21-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával, valamint az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával (ELTE TKP2020-IKA-06 sz. támogatói okirat) készült.

Chinese learners is native-like or if the L1 influences it. Furthermore, this comparison also contributes to our knowledge of how palatalization of fricative segments realizes in Hungarian. To the authors' knowledge, this question has not yet been studied before.

We compared the production of three groups: two groups of HLCh (beginners and advanced learners) and Chinese native speakers. The speakers produced three isolated words: 夏 xià /ɛa/ [ɛjâ], 萨 sà /sâ/ [sâ], and 厦 shà /ʂâ/ [ʂâ]. In the two Hungarian-speaking groups, we also recorded Hungarian pseudowords, /sa:/, /sja:/, /sia:/, and /sija:/ in isolation. We analysed the sibilants in the two languages from two aspects: the relative position of the constriction in the vocal tract (using the center of gravity measure) and the degree of palatalization (using the frequency of the second formant measured at the beginning of the vocoid segment right after the sibilant).

Results for Hungarian tokens in Hungarian speakers' production showed a gradual coarticulatory effect of /j/ and /i/ on the denti-alveolar /s/, affecting the sibilant's closing section. This means that the Hungarian /s/ featured coarticulatory palatalization patterns in (alveolo-)palatal contexts. We also found that the palatal /i/ had a stronger palatalizing effect on the denti-alveolar /s/ than the alveolo-palatal /j/, as expected. Regarding the production of the Chinese sibilants, results in Chinese natives contradicted previous findings and showed that speakers differentiated the Chinese /s/ and /ɛ/ only in the degree of palatalization but not in the relative position of the constriction in the vocal tract. HLCh produced the Chinese /ɛ/ similar to i) that observed in natives, ii) to the Chinese /s/, and iii) to the Hungarian /s/ (followed by an (alveolo-)palatal vocoid) both in terms of the relative position of the constriction in the vocal tract and the degree of palatalization. Results did not confirm any expected difference as a function of vocalic contexts; thus, the hypothesized [i]-insertion in HLCh was not confirmed. Results contribute to our knowledge of second language acquisition and coarticulatory processes in the Hungarian language.

Keywords: palatalization, Chinese sibilants, Hungarian sibilants, alveolo-palatal /ɛ/, L2 production

1. Bevezetés

A tanulmány középpontjában a /ɛa/ [ɛja] *xia* mandarin kínai szótag produkciója, pontosabban az alveolopalatális /ɛ/ mandarin kínai szibiláns, valamint a magyar dentalveoláris /s/ és posztalveoláris /ʃ/ szibilánsok palatalizációjának kérdése áll magyar anyanyelvűek ejtésében. A nyelvtanulók esetében az idegennyelv-elsajátítás a legtöbb esetben az anyanyelvi mintázat transzferén, azaz az anyanyelvi mintázatnak való megfeleltetésen alapul (vö. Odlin, 1989, Major, 2001). Az alveolopalatális szibiláns ejtése azért érdemel figyelmet, mert a magyar nyelvre nem jellemző módon palatalizált ejtésű réshang (Ladefoged & Maddieson, 1996). Továbbá e kínai szibiláns natív szintű elsajátítását az ortografikus megjelenítés is befolyásolhatja: a pinyin transzkripció a /ɛa/ [ɛja] szótagot *xia* grafémasorral mutatja be, mely a magyar anyanyelvűek esetében nemcsak a szibiláns, hanem a szibiláns kontextusának ejtését is torzíthatja. A tanulmány célja a kínai alveolopalatális /ɛ/ ejtésének elemzése mellett a kínai szibilánsok hármasszembenállásának vizsgálata is. Továbbá a transzferhatás kérdését vizsgálva a kínai szibilánsokat a velük analógnak feltételezett magyar réshangok megvalósulásával is összevetjük, az összes releváns vokális kontextusban. Ez azt jelenti, hogy a kínai réshangok mellett a magyar szibilánsok palatalizációjának mintázatait is elemezzük, ezáltal a magyar dentalveoláris /s/ és posztalveoláris /ʃ/ produkciójával kapcsolatban is új, eddig nem vizsgált jelenségről nyerhetünk információkat.

1.1. A szibilánsok képzése

A szibiláns frikatívák, azaz réshangok produkciójakor szűkület jön létre a szájüregben (vagy a gégeben, de az itt képzett réshangokról a jelen tanulmányban a továbbiakban nem lesz szó), amely a levegőt gerjesztve és a metszőfogaknak irányítva magas frekvenciájú aperiodikus turbulens zörejt képez (Howe & McGowan, 2005; Toda et al., 2010). A szibilánsok produkciójában a beszédhang akusztikai minőségét a képzési hely függvényében az érintett nyelvtesti régió határozza meg. Bizonyos képzési helyeket csak bizonyos nyelvtesti régiók közelítenek meg, abból fakadóan, hogy a nyelv alak manipulálása korlátokba ütközik. Azaz míg az alveoláris régióban a nyelv elülső, nyelvhegyi vagy koronális régiója az aktív artikulátor, addig a palatális képzési hely esetében dorzális ejtés jellemző. Az alveoláris és palatális passzív szájpadi zónák között a posztalveoláris (avagy palatoalveoláris) és alveolopalatális zónák helyezkednek el, melyek tulajdonképpen egyazon képzési helyet foglalnak magukba, mégis más-más beszédhangok sorolhatók ezekbe a kategóriákba. Ez azért lehetséges, mert habár a képzés helye azonos, az aktív artikulátor, azaz jelen esetben a nyelv elülső részének pozíciója eltér. A képzési hely hátrébb mozdulásával egy kontinuumot tudunk felállítani az alveoláris /s/, a posztalveoláris /ʃ/ és a retroflex posztalveoláris /ʂ/ között, ahogyan a nyelv elülső része fokozatosan egyre hátrébb és hátrébb közelíti meg a kemény szájpado. A retroflex képzési helyet a kontinuumon az alveolopalatális követi, ahol a produkció során a nyelvcsúcs (vagy a korona) helyett a dorzális, nyelvtesti régió tekinthető aktívnek. Másszóval: míg a retroflex /ʂ/ esetében a nyelvhegy közelíti meg a kemény szájpado és a nyelv retraktált (hátrahúzott) állapotban figyelhető meg, addig az alveolopalatális képzés során a nyelvhegy lefelé hajlik a szájüregben, és a nyelv előrehúzódt állapotban van. Ezek alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az akusztikai és artikulációs különbségeket elsősorban az aktív artikulátor jellemzőiből eredeztethetjük az említett beszédhangokban, nem pedig a képzési helybeli eltérésekből (Esling, 2010).

1.2. A kínai és magyar szibilánsok összehasonlítása

A magyar és kínai zöngétlen szibiláns réshangokat összevetve a magyar szibilánsok esetében kettős szembenállást figyelhetünk meg a dentalveoláris /s/ és a posztalveoláris /ʃ/ között (Bolla, 1995). Ezzel szemben a vizsgált idegen nyelvben, a mandarin kínaiban a szibilánsok hármass oppozícióban állnak: elkülöníthetünk dentalveoláris /s/-t, alveolopalatális /tʃ/-t, illetve kváziretroflex posztalveoláris /ʂ/-t (Ladefoged & Maddieson, 1996; Lin, 2007). A magyar és a mandarin kínai szibilánsok szembenállását az 1. táblázat mutatja be.

A kínai dentalveoláris /s/ és a kváziretroflex posztalveoláris /ʂ/ szegmentumok a létrejövő szűkület pozíciójának szempontjából nem térnek el a magyar megfelelőiktől, azaz a dentalveoláris /s/-től, valamint a magyar posztalveoláris /ʃ/-től. E szibilánsokat egy korábbi kutatásban (Juhász, 2020) már összevetettük a

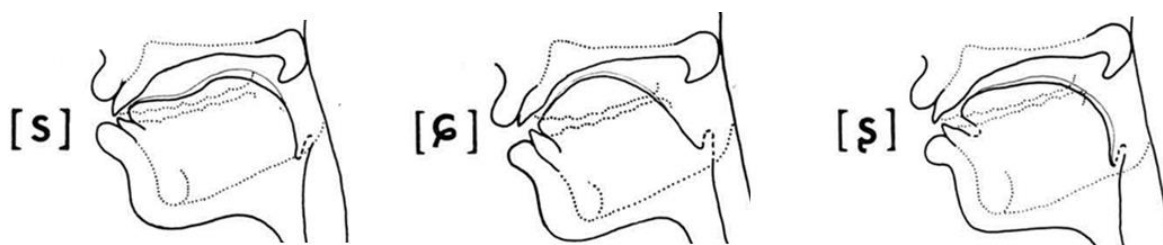
magyar és kínai anyanyelvűek ejtésében, és akusztikai szempontból nem találtunk eltérést a szűkület relatív helyzetét tekintve.

1. táblázat. A magyar és a mandarin kínai zöngétlen szibilánsok oppozíciója a képzés helye szerint összehasonlítva (Bolla, 1995; Ladefoged & Maddieson, 1996; Lin, 2007)

	Dentális/ alveoláris	Posztalveoláris	
		Palatoalveoláris	(Kvázi)retroflex
Magyar	Dentialveoláris /s/	Posztalveoláris /ʃ/	Alveolopalatális
Kínai	Dentialveoláris /s/		Kváziretroflex posztalveoláris /ʂ/ Alveolopalatális /ɕ/

A jelen tanulmány középpontjában a harmadik kínai szibiláns, azaz az alveolopalatális /ɕ/ szegmentum áll. Ladefoged és Maddieson (1996) szerint e szegmentum egy palatalizált posztalveoláris beszédhang, melynek ejtésekor a nyelv egyszerre, egy időben közelíti meg mind a posztalveoláris, mind a palatális képzési helyet a kemény szájpadon. Ennek következtében a többi szibilánshoz képest relatíve hosszú és szűk palatális csatorna jön létre az ejtés során, a nyelvcsúcs lefelé néz, és a nyelvtest előre húzódva helyezkedik el, ami a frikatív szűkület feloldásakor egy hallható [j] approximáns megjelenését indukálja (Recasens, 2013) (1. ábra).

1. ábra. A mandarin dentialveoláris /s/ (balra), a posztalveoláris kváziretroflex /ʂ/ frikatíva (jobbra) és az alveolopalatális /ɕ/ (középen) röntgenfelvételéből készített sematikus keresztmetszeti ábrák (Ladefoged & Wu, 1984: 269)



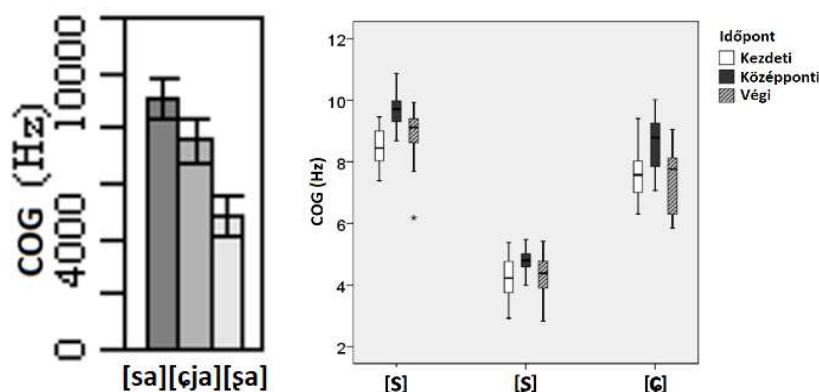
1.3. Az vizsgált artikulációs sajátosságok akusztikai vetülete

A szibilánsokat két szempont szerint vizsgáljuk: egyrészt összehasonlítjuk szibilánsokban a szűkület helyét a toldalékcsőben, azaz a szűkület előtti üreg hosszát, másrészt összevetjük a mássalhangzóknak a palatalizáció mértékét, azaz a szűkület mögötti üreg nagyságát is.

A frikatív szűkület relatív helyzetét a toldalékcsőben a spektrális középpont/súlypont értékével (centre of gravity, COG) szokás megragadni. A COG értéke a szűkület előtti üreg hosszával áll fordított arányban, azaz nagyobb elülső üreg esetében kisebb COG-értékre számíthatunk (Li, 2008). Vizsgálatok szerint ez az érték mindhárom mandarin frikatívát elkülöníti egymástól, mégpedig úgy, hogy a dentialveoláris /s/ rendelkezik a legkisebb elülső üreggel, ezáltal a legmagasabb COG-értékkel, valamint a kváziretroflex posztalveoláris /ʂ/

szegmentum esetében számítunk a legalacsonyabb COG-értékre (2. ábra) (Lee, 1999; Li, 2008; Lee-Kim, 2011).

2. ábra. A három mandarin szibiláns, a dentalveoláris /s/, az alveolopalatális /ɕ/, valamint a kváziretroflex posztalveoláris /ʂ/ COG-értékei a frikatív fázis időbeli középpontjában mérve (balra, Li, 2008: 42), valamint három időpontban mérve, azaz a frikatív fázis kezdetén, a középpontjában, illetve a végén (jobbra, Lee-Kim, 2011: 1180 alapján)

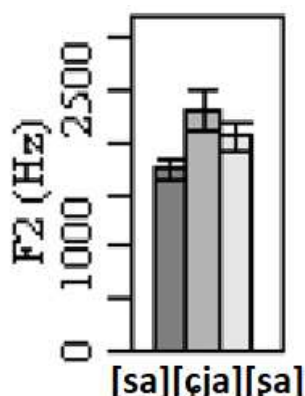


Ladefoged és Maddieson (1996) palatográfiát alkalmazó kutatásukban azt is megállapították, hogy az alveolopalatális /ɕ/ képzésekor a létrejövő szűkület – a palatogramok alapján – a dentális /s/-nél hátrébb, azonban a kváziretroflex posztalveoláris /ʂ/-nél előrébb helyezkedik el. Ez azt jelenti, hogy az alveolopalatális /ɕ/ kínai frikatíva képzési helye a másik két mandarin szibiláns között van. Ennek az artikulációs kutatásnak az eredményei visszaköszönnek a mandarin szibilánsok akusztikai szerkezetét illető eredményekben is: Li (2008) és Lee-Kim (2011) azt találta, hogy az alveolopalatális /ɕ/ a dentalveoláris /s/ és kváziretroflex /ʂ/-hez képest köztes COG-értékkel rendelkezik. Ebből arra következtethetünk, hogy a mandarin alveolopalatális /ɕ/ elülső ürege/ azaz a palatális csatorna előtt, a szájnyílás felé elhelyezkedő ürege a dentalveoláris /s/ esetében tapasztalhatótnál nagyobb, azonban a kváziretroflex posztalveoláris /ʂ/ esetében tapasztalhatótnál kisebb. Toda és munkatársai (2010) a lengyel /ɕ/ produkcióját MRI-vel vizsgálva a kínaiban látottakhoz hasonló artikulációs beállításokat találtak. Azonban az akusztikai szerkezet megvalósulását (a COG alakulását) egy másik tényező is befolyásolhatja: a lengyel alveolopalatális szibiláns akusztikai modelljét vizsgálva Toda és munkatársai (2010) arra a megállapításra jutottak, hogy a lengyel /ɕ/ akusztikai jellemzőit vélhetően a frikatív szűkület előtti üreg hossza és a szűkület hosszú és keskeny palatális csatornája együttesen határozza meg.

A frikatív szűkület pozícióján kívül a jelen kísérletben vizsgáljuk a palatalizáció mértékét is a kínai szibilánsok ejtésében, azaz a frikatív szűkület mögötti üreg nagyságának akusztikai vetületét. A koartikulációból fakadóan a szibiláns képzési helyét a szibiláns után következő vokalikus szegmentum elején mért második formáns (F_2) frekvenciaértékével szokás számszerűsíteni (Li, 2008;

Li et al., 2007). Koronális szibilánsok esetében a szibilánst követő vokalikus szegmentum kezdetén mért F_2 -érték (a továbbiakban: kezdeti F_2 -érték) és a szűkület mögötti üreg nagysága között fordított arányosságot feltételezhetünk (Nittrouer et al., 1988; Li, 2008). Ez azt jelenti, hogy mivel a dentalveoláris /s/-nél helyezkedik el legelőrébb a frikatív szűkület, ezáltal ebben az esetben számíthatunk a kínai szibilánsok között a legnagyobb hátulsó üregre és a legalacsonyabb F_2 -értékre. Mivel a kváziretroflex posztalveoláris /ʂ/ esetében a szűkület hátrébb helyezkedik el a dentalveoláris /s/-ben tapasztalhatótnál, a /ʂ/ esetében magasabb kezdeti F_2 -értéket várunk, mint a /s/ esetében. Az alveolopalatális /ɕ/ esetében az előző szegmentumokkal szemben az erősen palatalizált ejtésből fakadóan a nyelvtest megemelkedése révén a szűkület mögötti, garat felőli üreg térfogata lecsökken, és ezáltal az várható, hogy ez a szegmentum rendelkezik a kínai szibilánsok között a legmagasabb kezdeti F_2 -értékkel. Ezeket a várakozásokat korábbi akusztikai elemzések alátámasztották (3. ábra).

3. ábra. A három mandarin szibiláns, a dentalveoláris /s/, az alveolopalatális /ɕ/, valamint a kváziretroflex posztalveoláris /ʂ/ után következő vokalikus szegmentum kezdetén mért F_2 -értékek az /a/ kontextus esetében (Li, 2008: 42)



1.4. Az akusztikai szerkezet alakulása a kérdéses beszédhangokban

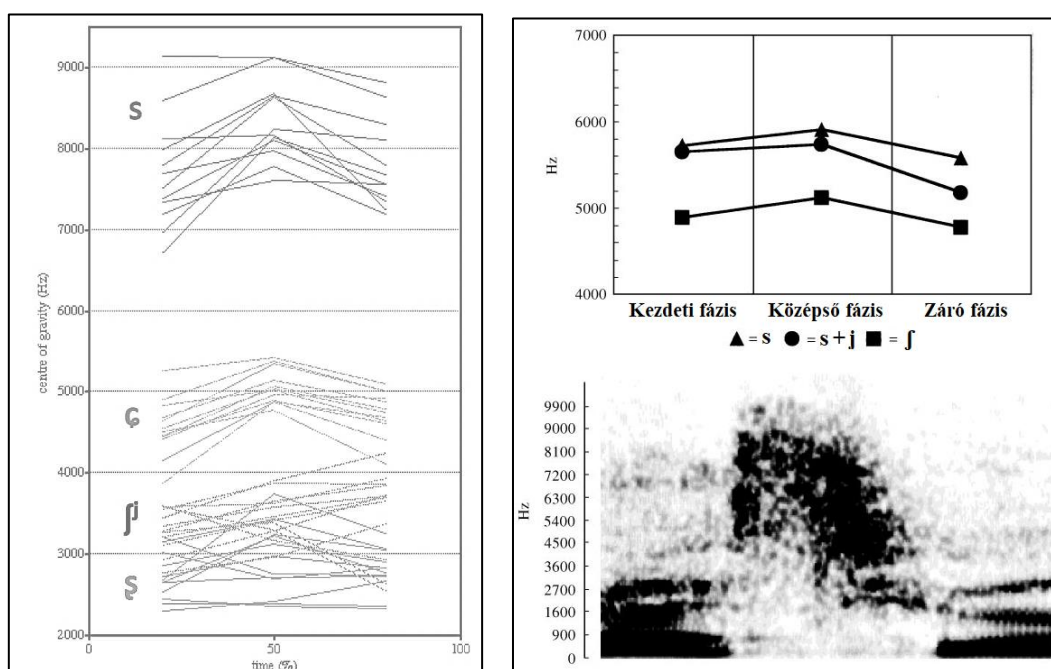
Attól függően, hogy a szibilánsokat palatalizált vagy palatalizálódó ejtés jellemzi, a COG frekvenciájának a mássalhangzó időtartama alatt tapasztalható változásában két különböző mintázat különíthető el. Az alveolopalatális (palatalizált) ejtést a lengyel (4. ábra, bal oldali panel) és a kínai (2. ábra) alveolopalatális /ɕ/ szegmentumok COG-mintázataival szemléltetjük (Zsiga, 2000; Zygis & Hamann, 2003; Lee-Kim, 2011).

Mind a lengyel, mind a mandarin kínai nyelv esetében az alveolopalatális /ɕ/ COG-értékei minden ponton elkülönülnek a dentalveoláris, illetve a posztalveoláris képzési helyű szibilánsokétól, és e szegmentumokhoz képest a /ɕ/ köztes COG-értékkel rendelkezik. Ezek az esetek azt illusztrálják, hogy miként valósul meg akusztikailag a palatalizáció, mint másodlagos artikulációs mozzanat.

Ezzel szemben a palatalizálódó ejtés esetében a frikatív fázis második felében a frikatíva után következő palatális szegmentum koartikulációs hatása figyelhető

meg, ahogyan a /s/ és a rákövetkező palatális /j/ gesztusai átfednek (Zsiga, 1995, 2000). Zsiga (1995) angol szibilánsok produkcióját vizsgálta elektropalatográfiával. Eredményei szerint a /sj/ szekvenciában a két szegmentum koartikulációs hatást fejt ki egymásra, így a szibiláns palatalizálódik, azaz az elülső alveoláris szájpad kontaktushoz az időben előrehaladva a hátrébb elhelyezkedő (alveolo)palatális [j] artikulációs gesztusa is társul. Ez azt eredményezi, hogy megnövekszik az egymáshoz közelítő artikulátorok által alkotott szűkület felszíne, úgy, hogy a nyelvfelszín hátsóbb régiója (azaz a nyelvtest) is megemelkedik, és a képzés ezáltal palatalizálódik. Végeredményben tehát ez idézi elő a graduális csökkenést a mássalhangzó időtartama alatt a COG frekvenciaértékében (Zsiga, 1995) (4. ábra, jobb panel).

4. ábra. Az alveolopalatális (palatalizált) szibilánsok COG értékének változása a szibiláns tartama alatt a lengyel alveolopalatális /ɕ/ esetében (balra, Zygis & Hamann, 2003: 5), valamint a koartikuláció hatására palatalizálódó /s/ ejtésének akusztikai vetülete az angol nyelvben (jobbra, Zsiga, 2000: 87, 89)

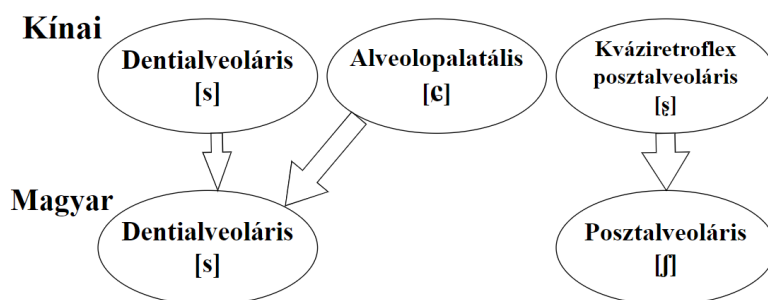


1.5. Az idegen nyelvi (L2) szegmentumok elsajátítása

A tanulmány központi témája az idegennyelv-elsajátítás (L2-elsajátítás), különösen a szegmentumok elsajátítása, valamint az anyanyelv, a magyar és az elsajátítandó idegen nyelv, a mandarin kínai közötti transzferhatás, melynek következtében az L2 elsajátítása elsődlegesen az anyanyelvi mintázatok alapján megy végbe. Az anyanyelvi zöngétlen szibiláns frikatívákhoz, azaz a dentalveoláris /s/-hez és a posztalveoláris /ʃ/-hez képest, amelyek között a képzési hely tekintetében kettős oppozíció figyelhető meg, a mandarin kínaiban eggyel több, azaz három szibilánskategóriát különíthetünk el a képzés helye szerint. Abban az esetben, ha az L1-ben és az L2-ben a szembenálló kategóriák

száma eltér, akkor a Best és munkatársai (2001) által kidolgozott perceptuális asszimilációs modell (perceptual assimilation model) alapján a következők valószínűsíthetők. Ha az L2 két különböző beszédhangjára mindössze csak egyetlen anyanyelvi kategória áll rendelkezésre, akkor feltételezhető, hogy a nyelvtanulók ezt a két L2 beszédhangot az egyetlen kategóriába való asszimiláció (single category assimilation) mintájára ugyanazon kategóriába asszimilálják (Best et al., 2001). Ez azt jelenti, hogy míg a dentalveoláris, illetve a (szigorú értelemben vett) posztalveoláris képzési helyen a magyar és kínai nyelvek rendelkeznek megfelelőekkel, azaz szembenálló beszédhangkategóriákkal, addig a kínai alveopalatális szibiláns kategóriája nincs megkülönböztetve a magyar nyelvben a másik kettőtől, így valamely létező kategóriába sorolódik ezekből a magyar anyanyelvű L2-beszélők esetében. Feltételezésünk szerint ez a kategória a dentalveoláris /s/ kategóriája (5. ábra).

5. ábra. A mandarin kínai és a magyar nyelv szibilánsainak szembenállásai és a feltételezett egyetlen kategóriába való asszimiláció a magyar anyanyelvűek esetében



Az alveopalatális szibiláns egyetlen (már létező anyanyelvi) kategóriába való asszimilációja, illetve a natív beszélőktől eltérő ejtése azért is feltételezhető, mert mint azt már korábban említettük, a képzéséhez egy másodlagos artikulációs gesztus, a nyelvtest palatális régióhoz közelítése is szükséges, ami nem jellemző az anyanyelvre (Bolla, 1997).

Az egyetlen kategóriába való asszimiláció irányát, azaz azt, hogy az alveopalatális /ʃ/-t a dentalveoláris vagy a posztalveoláris kategóriával egyező módon ejtik a magyar anyanyelvű kínaiul tanulók egyfelől akusztikai, másfelől ortográfiai szempontok szerint határozzuk meg. Akusztikai szempontból az 2. és 3. ábrákat tekintve azt a tendenciát figyelhetjük meg, hogy átlagos COG-értékében a kínai alveopalatális /ʃ/ inkább a dentalveoláris /s/-t közelítve valósul meg, relatíve magas frekvenciatartományban. A nyelvtanuló percepcióját és ejtését ugyanebbe az irányba vezetheti az ortográfia, közelebbről pinyin átírás, azaz a kínai karakterek latin betűs transzkripciója is (Bassetti, 2008). Az alveopalatális /ʃ/ ugyanis a pinyin transzkripcióban x grafémával van megjelenítve, ezért feltételezhető, hogy ennek a szimbólumnak a [ks] olvasata a magyar anyanyelvűek elméjében a dentalveoláris /s/-t hívja elő, és a magyar

anyanyelvűek a kínai alveopalatális /ɕ/-t a dentalveoláris /s/-szel megegyezően (vagy ahhoz közelítve) ejtik.

A mandarin alveopalatális /ɕ/ szibiláns ejtéséhez szorosan kötődik az alveopalatális [j] megjelenése is (Recasens, 2013). Habár ez a palatalizációból fakadó [j]-szerű átmenet a fonetikai transzkripcióban jelölve van [ɕja] (vö. Lin, 2007), azonban a /ɕa/ szótag ortografikusan (a pinyin transzkripcióban) a *xia* grafémasorral van megjelenítve, ez pedig a szibilánst követően nem egy (fonémikusan jelen lévő vagy csak a fonetikai megvalósításban megjelenő) [j], hanem egy [i] jelenlétét sugallja. Kérdésként merül fel tehát, hogy az ortográfiai hatás eredményeképpen a nyelvtanulók az alveopalatális /ɕ/ szibilánst palatális [i]-kontextusban produkálják-e. Az említett ortográfiai hatást az is erősítheti, hogy a nyelvtanulók anyanyelvében, a magyarban a /sj/ és /j/ mássalhangzó-torlódás szókezdő pozícióban nem jellemző, így ezek a beszélők hajlamosak lehetnek az L1-ben fonotaktikai szempontból atipikus hangsort egy magánhangzó betoldásával, azaz ebben az esetben egy [i] betoldásával feloldani (Major, 2001; Guevara & Rukoz, 2018).

Abban az esetben, ha a kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek és a kínai natív beszélők ejtésében a szibilánst követő kontextus eltér (hiszen előbbiek [i]-t, utóbbiak [j]-t ejtenek), akkor ez a koartikulációból fakadóan a szibiláns palatalizációjára is hatással lehet. Éppen ezért a szibilánst követő kontextust, illetve ennek vizsgálatát sem hagyhatjuk figyelmen kívül a jelen elemzésben. Koartikuláción azt a kölcsönhatást értjük, amely szerint az egymás után ejtett beszédhangokat létrehozó artikulációs gesztusok átfedésben állnak egymással, és hatással vannak egymásra, amin keresztül tehát a beszédhangok hatással vannak az őket körülvevő beszédhangok megvalósulására (Magen, 1997; Öhman, 1966). Recasens (2010) szerint a palatális /i/ magánhangzó, valamint a palatális /j/ approximáns képzési helyét el lehet (és kell) különíteni egymástól: míg az /i/ esetében a palatális képzési helyet a szerző helytállónak tekinti, addig a /j/ approximáns esetében a palatálisnál előrébb elhelyezkedő, alveopalatális képzési helyet javasol. Az eltérő képzési helyből fakadóan tehát eltérő koartikulációs palatalizáló hatás feltételezhető az alveopalatális [j], valamint a palatális [i] esetében a megelőző szibiláns mássalhangzón. Mivel a /j/ képzési helye a palatálisnál előrébb helyezkedik el, ezért feltételezhető, hogy kevésbé palatalizálja (kevésbé „húzza hátra”) a megelőző szibilánst, mint az [i]. Ez pedig Nittrouer és munkatársainak (1988) munkája alapján alacsonyabb F₂-értékekben mutatkozhat meg. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a fenti okokból a jelen tanulmányban a „palatálisabb” képzés – némiképp szokatlan módon – nem ekvivalens az „előrébb képzettség” fogalommal, hanem éppen a kérdéses szibiláns(ok) hátrébb képzettségére utal.

1.6. Célok és hipotézisek

A tanulmány célja a mandarin kínai alveolopalatális /ɕ/ képzésének vizsgálata magyar anyanyelvűek produkciójában, illetve összevetése a magyar zöngétlen szibilánsokkal egy akusztikai elemzésben. Az egyetlen kategóriába való asszimiláció hatását figyelembe véve az alveolopalatális szibilánst referenciaként a másik két kínai szibilánssal, azaz a dentalveoláris /s/-sel és a kváziretroflex /ʃ/-sel is összevetjük. Ezen túlmenően az alveolopalatális /ɕ/ produkcióját a magyar szibilánsok megvalósulásaival is összehasonlítjuk, ezáltal lehetőségünk nyílik a magyar szibilánsok a koartikuláció következtében jelentkező palatalizációjának vizsgálatára is. A magyar szibilánsok palatalizációját az alveolopalatális /j/ és a palatális /i/ (azaz C + /ia/ és C + /ija/) kontextusokban vizsgáljuk, mert nem lehetünk biztosak abban, hogy az ortográfiai hatás hogyan befolyásolja a nyelvtanulók ejtését. A magyar szibilánsok palatalizációját a jelen tanulmány előtt a szerzők tudomása szerint egyetlen vizsgálat sem elemezte, így a magyar szibilánsok különböző kontextusú megvalósulásait is bemutatjuk eredményeinkben.

A magyar szibilánsok koartikulációs palatalizációját illetően a dentalveoláris /s/ esetében az angolban (Zsiga, 1995, 2000) is látott hatást feltételezzük megjeleníteni, amit a szibilánst követő (alveolo)palatális vokalikus kontextus indukál. Az alveolopalatális [j] az előrébb elhelyezkedő képzési helyéből fakadóan kevésbé, míg a palatális [i] hátrébb elhelyezkedő megvalósulásából fakadóan várakozásaink szerint jobban palatalizálja (azaz „húzza hátra”) a szibiláns záró fázisát. A posztalveoláris /ʃ/ esetében azonban a képzési hely inherensen hátrébb elhelyezkedő megvalósulása miatt nem számítunk jelentős palatalizációra a zörejes fázis záró szakaszában.

A kínai szibilánsok produkciójával kapcsolatban hipotéziseink a következők. Míg azt várjuk, hogy a kínai anyanyelvűek megkülönböztetik az alveolopalatális /ɕ/-t és a dentalveoláris /s/-t, a kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek esetében azt feltételezzük, hogy ők a /ɕa/ [ɕja] szótagban az alveolopalatális /ɕ/-t a dentalveoláris /s/-szel megegyezően produkálják. E mellett a magyarok ejtésében azt is várjuk, hogy esetükben a szibiláns után következő palatális [i] vokalikus kontextus koartikulációs hatása miatt a /s/ a frikatív fázis második részére palatalizálódik. Másszóval a magyarok ejtésében a kínaiak palatalizált ejtésével szemben palatalizálódó mintázatot várunk. Abból következően, hogy a magyar és kínai anyanyelvűek esetében eltérő vokalikus kontextusok megjelenésére számítunk a szibilánst követően, a palatalizáció mértékét is eltérőnek várjuk. Míg a kínaiak esetében a [j] approximáns előrébb elhelyezkedő képzési helye miatt kevésbé, addig a magyar anyanyelvűek ejtésében feltételezhetően megjelenő [i] kontextus jobban palatalizálja (azaz hátrébb húzza) a szibiláns záró szakaszát. Abból fakadóan, hogy két, eltérő nyelvi tapasztalattal rendelkező csoportot vizsgáltunk, minden esetben azt várjuk, hogy a több tapasztalattal rendelkező nyelvtanulók jobban megközelítik a natív ejtést, mint a kevesebb tapasztalattal

rendelkezők. A dentalveoláris /s/ és a kváziretroflex /ʃ/ esetében nem várunk eltérést a magyar és a kínai anyanyelvűek ejtése között.

A magyar anyanyelvűek ejtésében összevetve a kínai és magyar szibilánsokat azt feltételezzük, hogy (amennyiben nem találunk eltérést a kínai és magyar dentalveoláris /s/ beszédhangok között) a /ɛ/ a magyar dentalveoláris /s/-szel minden szempontból megegyezik akkor, ha palatális [i] szegmentum követi. A magyar és kínai dentalveoláris és (a szigorú értelemben vett) posztalveoláris beszédhangok /a/-kontextusú megvalósulásai között nem várunk különbséget.

2. Módszertan

A mandarin szibilánsok ejtését két, eltérő nyelvi tapasztalattal rendelkező magyar anyanyelvű beszélői csoport, valamint egy mandarin kínai anyanyelvű kontrollcsoport produkciójában vetettük össze. A kevesebb nyelvi tapasztalattal rendelkező magyar anyanyelvűek csoportjában elsőéves kínai alapszakos egyetemi hallgatók beszédét vettük fel, akik legfeljebb 2 hónapja tanulnak kínaiul, a több nyelvi tapasztalattal rendelkező magyar anyanyelvű csoportban pedig harmadéves kínai alapszakos egyetemi hallgatók ejtését elemeztük, akik már több mint két éve tanulják a kínai nyelvet. Minden beszélői csoportban 7 kísérleti személyt, azaz összesen 21 nő ejtését vizsgáltuk, akiknek az átlagéletkora 22,8 év volt. A kínai anyanyelvű kontrollcsoport tagjai mind Peking vonzáskörzetéből származtak, átlagosan 3,8 éve tartózkodtak Magyarországon. A 7 kínai anyanyelvű kísérleti személy mindegyike heti rendszerességgel beszél angolul, és négyen számoltak be arról, hogy napi rendszerességgel használják a magyar nyelvet is. A felvételnézésre az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszék laboratóriumában, egy csendesített szobában került sor. A hangfelvételeket az Audacity (The Audacity Team, 2019) programmal készítettük egy külső hangkártya és egy omnidirekcionális kondenzátoros fejmikrofon segítségével.

A kínai hangsorokat illetően a kísérletben a három kínai szibilánst, azaz a dentalveoláris /s/-t, a kváziretroflex posztalveoláris /ʃ/-t és az alveolopalatális /ɛ/-t rögzítettük /a/ vokális kontextusban, jelentéssel rendelkező egy szótagú kínai szavak formájában. Az így kapott CV szerkezetű kínai szavakat (2. táblázat) minden kísérleti személy izolált ejtésben, önálló megnyilatkozások formájában, nyolcszori ismétléssel, véletlenszerű sorrendben olvasta fel képernyőről. Így a kínai szavak tekintetében összesen 504 hangsort elemeztünk (3 szibiláns × 1 vokális környezet × 8 ismétlés × 21 kísérleti személy). A kínai szavakat a felvétel során kínai karakterekkel és pinyinrel (azaz a kínai karakterek transzkripciójával) jelenítettük meg.

2. táblázat. A kísérletben felvett kínai szavak listája
(kínai karakter, pinyin, fonémásor, beszédhangsor, jelentés)

Kontextus	Dentálveoláris	Alveolopalatális	Posztalveoláris kváziretroflex
/a/	萨 sà /sâ/ [sâ] vezetéknev	夏 xià /eə/ [ejâ] 'nyár'	厦 shà /ʂâ/ [ʂâ] 'kastély'

A magyar hangsorokat illetően két szibilánst, a dentálveoláris /s/-t és a posztalveoláris /ʂ/-t rögzítettük négy különböző kondícióban: 1. C + /a/ kontextusban,² 2. /j/ approximánst tartalmazó C + /ja/ kontextusban, 3. /i/-t és hiátustöltő /j/-t tartalmazó C + /ia/ kontextusban és 4. fonológiailag is /j/-t tartalmazó C + /ija/ kontextusban (3. táblázat). Az így képzett jelentés nélküli magyar álszavakat a magyar kísérleti személyek olvasták fel a kínai szavakhoz hasonlóan önálló megnyilatkozások formájában, nyolcszori ismétléssel. Az álszavak nyelvének egyértelműsítése és az ejtés könnyítése végett a magyar hangsorok diáin az ejtést orientáló, jelentéssel rendelkező szavak voltak láthatóak (pl. *vasjáték* → /ʃja/, *vészjáték* → /sja/). Erre a /j/ approximánssal kezdődő vokalikus hangsor esetében volt szükség, hogy elkerüljük az „akcentusos” ejtést, azaz azt, hogy a magyar nyelvre nem jellemző szó (tag)kezdő mássalhangzó-torlódást feloldják a beszélők egy magánhangzó beékelésével (vö. *szjá → szijá) (Guevara & Rukoz, 2018).

A magyar nyelvi anyagot a magyar anyanyelvű kísérleti személyek csoportjában együttesen (a kínai nyelvi tapasztalattól függetlenül) elemeztük, így összesen a négy különböző kontextusban megjelenő két magyar szibiláns esetében 896 magyar hangsort (2 szibiláns × 4 környezet × 8 ismétlés × 14 kísérleti személy) vizsgáltunk.

3. táblázat. A vizsgált magyar szibilánsokat tartalmazó hangsorok a szibiláns és a vokalikus kontextus minősége szerint

/a/-kontextusú		/j/-t tartalmazó kontextusú		/i/-t és hiátustöltő [j]-t tartalmazó kontextusú		Fonémikusan is /j/-t tartalmazó kontextusú	
sá /ʃa:/	szá /sa:/	sjá /ʃja:/	szjá /sja:/	siá /ʃia:/	szia /sia:/	sijá /ʃija:/	szijá /sija:/

A kínai és magyar hangsorok vokalikus szakaszainak összehasonlítása esetében a három beszélői csoport ejtését 5 különböző kontextus (4 magyar + 1 kínai) mentén hasonlítottuk össze. Ez azt jelenti, hogy a kezdő és a haladó szintű kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek kínai produkcióját (3 szibiláns × 1 környezet × 8 ismétlés × 14 kísérleti személy = 336 hangsort) a magyar megvalósulásokkal (2 szibiláns × 4 környezet × 8 ismétlés × 14 kísérleti személy = 896 hangsorral)

² A magyar /a:/ fonetikai kísérletek eredményei szerint elől képzettnek, illetve centrális beszédhangnak tekinthető, az /i/-hez képest azonban mindenképpen hátrébb képzettnek minősíthető akusztikai (Gósy & Bóna 2014; Markó et al., megjelenőben) és artikulációs (Markó et al. megjelenőben) tekintetben egyaránt.

vetettük össze (összesen tehát 1232 hangsort elemeztünk itt).

A kínai szavak esetében a 4-es, azaz ereszkedő tónust használtuk azért, mert ezzel volt a lehető legjobban áthidalható a tonális-atonális nyelvek közötti különbség. A 4-es tónusnak köszönhetően ugyanis a vizsgált elemek minden esetben hangsúlyos szótagban helyezkedtek el (Duanmu, 2000), és a dallammenet irányát illetően egyeztek intonációjukban a magyar kijelentő modalitású közlésként elhangzó álszavakkal.

A hangfelvételeket a Praat szoftverben (Boersma & Weenink, 2020) címkéztük és elemeztük. A bevezetőben már ismertetett összefüggésekből kiindulva a szibilánsokban a képzés, tehát a szűkület helyét a COG értékével, a másodlagos palatalizáció mértékét pedig a követő vokalikus rész elején mért F_2 értékével számszerűsítettük. A COG értékét Styler (2014) módosított szkriptjével a frikatív fázis három különböző pontján nyertük ki: az aperiodikus zörej 20%-ánál, 50%-ánál és 80%-ánál, 25 ms-os ablakban. A szkript a COG értékét a Praat alapbeállítása szerint mérte, azaz az adott mérési pontban az egész spektrum frekvenciaátlagát állapította meg, az energiasűrűséggel súlyozva. A szibilánst követő vokalikus hangsor kezdetén mért F_2 -értéket a teljes formánsszerkezet megjelenése után kezdődő 25 ms-os ablakban mértük mediánként (Li, 2008).

Az adatok statisztikai elemzését lineáris kevert modellekkel (Kuznetsova et al., 2017) végeztük az R programban (R Core Team, 2020). A változók szintjeit az emmeans csomaggal páronként post hoc tesztekkel vetettük össze (Lenth, 2020). Az adatokat a ggplot2 csomag segítségével ábráztuk (Wickham, 2016). Minden kevert modell esetében a beszélő volt a random változó (random metszéspont, azaz intercept). A kínai szibilánsok COG értékét mint függő változót a beszélői csoport, a szibilánsok képzési helye, valamint a mérési időpont független változók interakciójában elemeztük. A szibiláns után következő vokalikus szakasz kezdetén mért F_2 -értéket mint függő változót a beszélői csoport és a szibilánsok képzési helye független változók interakciójában vizsgáltuk.

A magyar szibilánsok COG-értékét a hangsor (amely változó kódolja a szibiláns minőségét, valamint a kontextusát is, így összesen 8 szintje van) és a mérési időpont interakciójában elemeztük. A vokalikus szakasz kezdetén mért F_2 -értékre kizárólag a hangsor hatását vizsgáltuk.

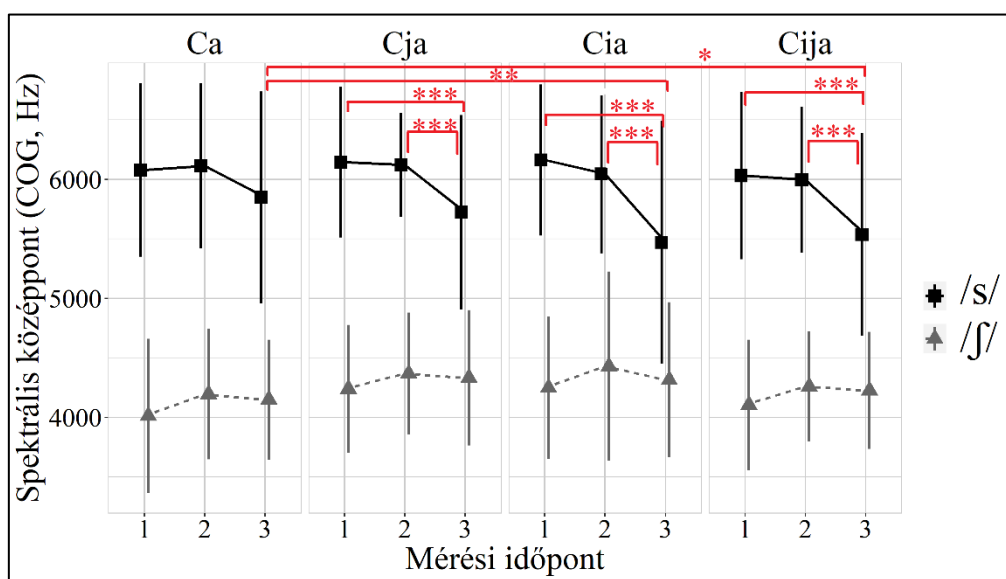
A kínai és magyar hangsorok összevetésének esetében a COG értékét mint függő változót a hangsor (ami ebben az esetben kódolta a nyelvet, a szibiláns minőségét és a kontextust is), valamint a mérési időpont független változók interakciójában elemeztük. A két eltérő nyelvi tapasztalattal rendelkező magyar anyanyelvű csoportot, azaz a kezdők és a haladó nyelvtanulókat külön-külön modellel vetettük össze, hivatkozva a rendkívül nagyszámú páros összehasonlításra és a statisztikai próba korlátaira. A vokalikus szakasz kezdetén mért F_2 -érték függő változót a hangsor és a beszélői csoport interakciójában értelmeztük ebben az összevetésben.

3. Eredmények

3.1. A magyar szibilánsok

A magyar szibilánsok palatalizációját vizsgáló kevert modellben a COG függő változóra (amely mérőszámmal a képzés, azaz a szűkület helyét számszerűsítjük) a hangsor és a mérési időpont független változók szignifikáns interakciós hatást mutattak ($F(14, 269) = 7,7; p < 0,001$) (6. ábra). (Az ábrán a szignifikáns eltéréseket a csillagok mutatják, ahol *: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$.) A COG a dentalveoláris /s/ esetében a 80%-os mérési pontban minden (alveolo)palatális kontextus esetében szignifikánsan alacsonyabb frekvencián valósult meg ($p < 0,001$), mint a 20%-os és 50%-os pontban. A 80%-os mérési pontok COG-értékeit a különböző kontextusok között összevetve a /sa/ és a /sia/ hangsor ($p < 0,01$), illetve a /sa/ és a /sija/ hangsor ($p < 0,05$) között találtunk eltérést, míg a /sja/ hangsor egyik előbb említett hangsortól sem tért el a harmadik mérési ponton. Az eltérés hiánya abból fakad, hogy az alveolopalatális /ja/ kontextus köztes értéket vett fel, hiszen az /a/ kontextushoz viszonyítva alacsonyabb, ezzel szemben az /ia/ és /ija/ kontextusokhoz képest magasabb COG-átlagértékkel rendelkezett. A posztalveoláris /ʃ/ esetében nem találtunk eltérést sem a mérési pontok, sem a kontextusok között egyik hangsor esetében sem. Ugyanakkor a /ʃ/ esetében a tendencia szintjén az /s/-ben tapasztaltnal ellentétes mintázatot találtunk: a /ʃ/ (alveolo)palatális kontextusú realizációi az /a/-s kontextushoz képest az magasabb COG-átlagértéket vették fel, míg ilyen különbségeket a /s/ esetében nem figyelhettük meg (6. ábra).

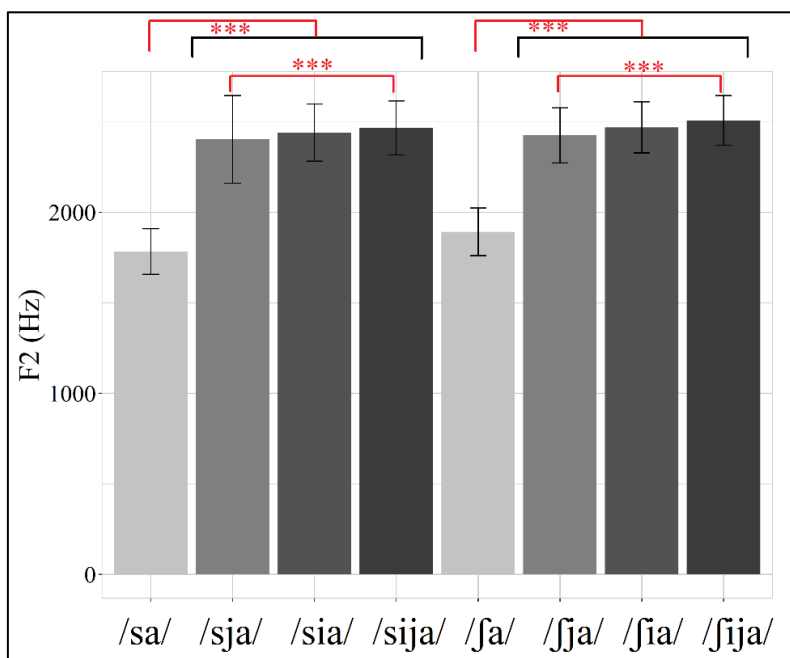
6. ábra. A magyar dentalveoláris /s/ és posztalveoláris /ʃ/ szibilánsok COG-értékei (átlag és szórás) három pontban mérve (a frikatív fázis időtartamának 20, 50 és 80%-ánál)



A magyar szibilánsokat követő vokalikus szegmentum elején mért F_2 értékére (mely a frikatívák másodlagos palatalizációját hivatott leképezni) a hangsor független változó szignifikáns hatással volt ($F(7, 881) = 568,25; p < 0,001$) (7.

ábra). A kezdeti F_2 értéke az /a/-környezetben az (alveolo)palatális környezetű realizációkhoz viszonyítva mindkét szibiláns esetében szignifikánsan alacsonyabb értékkel valósult meg. Ezen túlmenően a kezdeti F_2 a /ja/ környezetben az /ija/-kontextushoz képest szignifikánsan alacsonyabb értéken valósult meg mindkét szibiláns esetében. Ugyanakkor a /ja/ és /ia/, valamint az /ia/ és /ija/ környezetekben mért kezdeti F_2 egyik esetben sem tért el egymástól. Az utóbbi esetekben csak tendenciózus eltéréseket jegyezhetünk fel: az /ia/ a /ja/-ban mértnél alacsonyabb, az /ija/-ban mértnél pedig magasabb – tehát az (alveolo)palatális kontextusok között köztes – kezdeti F_2 átlagértéket mutatott szibilánstól függetlenül.

7. ábra. A magyar /s/ és /ʃ/ szibilánsokat követő /a/, alveolopalatális /ja/, hiátustöltőt tartalmazó /ia/ és a /j/ fonémarealizációt tartalmazó /ija/ hangsorok kezdetén mért F_2 -érték

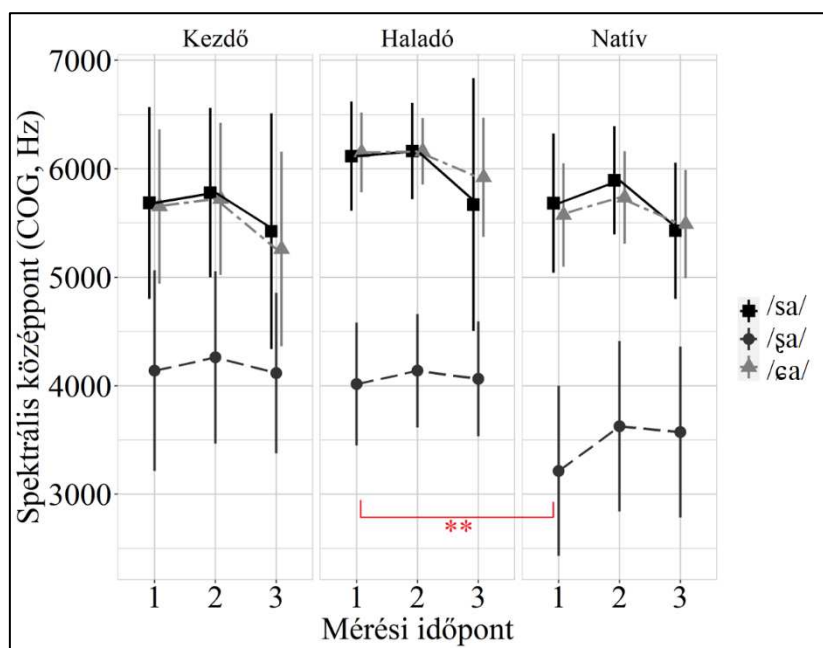


3.2. A kínai szibilánsok

A kínai szibilánsokban mért COG értékére (azaz a képzés helyére) a beszélői csoport és a szibilánsok képzési helye független változók ($F(4, 1491) = 23$; $p < 0,001$), illetve a szibiláns képzési helye és a mérési időpont független változók ($F(4, 1491) = 7$; $p < 0,001$) interakcióban hatottak (8. ábra). A post hoc teszt páros összehasonlításaiban a beszélői csoportokon belül nem találtunk szignifikáns eltérést a dentalveoláris /s/, illetve az alveolopalatális /ɕ/ között egyik mérési ponton sem. A kváziretroflex /ʃ/-t mindhárom beszélői csoport elkülönítette az /s/-től és az /ɕ/-től. A csoportok közötti összevetésben kizárólag a kváziretroflex /ʃ/ első mérési pontján találtunk eltérést a kínai anyanyelvűek és a haladó nyelvtanulók között, abból következően, hogy a kínai anyanyelvűek szignifikánsan alacsonyabb COG-értékkel ejtették ezt a beszédhangot a haladó

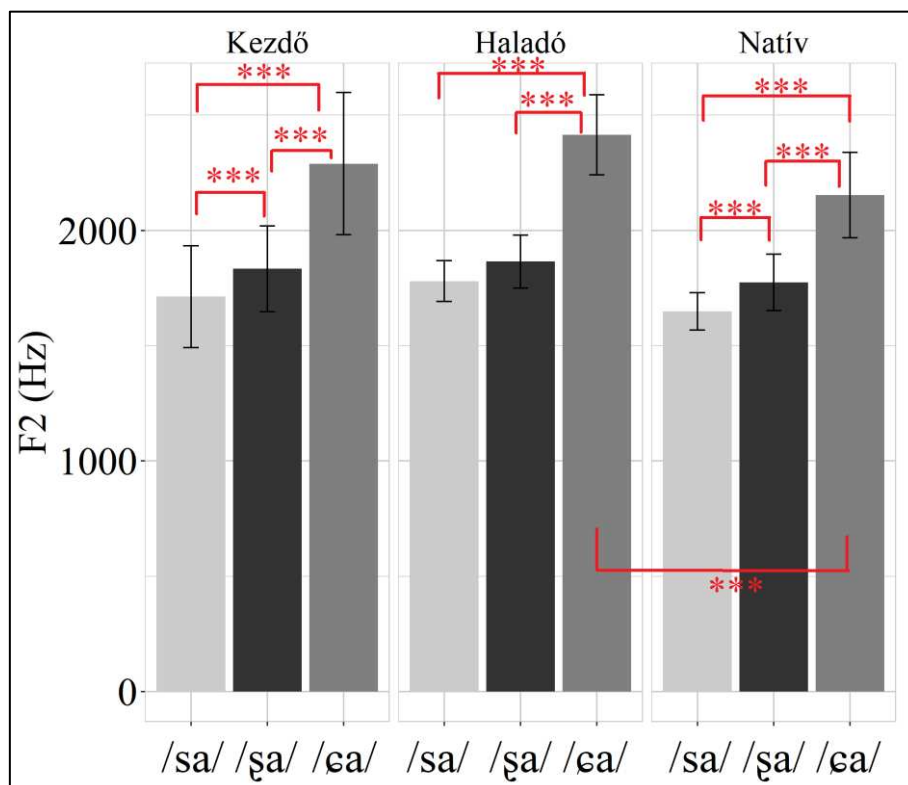
kínaiul tanulókhöz képest ($p < 0,01$). Tendencia szintjén a kínai anyanyelvűek a magyar anyanyelvűek mindkét csoportjánál alacsonyabb COG-értékkel produkálták az /s/-t. A dentalveoláris /s/ és az alveolopalatális /ɛ/ átlagértékeinek tendenciózus eltéréseit szemlélve azt láthatjuk, hogy a harmadik mérési ponton vett értékek mindkét szibiláns esetében, és mindhárom beszélői csoport ejtésében alacsonyabb frekvenciatartományban jelennek meg, mint az első két mérési pontban vettek (8. ábra).

8. ábra. A kínai szibilánsok COG-értékei (átlag és szórás) három pontban mérve (a frikatív fázis időtartamának 20, 50 és 80%-ánál) a három beszélői csoportban



A kínai szibilánsok után következő vokalikus szakasz elején mért F_2 -értékére (azaz a szibilánsok másodlagos palatalizációjának mértékére) a beszélői csoport és a képzési hely független változók szignifikáns interakciós hatást mutattak ($F(4,485)=50$, $p < 0,001$) (9. ábra). A beszélői csoportokon belül a magyarok mindkét csoportja, illetve a kínai anyanyelvűek is szignifikánsan magasabb F_2 -értékeket produkáltak az alveolopalatális /ɛ/ esetében, mint a dentalveoláris /s/ és a kváziretroflex /ʃ/ esetében ($p < 0,001$). A kezdő nyelvtanulók és az anyanyelvi beszélők a dentalveoláris /s/-t és a kváziretroflex /ʃ/-t is elkülönítették egymástól ($p < 0,001$), szemben a haladó nyelvtanulókkal, akik e két szegmentum között nem produkáltak szignifikáns különbséget. A csoportok közötti összevetésben a kezdő nyelvtanulók és az anyanyelvi kínai beszélők egyező F_2 -értékeket produkáltak, azonban a haladó nyelvtanulók a natív beszélőkhöz képest szignifikánsan magasabb F_2 -értékeket valósítottak meg a vokalikus szakasz kezdetén az alveolopalatális /ɛ/ esetében. A dentalveoláris, illetve posztalveoláris képzési helyeken, tehát a /s/ és /ʃ/ esetében nem találtunk szignifikáns eltérést a csoportok között ebben a mérőszámban.

9. ábra. A kínai szibilánsokat követő vokalikus szakasz kezdetén mért F₂-értékek átlaga és szórása a három beszélői csoportban

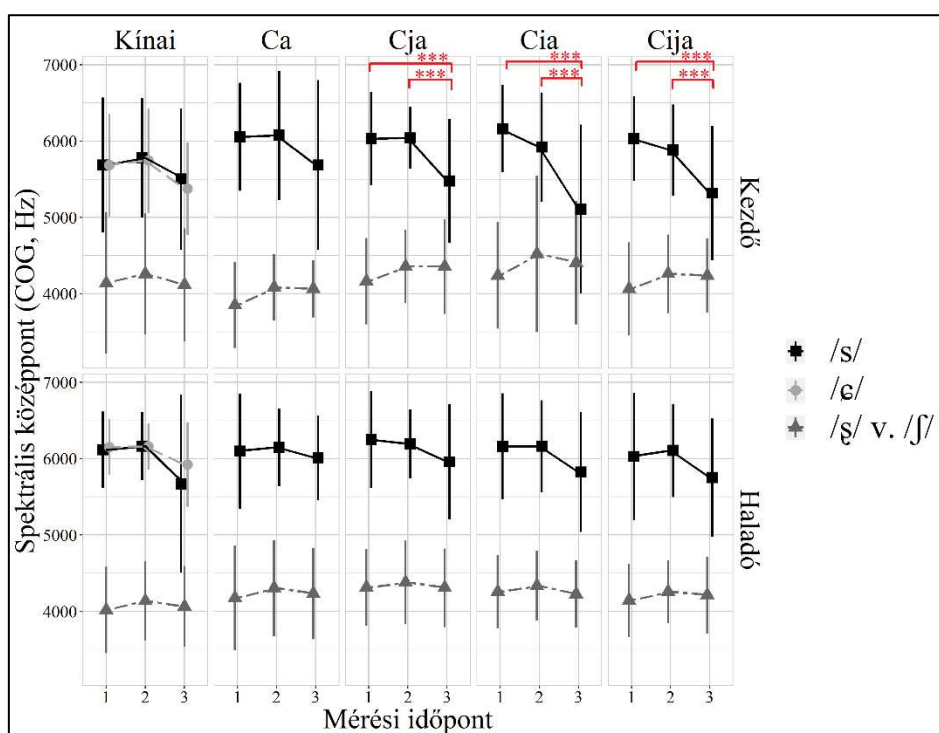


3.3. A kínai és magyar szibilánsok összehasonlítása

A kínai és magyar szibilánsok produkcióját a három mérési pontban (azaz a frikatív fázis időtartamának 20, 50 és 80%-ánál) mérve a magyarok két csoportjában külön-külön statisztikai modellel hasonlítottuk össze. A kezdő és haladó nyelvtanulók mindkét csoportjának esetében a COG értékére a hangsor és a mérési időpont független változók interakcióban hatottak (kezdő: $F(20,1809) = 5,6$; $p < 0,001$; haladó: $F(20, 1830) = 1,7$; $p < 0,001$) (10. ábra). A kezdő és haladó nyelvtanulók egyező mintát mutattak a magyar és kínai szibilánsok produkciójában: a kínai /s/ megvalósulását a magyar /s/ különböző kontextusú megvalósulásaival összevetve csak az elsőévesek esetében, a /sja/, /sia/ és /sija/ kontextusok mérési pontjai között találtunk eltérést. Ez azt jelenti, hogy csak ez utóbbiak ejtésének időtartama alatt változott jelentősen a COG értéke, a kínai és magyar /sa/, valamint a kínai /ɛa/ és /ʂa/ esetében nem. A haladók esetében nem találtunk szignifikáns eltérést a mérési időpontok között egyik kontextus esetében sem, illetve a kontextusok között sem. A kínai dentalveoláris /s/ megvalósulásában mért COG minden ponton egyezett a magyar /sa/, /sja/, /sia/ és /sija/ hangsorok szibilánsaiban mértekkel. Ugyanígy a COG szerint a kínai alveolopalatális /ɛ/ szibiláns ejtése kontextustól függetlenül minden mérési ponton egybeesett a magyar dentalveoláris /s/ ejtésével mindkét csoport esetében. A kínai kváziretroflex /ʂ/ és a magyar posztalveoláris /ʃ/ különböző kontextusú realizációinak összehasonlításakor sem találtunk szignifikáns eltérést egyik

csoportnál és egyik mérési ponton sem (10. ábra). Mindezek alapján tehát a magyar beszélők egyik csoportja sem különítette el produkciójában a kínai /ʃ/-t a magyar /s/-től, valamint a kínai /s/ és /ɛ/ is egyezett a magyar /s/ ejtésével a COG értékek tekintetében.

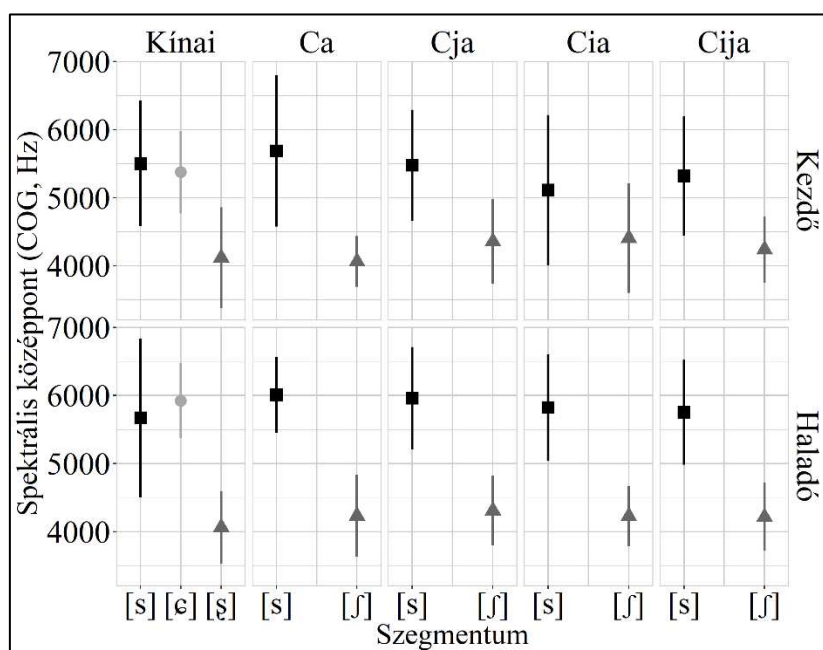
10. ábra: A kezdő és haladó magyar anyanyelvűek kínai és magyar szibilánsejtése különböző kontextusokban



Emlékeztetőül: a másodlagos palatalizációt a beszédhang tartama alatt lényegében folyamatosan és változatlanul várjuk megjelenni, tehát a beszédhang palatalizált ejtését abból tudjuk kikövetkeztetni, ha a COG értéke nem változik jelentősen a beszédhang időtartama alatt. Ezzel szemben a koartikuláció miatt palatalizálódó ejtés esetében az ejtés (a képzési hely) folyamatosan alakul a szibiláns tartama alatt, de különösen annak a végén. Mindezek értelmében tehát annak a kérdésnek a megválaszolásában, hogy a kettőből melyik mintázat jelentkezik, a harmadik (a beszédhang tartamának 80%-ánál vett) mérési értékek tekinthetők kritikusnak. Ezeket a COG-értékeket külön ábrán is bemutatjuk a jobb összevethetőség érdekében (11. ábra).

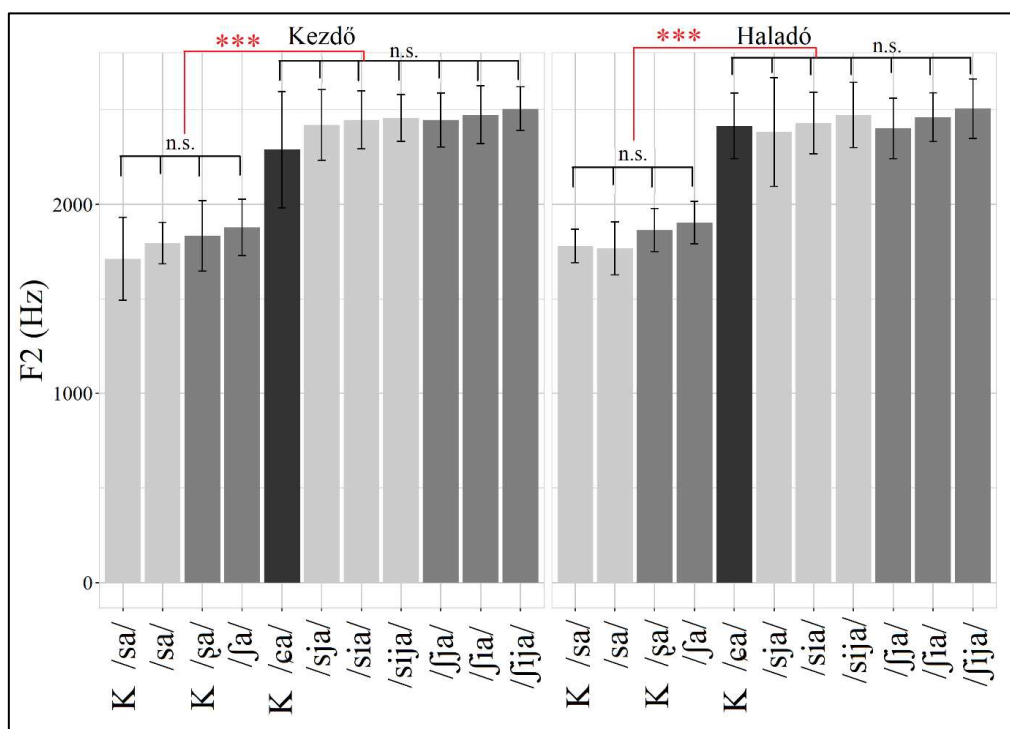
A harmadik mérési pontban mért, azaz a beszédhang tartamának 80%-ánál vett értékek esetében csak tendenciózus eltéréseket figyelhetünk meg a különböző beszédhangok között (ezek a statisztikai próbák szerint ugyanis nem szignifikáns eltérések). Míg a kezdő nyelvtanuló csoport a /ɛ/-t a kínai /s/-hez képest alacsonyabb, addig a haladók a kínai /s/-hez viszonyítva magasabb átlagértékkel ejtették. A kínai /ɛ/ produkciójában mért COG értékét a magyar /sja/ hangsorban mérték közelítették meg leginkább mind a kezdők, mind a haladók ejtésében.

11. ábra. A frikatív fázis időtartamának 80%-ánál kinyert COG-értékek különböző kontextusokban, a két magyar anyanyelvű csoport ejtésében



A magyar és kínai szibilánsokat követő vokális szegegmentum kezdetén mért F_2 -értékre a *hangsor* és a *beszélői csoport* független változók közül csak a *hangsor* főhatása bizonyult szignifikánsnak ($F(7, 881) = 568,1; p < 0,001$) (12. ábra). A post hoc teszt a páros összehasonlítások tekintetében a következő eredményt hozta. A kezdeti F_2 -értékek szignifikánsan elkülönítették az /a/-t tartalmazó és az (alveolo)palatális kontextusokat a magyar és kínai dentalveoláris és szigorú értelemben vett posztalveoláris (/ʃ/, /ʃ/) szibilánsok esetében ($p < 0,001$). Azonban e két nagy csoporton belül tendenciózus eltéréseket figyelhetünk meg: az /a/-környezet esetében a posztalveoláris szibilánsok F_2 -átlagértéke magasabb volt a dentalveolárisokénál. Az (alveolo)palatális, azaz a /j/ és /i/ környezetekben mindkét csoport esetében az F_2 -átlagértékek a következő sorrendben emelkedtek, a szibilánstól függetlenül: /ja/ < /ia/ < /ija/. A kezdő nyelvtanulók /ɕa/ hangsorának F_2 -értéke a magyar (alveolo)palatális (/i/, /j/) környezetű hangsnál alacsonyabb átlagértékkel, míg a haladók esetében a /sia/ hangsort megközelítő átlagértékkel valósult meg (12. ábra).

12. ábra. A magyar és kínai szibilánsokat követő vokalikus szegmentum kezdetén mért F₂-érték a különböző kontextusok esetében (az adott hangsor előtti K jelzés az x-tengelyen a kínai hangsorokat jelöli, ahol ilyen jelzés nem áll, a magyar hangsorok adatait látjuk)



4. Következtetések

Ebben a tanulmányban magyar és kínai szibilánsok produkcióját vizsgáltuk kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek ejtésében, különös figyelmet szentelve a kínai alveolopalatális /ɕ/ szibiláns produkciójának. Az elemzésben a magyar anyanyelvűek kínai szibilánsprodukcióját kínai anyanyelvű beszélők ejtésével, valamint a szibilánsok magyar megfelelőivel is összevetettük, illetve a nyelvtudás szintje szerint két magyar anyanyelvű csoportban is vizsgálódunk, egy kezdő és egy haladó csoportban. A szibilánsok palatalizációját két szempontból vizsgáltuk. Egyrészt elemeztük a turbulens zörej spektrális súlypontját a szibiláns frikatív szakaszában, három pontban (20%-nál, 50%-nál és 80%-nál). Ezzel a szükület előtti üreg nagyságát, tehát lényegében a frikatíva képzési helyét ragadtuk meg. Másrészt vizsgáltuk a szibilánst követő vokalikus szegmentum kezdetén mért második formáns frekvenciaértékét is, amely mérőszám a frikatív szükület mögötti üreg nagyságát képezte le.

4.1. A magyar szibilánsok

A magyar szibilánsok produkcióját illetően megerősítettük azt a feltételezést, mely szerint a dentális /s/ szibiláns (alveolo)palatális vokalikus kontextusok (azaz a /ja/, /ia/ és /ija/ követő hangsorok) esetében a frikatív fázis záró szakaszában koartikulációs hatásból, azaz az artikulációs gesztusok átfedéséből, egymásra hatásából fakadóan graduálisan palatalizálódik. Ezt a következtetést abból

vonhattuk le, hogy a szibilánsok akusztikai szerkezete a frikatív fázis első felében a dentalveoláris /s/-sel megegyezően valósult meg, azonban a normalizált időtartam második felére az ejtésben jelentős COG-frekvenciacsökkenés következett be. Ennek eredményeképpen a COG értéke a frikatív fázis záró szakaszában a dentalveoláris /s/-nél alacsonyabb, azonban a posztalveoláris /ʃ/-nél magasabb volt, tehát mindkét előbb említett szibilánstól eltérő értéket vett fel. Zsiga (1995, 2000) eredményeiben ugyanez a mintázat volt megfigyelhető az angol nyelvet illetően, ezért az általa megfigyelt artikulációs kölcsönhatással feltehetőleg a fentebb bemutatott akusztikai eredmények is megmagyarázhatók: a dentalveoláris képzési helyű szibiláns képzéséhez az idő előrehaladtával fokozatosan társul az (alveolo)palatális szegmentum artikulációs gesztusa, ami a nyelvtest megemelkedését, ezáltal a szűkület hosszának kiterjedését indukálja, ez pedig frekvenciacsökkenést okoz a COG értékében (Zsiga, 1995). (Azt is meg kell jegyeznünk, hogy az /i/-nél és /j/-nél hátrébb képzett /a/-kontextus esetében is látszódik egy tendenciózus frekvenciacsökkenés a zörejes szakasz záró fázisában, azonban ez minden bizonnyal a dentalveolárisnál hátrébb képzett, legalsó nyelvállású centrális /a/ koartikulációs hatása okozza.) Azt a feltételezésünket, hogy a /sia/, /sja/ és /sija/ esetében a zörejes fázisban akusztikai palatalizáció játszódik le a szibilánst követő vokalikus szegmentum elején mért F_2 -értékek is megerősítik: az /a/-kontextusban találtakhoz képest jelentősen kisebb hátulsó üregre mutató magasabb F_2 -értéket mértünk ezekben, ami pedig a nyelvtest megemelkedésére, azaz a szűkület hátrafelé irányuló kiterjedésére utal. A palatalizáció mértékére vonatkozó feltételezésünket, miszerint az alveolopalatális /j/-hez képest a palatális /i/ hátrébb helyezkedik el, és ezért jobban palatalizálja (azaz képzési helyében „hátrébb húzza”) a szibiláns záró fázisát, a COG-eredményeink közvetetten megerősítették. Az adatok szerint a /sja/ hangsor szibilánsának záró fázisában jelentős frekvenciacsökkenés mutatkozott a szegmentum felénél mért értékekhez képest, azaz a COG értéke a záró fázisban az /a/ és /i/ kontextusokban látottakhoz képest köztes mértékű volt, ezért statisztikailag egyiktől sem tért el. Ezzel szemben az /i/ kontextusú megvalósulások záró fázisában jelentős palatalizációból fakadó COG-frekvenciacsökkenés mutatkozott az /a/-kontextusú megvalósuláshoz képest. Hasonló következtetéseket vonhatnánk le az F_2 -értékek tendenciózus mintázataiból is, azonban a /j/ és az /i/ közötti eltérő palatalizáló hatás csak tendencia szintjén valósult meg az adatainkban, így az erre vonatkozó hipotézisünket ebből a vizsgálati szempontból nem erősítettük meg. Fontos továbbá röviden megemlíteni azt is, hogy habár mind az /ia/, mind az /ija/ hangsorok esetében az /i/ koartikulációs hatása befolyásolta a szibilánst, mégis – az F_2 -értékek tekintetében – az /ija/ kontextus az /ia/-hoz viszonyítva jobban palatalizálni látszott a /s/-t. Erre a jelenségre az /i/-t követő /j/ megjelenése szolgálhat magyarázatul (részletesebben lásd Juhász & Deme, megjelenőben). A posztalveoláris /ʃ/ esetében a képzési hely inherensen hátrébb elhelyezkedő

megvalósulása miatt nem számítottunk palatalizációra a zörej záró szakaszában, és ezt a hipotézist az eredményeink is megerősítették. Arra azonban érdemes kitérni egy megjegyzés erejéig, hogy az /ʃ/-t tartalmazó hangsorokban mi okozhatta az (alveolo)palatális kontextusok esetében megjelenő, az /a/ kontextushoz viszonyítva tendenciózusan magasabb COG-értéket, azaz a (feltételezhetően) rövidebb elülső üreget. A /ʃja/, /ʃia/ és /ʃija/ hangsorokban feltételezett koartikulációs hatás azonban ebben az esetben nem a nyelv gesztusaiból, hanem az ajakműködésből eredeztethető. A magyar posztalveoláris /ʃ/ (a fotolabiogramok alapján) ugyanis a dentalveoláris /s/-hez képest labiálisabb, tehát kerekítettebb beszédhang (Bolla, 1997: 94), ezért feltehető, hogy az /i/ illabiális gesztusa hátrafelé ható koartikulációs hatásként csökkenthette az adatainkban a /ʃ/ ajakkerekítésének mértékét, ezáltal pedig csökkenthette az szűkület előtti üreg hosszát, és így magasabb COG-értékeket eredményezhetett.

4.2. A kínai szibilánsok

A kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek /a/-kontextusban a /ɛ/-t az /s/-szel megegyezően produkálták; hipotézisünk tehát ebből a szempontból megerősítést nyert, azonban mégsem a várt módon. Ami a jelen eredmények szempontjából mindenképpen kiemelendő, az a kínai anyanyelvűek /ɛ/-produkciója. A szakirodalom szerint a kínai anyanyelvűek COG-értékükben elkülönítették az /s/ és a /ɛ/ szibilánsokat (Li, 2008; Lee-Kim, 2011), azonban ez a megkülönböztetés ebben a kísérletben nem mutatkozott meg. Ez alapján az mondható, hogy a magyar anyanyelvűek számára – feltételezésünktől eltérően – eleve nem okozhatott különösebb problémát a /ɛ/ ejtése (és a kínai anyanyelvi mintázat szerinti produkciója), hiszen sem a kínai, sem a magyar anyanyelvűek nem különítették el a kínai /s/-t és /ɛ/-t az ejtésükben.

Az eredmények szerint a /ɛ/-t követő (alveolo)palatális szegmentum koartikulációs hatása nem befolyásolta a /ɛ/ ejtését, így sem a /s/, sem a /ɛ/ produkcióját nem jellemezte palatalizáció a frikatív fázis második felében. A magyar nyelvű eredmények fényében a koartikulációs eredetű palatalizációs hatás hiánya nem meglepő, hiszen a magyar /s/ esetében sem találtunk eltérést az alveolopalatális /ja/ és az annál valamivel hátrébb képzett /a/-s kontextusok között. Ugyanakkor az, hogy a COG nem csökkent szignifikáns mértékben, fakadhatott a tonális és atonális nyelvek közötti eltérésekből is a következőképpen. Ugyanezen szótagok vokalikus szegmentumsorait vizsgálva (Juhász & Deme, megjelenőben) azt találtuk, hogy a kínai hangsorok jelentősen rövidebb idő alatt valósultak meg a magyar hangsoroknál. Ebben minden bizonnyal közrejátszhatott a kínai nyelv tonális jellege, egészen pontosan az a tény, hogy a 4. tónus dinamikusan és rövid időtartamban valósul meg. Ha azt feltételezzük, hogy nem csak a vokalikus szakasz, hanem a szibiláns is rövidebb időtartamú a hangsorban, akkor azt is feltehetjük – Zsiga (2000) eredményei alapján –, hogy ebben a hangsorban a palatalizáló koartikulációs hatás is kevésbé érvényesülhetett, és eliminálhatta a

különbségeket a /sa/ és /ɕa/ hangsorok között. Ennek a magyarázatnak az alátámasztása további vizsgálatokat igényel.

A szibiláns fázis záró szakaszában a tendencia szintjén megfigyelhettünk frekvenciacsökkenést, továbbá azt is láttuk, hogy a szibilánst követő vokalikusszakasz kezdetére (az F_2 értéke alapján) már egyértelműen palatalizálódott az ejtés. Mindhárom vizsgált beszélői csoport akusztikailag palatalizáltabban, azaz (feltételezhetően) kisebb hátulsó üreg kialakításával ejtette a /ɕ/-t a másik két kínai szibilánshoz képest. A haladók azonban a kínai anyanyelvűekhez mérten is palatalizáltabban ejtették ezt a beszédhangot, ezzel cáfolva a hipotézisünk azon részét, hogy a több nyelvi tapasztalattal rendelkezők jobban megközelítik a natív ejtést a kevesebb tapasztalattal rendelkezőknél. Ez a mintázat látszólag részlegesen megerősíti azt a hipotézisünket, hogy a magyar anyanyelvűek (ebben az esetben kizárólag a haladó nyelvtanulók) az ortográfiai hatásból fakadóan, és a natív ejtéstől eltérően palatális /i/ kontextus megvalósításával ejtették a /ɕ/-t, és ezért erősebb palatalizáló hatás mutatkozott a produkciójukban. Azonban ezt a megállapítást a kínai és magyar szibilánsok összehasonlításával tudjuk csak ellenőrizni. A kínai dentalveoláris /s/ esetében hipotézisünket megerősítettük, és nem találtunk eltérést a kínaiak és a magyar anyanyelvűek produkciójában. Az /ʃ/ esetében csak a haladó nyelvtanulók és a natív beszélők között, a frikatív fázis elején találtunk eltérést, ugyanakkor megjegyzendő, hogy a nyelvtanulókhoz képest az anyanyelvi beszélők tendenciózusan alacsonyabb frekvenciaértékekkel, azaz hosszabb elülső üreggel ejtették ezt a beszédhangot. A kínai beszélők esetében tapasztalt hosszabb szűkület előtti üregre utaló akusztikai adatokat okozhatta például labiálisabb képzés (ez ugyanis szintén hat az F_2 értékére). Ugyanakkor okozhatta a különbségeket az a tény is, hogy a kínai és magyar beszélők szibilánsainak ejtése eltért a nyelvalak szerint (és a kínai beszélők esetében inkább apikális, míg a magyarok esetében inkább predorzális volt) (vö. Juhász, 2020).

4.3. A kínai és magyar szibilánsok összehasonlítása

A magyar anyanyelvűek ejtésében összevetettük a kínai és magyar szibilánsokat, és egyrészt nem találtunk eltérést sem a kínai /ʃ/ és a magyar /ʃ/ között, valamint a magyar és kínai dentalveoláris /s/-ek között sem, másrészt nem találtunk eltérést a kínai /ɕ/ és magyar /s/ egyik kontextusú megvalósulása között sem, sem a kezdő, sem a haladó nyelvtanulók esetében.

A két magyar anyanyelvű csoport ejtését összevetve arra következtethetünk, hogy a két csoportban eltérő mintázatok jelentkeztek a palatalizációs hatást tekintetében: míg az elsőévesek a magyar /s/ szibiláns záró fázisát megkülönböztették a szibiláns kezdeti fázisától, tehát láthatólag palatalizálódott az ejtés, addig a harmadévesek ejtésében csak tendenciák utalnak a palatalizációra. Hasonlóképpen a kontextus hatása az /ʃ/ esetében is a kezdő nyelvtanulók ejtésében a szembetűnőbb, bár itt is csak tendenciák szintjén. Mindez felveti a

kérdést, hogy vajon az itt bemutatott csoportok átlagértékére mennyire van hatással az egyéni variabilitás.

Visszatérve az alveolopalatális /ɕ/ és a magyar szibilánsok összehasonlítására, a méréseink arra mutatnak, hogy a /ɕ/ palatalizációja mindkét csoport esetében a /sja/ magyar hangsorban megvalósuló palatalizációt közelítette meg a legjobban, azaz a /ɕ/ esetében is még a szibiláns időtartama alatt létrejött a magyar /s/ szibiláns /ja/-kontextusú megvalósulására jellemző palatalizáció. A két magyar anyanyelvű csoport között a kínai szegmentumok képzésben látottakhoz hasonló tendenciaszintű eltérés figyelhető meg: a kezdők ejtésében a magyar /sja/-nál is kevésbé palatalizálódott a szibiláns, ezzel jobban megközelítve a natív ejtést. Viszont a haladó nyelvtanulók ejtésében a kínai /ɕ/ megközelítőleg inkább a magyar /sja/ és /sia/ hangsorokra jellemző palatalizációt mutatott, ezért várakozásainktól eltérően a haladók a kezdőkhöz viszonyítva jobban eltértek a natív ejtéstől. Ezen eredmények alapján nem tekinthetjük statisztikai szempontból megerősítettnek azt a hipotézist, hogy a magyar anyanyelvű kínaiul tanuló nyelvtanulók ejtésében a natív beszélőktől eltérő kontextus jelenik meg (azaz míg a natív beszélők esetében egy /j/, addig a nyelvtanulók esetében ortográfiai hatásra egy /i/), azonban a vokalikus környezet tulajdonságait mindenképpen érdemes további vizsgálatoknak alávetni. A magyar és kínai dentalveoláris és (szigorú értelemben vett) posztalveoláris beszédhangok /a/-kontextusú megvalósulásai között nem találtunk különbséget, ezért ezt a hipotézisünket újfent megerősítettnek tekintjük.

Összegezve: a tanulmány eredményei megerősítik, hogy a /j/ és az /i/ környezetek eltérő mértékben palatalizálják a magyar szibilánsokat, valamint azt, hogy a kínai alveolopalatális /ɕ/ produkciója – a magyar nyelvre nem jellemző képzési sajátosságai ellenére – nem okoz problémát a kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek számára, habár a szibiláns kontextusa tendenciák szintjén a két nyelvtanuló csoportban eltérő mértékű palatalizációra, azaz különböző követő vokalikus kontextusokra is enged következtetni. A tanulmány eredményei hozzájárultak az idegennyelv-elsajátításról szóló ismereteinkhez és a magyar szibilánsok palatalizációjának mélyebb megértéséhez.

Irodalom

- Best C. T., McRoberts G. W. & Goodell E.** (2001). Discrimination of non-native consonant contrasts varying in perceptual assimilation to the listener's native phonological system. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 109/2, 75–94.
- Boersma, P. & Weenink, D.** (2020). Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.1.15. (letöltés ideje: 2019. november 4.).
- Bolla K.** (1995). *Magyar fonetikai atlasz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Duanmu, S.** (2000). *The phonology of standard Chinese*. New York: Oxford University Press.
- Esling, J.** (2010). Phonetic Notation. In Hardcastle, W., Laver, J. & Gibbon, F. (eds.), *The Handbook of Phonetic Sciences* (678–702). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gósy, M. & Bóna J.** (2014). Magánhangzók ejtése fiatalok és idősök spontán beszédében. *Magyar Nyelv*, 110/2, 129–143.

- Howe, M. S. & McGowan, R. S.** (2005). Aeroacoustics of /s/. *Proceedings of the Royal Society*, 461/2056, 1005–1028.
- Juhász K. & Deme A.** (megjelenőben). Palatális approximánsok a kínaiban és a magyarban – a kínai alveolopalatális /ɕ/ szibilánst követő vokális szakasz produkciója kínaiul tanuló magyar anyanyelvűeknél. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, XXXIV.
- Juhász K.** (2020). Mandarin frikatívák produkciója kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek körében. In Ludányi, Zs. & Grácz, T. E. (szerk.): *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2020: XIV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia* (64–76). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B.** (2017). lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software*, 82/13, 1–26.
- Ladefoged, P. & Maddieson, I.** (1996). *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell.
- Ladefoged, P. & Wu, Z.** (1984). Places of articulation: an investigation of Pekingese fricatives and affricates. *Journal of Phonetics*, 12/3, 267–278.
- Lee, W. S.** (1999). An articulatory and acoustical analysis of the syllable-initial sibilants and approximant in Beijing Mandarin. *Proceedings of the 14th International Congress of Phonetic Sciences*, 413–416.
- Lee-Kim S. I.** (2011). Spectral Analysis of Mandarin Chinese Sibilant Fricatives. *ICPhS XVII*, 1178–1181.
- Lenth, R.** (2020). *Emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means*. R package version 1.4.4. Elérhető: <https://CRAN.R-project.org/package=emmeans>. (Letöltés: 2020. március 13.).
- Li F. F.** (2008). *The phonetic development of voiceless sibilant fricatives in English, Japanese and Mandarin Chinese*. PhD Disszertáció. Ohio: Ohio State University.
- Li, F. F., Edwards, J. & Beckman, M.** (2007). Spectral measures for sibilant fricatives of English, Japanese, and Mandarin Chinese. *ICPhS XVI*, 917–920.
- Lin, Y. H.** (2007). *The Sounds of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Major, R.** (2001). *Foreign Accent: The Ontogeny and Phylogeny of Second Language Phonology*. New York: Routledge.
- Markó A., Juhász K., Bartók M., Csapó T. G., Grácz T. E. & Deme A.** (megjelenőben). Magyar magánhangzók artikulációs és akusztikai jellemzői a fonetikai pozíció függvényében álszavakban. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, XXXIV.
- Nittrouer, S., Studdert-Kennedy, M. & McGowan, R.** (1989). The emergence of phonetic segments: Evidence from the spectral structure of fricative-vowel syllables spoken by children and adults. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 120–132.
- Odling, T.** (1989). *Language Transfer*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Öhman, S.** (1966). Coarticulation in VCV utterances: Spectrographic measurements. *Journal of the Acoustical Society of America*, 39, 151–168.
- R Core Team** (2020). *R Foundation for Statistical Computing*, Elérhető: <https://www.R-project.org/>. 3.6.1-es verzió. (Letöltés: 2020. április 12.).
- Recasens, D.** (2013). On the articulatory classification of (alveolo)palatal consonants. *Journal of the International Phonetic Association*, 43/1, 1–22.
- Styler, W.** (2014). Spectral COG Finder Script. Elérhető: https://github.com/stylerw/styler_praat_scripts/blob/master/peak_spectral_COG.praat (Letöltés: 2020. március 13.).
- The Audacity Team** (2019). *Audacity*. 2.4.2-es verzió. Elérhető: <http://audacityteam.org/> (Letöltés: 2020. március 13.).
- Toda, M., Maeda, S. & Honda, K.** (2010). Formant-cavity affiliation in sibilant fricatives. In Fuchs, S., Toda, M. & Zygis, M. (eds.), *Turbulent Sounds: An Interdisciplinary Guide* (343–375). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Wickham, H.** (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. New York: Springer-Verlag.
- Zygis, M. & Hamann, S.** (2003). Perceptual and acoustic cues of Polish coronal fricatives. *Proceedings of 15th ICPhS*, 395–398.
- Zsiga, E. C.** (1995). An acoustic and electropalatographic study of lexical and postlexical palatalization in American English. In Connell, B. & Arvaniti A. (eds.), *Phonology and Phonetic Evidence: Papers in Laboratory Phonology IV*. (282–302). Cambridge: Cambridge University Press.

Zsiga, E. C. (2000). Phonetic alignment constraints: consonant overlap and palatalization in English and Russian. *Journal of Phonetics*, 28, 69–102.

Terminológiai Kutatócsoport, Lexikológiai Intézet, Nyelvtudományi Kutatóközpont
m.pinter.tibor@nytud.hu
<https://orcid.org/0000-0002-5212-4107>

M. Pintér Tibor: Online bibliaolvasók szerepe és terminológiai megoldások keresése a bibliai konkordanciakészítésben

Role of online Bible readers and terminological problems in Bible concordance making
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 90–103.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.005>

Online bibliaolvasók szerepe és terminológiai megoldások keresése a bibliai konkordanciakészítésben¹

Role of online Bible readers and terminological problems in Bible concordance making

The study shows bottlenecks in semi-automatic concordance-making for the Newly Revised Károli Bible published by Veritas Publishing House. Since Bible concordances provide an opportunity for several linguistic and hermeneutic research, it is important to have on-the-fly concordances in Bible readers (Bible readers in applications or smaller-scale interfaces usually do not have concordances as there is limited space for visualisation). However, concordance-making has several challenges, especially in rich morphology languages, such as the case of the Hungarian language. Online concordancing can be presented as a static text providing statically prepared verse-texts (as they use in book formats) or can be implemented via search functions in web-based online readers.

This study will present the search functions of Hungarian online Bible readers and their importance in concordance-making. The study is a contribution to broader research on Bible translation and concordance-making. Within the presented framework, only the linguistically relevant details of concordance preparation will be presented in accordance with the functionalities of websites containing Hungarian Bible translations for concordance-making. The analysis and interpretation of the Bible translations placed in the online space can help several fields of translation studies, including review and further reflection of specific translation-terminological problems.

For more than half a century, translation studies have paid special attention to the theory and practice of Bible translation. With the rise of computer technology, new possibilities have emerged, making it easier to research texts in the digital space. As search interfaces have become more sophisticated, finding the right words and verses has become easier – but only a few online readers of Hungarian Bible translations have fine-tuned search engines and concordance makers.

The study provides a deeper view into the search functionalities of online Bible readers hosting Hungarian translations listing the most used readers. Although concordance making is possible by using the search function, a precise concordance of Hungarian Bible translations can be done only with the help of a morpho-syntactic analyser or by using semi-automatic methods. The study focuses on the morphological problems of manual and semi-automatic concordance-making, uncovering possible problems caused by grammar or the complexity of meaning.

The creation of a biblical concordance is a complex linguistic and exegetical task: the concordance currently being made served as a basis to demonstrate that manual and semi-automatic solutions can be successful at the same time – the proper implementation of the experience could even help in the development of a search programme written in Hungarian.

¹ A kutatást a Fórum Kisebbségkutató Intézet részeként működő Gramma Nyelvi Iroda támogatta. Külön köszönet az anonim lektoroknak a tanulmány egységességére vonatkozó építő megjegyzéseiért.

At the same time, concordances can be useful in the context of theolinguistic-terminological research and linguistic disambiguation. The meaning of a word or a word combination be clarified, and the language usage and Bible translation characteristics of a particular denomination can be explored in more depth, which can also be of interest when examining the translation technique of individual translations.

Terminological clarification and quality assurance procedures are also useful in the context of lexical problems encountered in the production of concordances. The two types of solutions for producing concordances, manual and automatic, provide useful experiences for all parties: the linguist, the linguistic technologist, and the theologian.

Keywords: Bible translation, Bible concordances, concordance-making, online Bibles, terminology

Bevezetés

Tanulmányomban a digitális Bibliák egy típusának, az online Bibliának nevezett, webböngészőben megnyitható és olvasható oldalak keresőfunkcióit, valamint azoknak a konkordanciakészítés szempontjából való fontosságát mutatom be. Tanulmányom egyfajta adalék egy tágabb, a bibliafordítást és a konkordanciakészítést érintő kutatáshoz. Jelen keretek között csupán a konkordanciakészítés nyelvileg-nyelvészetileg is releváns részleteit, valamint a magyar nyelvű bibliafordításokat is tartalmazó weboldalak konkordanciakészítéshez szükséges funkcionalitását mutatom be. Az online térbe helyezett bibliafordítások elemzése, értelmezése segítheti a fordítástudomány több területét, akár az egyes fordítási-terminológiai problémák áttekintését, továbbgondolását.

A fordítástudomány immáron több mint fél évszázada szentel kiemelt figyelmet a bibliafordítás elméletének és gyakorlatának. A számítástechnológia térnyerésével új lehetőségek születtek, a digitális térbe helyezett szövegek kutathatósága könnyebb lett. Ugyanígy könnyebb lett a Bibliában történő tájékozódás, keresés is. A keresőfelületek finomodásával könnyebb megtalálni a megfelelő igehelyet – azonban a magyar bibliafordításokat tartalmazó online olvasók közül csak néhány rendelkezik finomhangolt keresővel, konkordanciakészítővel.

Magyar nyelvű bibliafordítások

A Biblia többféle jelentőséggel bír: lehet éppenséggel szellemi-történelmi, vagy éppen fordítói-nyelvészeti, legfőképpen pedig vallási-teológiai szempontú. Olyan, nyelven keresztül történő kultúraközvetítés, ahol a célnyelvi szöveg a fordító vagy fordítók hermeneutikai értelmezésén vagy az általuk alkalmazott fordítástudományi elvein keresztül értelmezett fordításként jön létre. Mivel a fordítót befolyásoló nyelvi vagy értelmezésbeli problémák ugyanakkor eléggé szerteágazóak (lásd Lanstyák & Heltai, 2012; Lanstyák, 2013, Fabiny, 2021; Pecsuk, 2020: 22–44), a fordított szöveg ekvivalenciája többféle nyelvi szinten is megvalósulhat. Nem véletlen, hogy a jó fordítónak egy nyelvész-teológus felkészültsége mellett a szociológus józanságával és a pszichológus empátiájával is kell rendelkeznie (vö. Pecsuk, 2020: 13). Naudé szójátékát újragondolva, a

bibliafordító ezen tudások nélkül olyan, mint a „szellem lepel nélkül” vagy a „kukoricacső kukoricaszemek nélkül”, azaz „haszontalan” vagy legalább is „kevésbé hatékony” (Naudé, 2021: 10).

A kommunikáció „gördülékenysége” a Biblia szövege tekintetében nem egyszerű: tekintettel az eredeti szövegektől való időbeli, térbeli és nyelvbéli, valamint az ezekből adódó értelmezésbeli távolságra a megértést, értelmezést a fordítók és az olvasók esetében is befolyásolhatják azok nyelvi problémái (bővebben Lanstyák, 2013; M. Pintér, 2019). A nyelvi, értelmezésbeli problémák talán legnyilvánvalóbb, ugyanakkor legkomplexebb, leghomályosabb oka a szöveg keletkezésének időbeli és térbeli távolsága, amely kihatással van az egyéb, kulturális, nyelvi és hermeneutikai értelmezésekre. Így például a „körülmetélkedés” kifejezés, amely nem csak a fizikai tettet jelenti, hanem azon keresztül emberek közti kapcsolatot, kiválasztottságot, sőt Istennel való kapcsolatot: „Körülmetéli az ÚR, a te Istened a szívedet és utódaid szívét, hogy szeresd az URat, Istenedet teljes szívedből és teljes lelkedből, hogy élhess.” (5Móz 30,6). Ugyanilyen fizikai és időbeli távolság jellemzi a Bibliában olvasható földrajzi nevek és mértékegységek egy részét, amely az európai kultúra számára kissé távolinak érezhető. Hasonló példa a Jeruzsálemre értett „Sion leánya” kifejezés, azaz a Sion hegy és Jeruzsálem kapcsolata nem biztos, hogy „európai szemmel” nézve egyértelmű.

A szöveg és olvasói közti távolság természetesen csökkenthető a célnyelvi szöveg nyelvének „frissítésével”, a mindenkori új fordítások megjelenésével, amelyek nemcsak a szinkrón nyelvhasználat, hanem az újrafordítás új értelmezéseivel is hozzájárulhatnak bizonyos részek könnyebb megértéséhez. Az utóbbi 20–25 év több magyar fordítást, újrafordítást és fordítási revíziót hozott, amelyek közül az alábbiak a legfontosabbak: Szent Jeromos Káldi Neovulgáta 1997 (KNV), Szent István Társulat 2005 (SZIT), Veritas Újonnan, Revideált Károli Biblia 2011 (ÚRK), Patmos Károli 2012 (PK), Egyszerű fordítás 2012 (EFO), Revideált új fordítás 2014 (RÚF), Revideált Károli Fordítás (Károli 21).

Fordítástudományi szempontból érdekes felvetés, hogy vajon a szakrális nyelvhasználat és a köznyelv közötti különbségek a mai vagy a korábbi nyelvhasználatban voltak inkább jelentősek. A 20. század eleji nyelvhasználatot ma már csak leírásokból, szépirodalomból, illetve nyelvtankönyvekből ismerhetjük (nincs anyanyelvi beszélője). Bár a magyar bibliafordítások nyelve ma közelebb áll az élő (és szekuláris) nyelvváltozatokhoz, a szakrális nyelvhasználatot leginkább a sajátos terminológia alkalmazása jelenti. Ugyanakkor a szaknyelvi mivoltát erősíti a stílus (sőt, a stílusok sokfélesége, gazdagsága) és a tematikus-kulturális kötöttség, másrészt a szövegek létrehozásával, fordításával kapcsolatos elméleti kérdések, problémák is.

A szakrális nyelv és a köznyelv közti különbséget Hanula Gergely a szakrális nyelv *állandóságában* (a Biblia alanya és tárgya minden fordításban ugyanaz,

ahogy a szakrális szövegek esetében általában), *korlátozottságában* (az adott nyelvek tekintetében lexikális, szintaktikai és szemantikai korlátozások), a lefedett *jelentések homályosságában* (akár a megfogalmazás, akár a tartalom tekintetében a felfoghatatlan megjelenítése), a *közvetettségben* és az *egyéni szándéktól való lemondásban* (az egyéni megszűnik a közösség vagy valamely transzcendens jelenség hatására) látja – együttesen alkotva, megteremtve az idegenség illetve ihletettség érzetét (Hanula, 2016: 102). A hanulai gondolatmenet lényege, hogy nem is annyira a fordítás folyamán válik szentté a szöveg és a nyelv, sokkal inkább a használat teszi azzá: minél állandóbb egy fordítás, annál erősebb a nyelv, nyelvezet tekintélye, annak „szent” jellege. Jól érezhető ez akár az 1908-as kiadású, Szász Károly vezetésével történt revideált Károli Biblián, amelynek szövege egyrészt mindmáig meghatározza az újabb fordításokat, másrészt mindmáig használatban lévő szövegként működik.

Online olvasók egy lehetséges elemzési kerete

Az olvasást, illetve a fordítások elemzését nagyban megkönnyítik a digitális bibliák és digitális segédeszközök, amelyek akár többféle segédeszköz becsatornázásával segítik az értelmezést, illetve lehetővé teszik a párhuzamos bibliaolvasást, azaz a bibliaolvasás polifóniáját.

Lukács evangéliuma felteszi a kérdést: „Hogyan olvasod?” (Lk 10,26). A kérdés értelmezhető, megválaszolható egzisztenciális pontossággal (például Fabiny, 2021) és laikus „olvasatban” is. Laikus értelemben a kérdés vonatkozhat akár az olvasás módjának megtervezésére, ami a digitális bölcsészet oldaláról tekintve leginkább a bibliaszövegek olvastatásának módját, a szövegek elrendezését, valamint a köztük lévő átjárhatóság megtervezését érinti. A válasz ugyanakkor kapcsolatban van a bibliafordítások kutatásának technikai oldalával is: hogyan segíthet a webes technológia a fordítások értelmezésében, összevetésében, illetve az új fordítások megtervezésében és véghezvitelében.

A magyar nyelvű bibliafordításokat tartalmazó oldalak többféle paraméter alapján is kategorizálhatók (ezekről bővebben M. Pintér, 2021), az egyes jellemzők megléte vagy hiánya nem feltétlenül jelent minőségi különbséget. Az online tartalmak ugyanakkor objektív, a használat szempontjából releváns kritériumok alapján kategorizálhatók, kimutatva az olvasáshoz, kutatáshoz szükséges különféle paramétereket. Az olvasást-kutatást segítő digitális javak elemzése például az alábbi, az olvasást elősegítő tulajdonságok mentén is történhet:

- a felületen megjelenő szövegrész hossza (tömbszerű elrendezés, esetleg az olvasást segítő igevers vagy hosszabb perikópa);
- a felületen megjeleníthető fordítások száma, azaz lehetséges-e a párhuzamos szövegek olvasása;
- az oldalon elérhető bibliafordítások száma;

- az oldalba beépített keresőfunkció megléte vagy hiánya² (lehetséges-e a keresés, ha igen, milyen típusú – szóalapú vagy reguláris kifejezéssel működő);
- sajátos tartalom: milyen sajátos, a bibliafordítások kutatását, esetleg azok olvasását segítő egyéb alkalmazást tartalmaz.

A digitális Bibliák másik felhasználási területe a nyelvtechnológia és a digitális bölcsészet (erre jó példa lehet a nyelvi elemzés – például a SketchEngine program használata), amely fókuszában a hosszabb szövegek felhasználása áll, akár nyelvelemzési, akár adatmentési szempontokat szem előtt tartva. A hosszabb szöveg jelen esetben több százezer szavas textust jelent, ami néhány magyar kanonikus bibliafordítás esetében az alábbi szószámot jelenti: ÚF = 536 981, RÚF = 549 273 szó, ÚRK = 537 497; SZIT = 612 740 szó, KNV = 630 580 szó. A Biblia fordításai fontos terepet jelentenek a számítógépes szövegfeldolgozás, így a korpusznyelvészet számára, mivel nagy mennyiségű, számítógépen tárolható, elemezhető, pontos bibliográfiával rendelkező annotálható szöveg, amely több nyelven, nyelvváltozatban is elérhető, így akár a fordításváltozatok párhuzamba is állíthatók.

A Szentírás szövegének online összehasonlítása nemcsak fordítástudományi szempontból hasznos lehetőség, emellett hasznos és fontos bölcsészet- és vallástudományi lehetőség is. Az azonos nyelvű bibliák közti átjárhatóság, esetleg ekvivalenciák keresése segítség a kutatók vagy akár csupán az érdeklődők számára (épp a kutatások és olvasások különfélesége indokolná, hogy a lekérdezőfelületbe épített kereső minél részletesebb keresési funkciókkal rendelkezzen – ezekről és a magyar bibliafordítások korpusznyelvészeti megalapozottságáról bővebben M. Pintér & P. Márkus, 2021).

Az online olvasók talán legfontosabb eleme a lekérdezés paraméterezése és a lekérdezés után megjelenő vertikális listázás, a találati lista vagy konkordancialista. Az online bibliafordítások esetében a „konkordancia” szó kettős értelmű: egyrészt (és eredendően) jelenti a Szentírás szavainak és azok lelőhelyének ábécébe rendezett gyűjteményét, segítve a téma vagy kifejezés megkeresését, kontextusba helyezését, illetve a számítógépes korpuszok, a modern kori, számítógépen megjelenített szövegek központi grafikai elemeit. A lexikológiai, fordítástudományi kutatások tulajdonképpen újra a konkordanciákon alapulnak, mivel a találat és a kontextus alapján lehet nyelvtudományi ismeretekre épülő releváns döntéseket hozni. Azaz a konkordanciák visszatérnek, hogy segítsék a fordítókat, exegétákat, csak a mai kornak megfelelően, számítógépesített alakban.

A digitális megjelenítés, valamint a digitális szövegben történő keresés hasznos segítség a konkordanciák készítésében – a lekérdezőfelületek ma már képesek

² Megjegyzendő, hogy a böngésző keresője (Ctrl+F vagy Cmd+F) ez esetben nem használható funkció, mivel az oldalak egyszerre csak egy-egy részt jelenítenek meg, a böngésző beépített keresője pedig csupán azokban a szövegrészekben tud keresni, amelyeket a böngésző előzetesen betöltött és a felhasználói felületen megjelenített. A keresők valódi értelme a rejtett szövegekben (így az egész Bibliában) történő keresés és a találatok rendszerezett formában történő visszaadása.

valós időben készült konkordanciák készítésére. Az online bibliák keresőfunkcióinak használatával lehetőség nyílik kulcsszavas keresésre, azaz a Szentírás szavainak kontextusba helyezésére. A magyar fordításokat megjelenítő online oldalak ma már általában rendelkeznek keresőfunkcióval, némelyik esetében többféle paraméterrel is (kis- és nagy kezdőbetűk ki-be kapcsolása, szó elejére, végére keresés vagy éppen szótövesítés). Csak néhány példát kiemelve, az alábbi oldalak lehetővé teszik a valós idejű online konkordanciakészítést:

– A Biblia mindenkié (<https://www.abibliamindenkie.hu/keres/uj/>): a keresésben lehetőség van a kis- és nagybetű megkülönböztetésére, illetve teljes kifejezés keresésére; a találat visszaadja az igeverset, illetve megjelöli a lokuszt, hiperlinkként mutatva az adott könyvre és versre.

– Szentírás.hu (<https://szentiras.hu/kereses/search>): a keresésben lehetőség van könyvek vagy / és fordítások között válogatni, szűkíteni, illetve a találatok megjelenítésénél versenkénti, fejezetenkénti vagy könyvenkénti, valamint Ó- és Újszövetségi csoportosítást beállítani; a találat fordításonként visszaadja az igeverset, illetve megjelöli a lokuszt, hiperlinkként mutatva az adott könyvre és versre.

– On-line Biblia (biblia.hit.hu): a keresés többféle paraméter mentén finomhangolható, így a keresésben lehetőség van könyvek vagy/és fordítások között válogatni, szűkíteni, illetve beállítható a csak szó eleji egyezés és az ékezetek ki-be kapcsolása; a találat a lokusz megjelölésével táblázatos formában adja vissza a keresést. A lokusz itt is hiperlinkként működik, a megjelenített fejezet szövegében jelölve a keresett kifejezést tartalmazó igeverset. További fontos tulajdonság, hogy a keresett kifejezések szűkítésében lehetőség van egy vagy több karakter helyettesítésére, valamint az ÉS, a VAGY és a NEM operátorok használatára.

– [biblia.hu](http://biblia.biblia.hu) (biblia.biblia.hu): a honlap az 1908-as Károli-revíziót tartalmazza, abban szavak, szótöredékek és szókapcsolatok is kereshetők, könyvenkénti szűkítésben vagy az Ó- és Újszövetségben külön keresve. A kereső lehetővé teszi az ékezetek, valamint a kis- és nagybetűk ki-be kapcsolását, illetve a keresett kifejezések szűkítésében lehetőség van az ÉS és a '-' (mínusz) operátorok használatára.

– Okos Biblia (<https://biblia.szeroczei.hu>): az oldal keresője a különböző fordításokban könyvekre vagy nagyobb egységekre (például Ó- vagy Újszövetség, Törvénykönyvek, Történeti könyvek) szűkítve engedi szavak és szószerkezetek keresését, karakterlánc keresését, illetve többszavas egységek keresését. A fentiekől eltérően az Okos Bibliában lehetőség van a Strong-konkordancia keresésére is. A találat fordításonként visszaadja az igeverset, illetve megjelöli a lokuszt, hiperlinkként mutatva az adott könyvre és versre. A lokuszra kattintva visszaadja a fejezetet, színessel jelölve a találatot tartalmazó igeverset.

– <http://www.polarhome.com/biblia/>: Az oldal az 1908-as kiadású Károli-revizíót tartalmazza, egyszerű HTML-szöveggént, amely nem kezeli a magyar ábécé diakritikus karaktereit. A keresés egy-egy igevers sorában keresi a keresőmezőbe beírt karaktereket, illetve a keresett kifejezések szűkítésében lehetőség van egy vagy több karakter helyettesítésére. Fontos, hogy a kereső nem érzékeny a kis- és nagybetűkre, illetve érdemes megjegyezni, hogy a felsoroltak közül ez a legrégebbi.

Konkordanciák

Az online olvasók hasznos funkciója az automatikus (ugyanakkor némileg pontatlan) konkordanciakészítés. A bibliafordításról szóló magyar nyelvű nyelvészeti témájú szakirodalom kevésbé foglalkozik a konkordanciákkal, elsősorban két, egymástól jól elhatárolható téma köré épül: a bibliafordításról általában szóló, valamint a magyar fordításokat elemző írásokra. Fontos ugyanakkor, hogy a nyelvészeti megközelítés az irodalmi és a hermeneutikai megközelítésben sem „kerülhető meg” (például Northrop Frye írásai).

A bibliafordítások fordítástudományi haszna mellett érdemes kitérni egy kevésbé kutatott területre, a bibliakonkordanciákra, azok készítésére. A konkordancia haszna sokrétű – segíti a fordítót a kontextus megismerésében, a jelentések pontosításában, a szintaktikai információk megértésében, de ugyanúgy segíti a laikus olvasót egy-egy szó vagy szókapcsolat megtalálásában, az igehek megismerésében. A konkordanciák felfoghatók akár a Bibliát érintő intellektuális tudás gyarapításának eszközeként is. A konkordanciák egy-egy szó szöveggörnyezetét és pontos bibliai helyét adják meg. Az újabb, főként online konkordanciák görög, latin szótárakkal, valamint különféle, az értelmezést és így a fordítást segítő szótárakkal egészültek ki (jó példa erre az angol nyelvű Blue Letter Bible, amely interaktív módon építi be a különféle szótárakat és értelmezést segítő anyagokat).

A konkordanciák készítése a számítástechnikával kiegészült világban ma már nem tűnhet bonyolult és hosszadalmas folyamatnak, hiszen például a fentebb említett bibliaolvasók nagy része keresővel is rendelkezik, amelyek képesek a találatok konkordáns megjelenítésére. Ugyanakkor a számítástechnikai fejlesztések e tekintetben nem helyettesíthetik az embert – viszont hasznos kiegészítője lehet a kutatásoknak vagy a Biblia ismeretének.

Bár nem egyértelmű, hiszen a konkordanciák egynyelvű Bibliákhoz készülnek, a konkordancia készítésének hasznos fordítástudományi, terminológiai vonzata is lehet. A terminológia többféleképpen is érinti a vallásos nyelvhasználatot (elég csak a teolingvisztikai szempontokra, a liturgikus nyelvhasználat kötöttségére, felekezethez kötöttségére gondolni): fordításelméleti szempontból fontos szerepe van például a fordítások felekezeti közötti megkülönböztetésében (tipikus magyar nyelvű példa a *felebarát* – *embertárs* különbség vagy akár az egyes tulajdonnevek írásának kérdése; például az alábbi három írásváltozat három magyar fordításhoz,

illetve két felekezethez köthetőek: *Betsabé*, *Batseba*, *Betshabé*, vagy a kiskapitálissal szedett *ÚR* megnevezés) és a konkordanciakészítés során a megfelelő ekvivalensek, valamint azok formájának kiválasztásában. Ha szem előtt tartjuk, hogy a Bibliában használt szavak és kifejezések szaknyelvi szerepe nemcsak azok jelentésében, hanem használati körében is specifikus, egyértelművé válik, hogy a bibliai lexikon erősen terminológiai vonatkozású (a terminusokról, azok fogalmi, tartalmi, valamint formai kritériumairól lásd bővebben Fóris, 2020: 24–34). Egy konkordancia, azaz Biblia szavainak és előfordulási helyeinek listázása éppen a szakszavak doménorientáltságát erősíti, legyen szó a tipikusan az Ó-, illetve a tipikusan az Újszövetségben előforduló, vagy valamely fordításokat jellemző lexika esetében.

Ebben a fejezetben a Veritas Kiadó által megjelentetett Újonnan revideált fordítás (ÚRK) 2021-ben kiadott változatához készülő konkordancia néhány terminológiai megoldását mutatom be.

Az ÚRK konkordancia alapjául a literális (formahű vagy dokumentáló) fordítású English Standard Version (ESV Bible³) konkordanciája szolgál (ennek online verziója: <https://www.esv.org/resources/esv-global-study-bible/concordance/>), amely 3077 címszót tartalmaz. A több mint 757 000 szövegszót⁴ tartalmazó ESV Bible konkordanciájának 'A' betűje 249 címszót, 'B' betűje 202 címszót tartalmaz (a legtöbb címszót az 'S' betű – 340 –, míg a legkevesebbet az 'Y' betű – 13 – tartalmazza). Fontos továbbá, hogy az ESV Concordance nem tartalmazza az összes igeversre utalást, csupán a szerkesztők által legfontosabbnak ítélt találatokat tartalmazza.

Mivel a magyar nyelvű konkordancia az angol nyelvű címszólista magyar fordítására épül, a magyar konkordancia első lépéseként az angol címszavakat le kell fordítani (néhányek denotatív ekvivalenciája egyértelmű, de vannak összetettebb jelentésmezővel rendelkező címszavak is, például az *ability*, amely a magyar fordításban lehet *képesség*, *tehetség*, *bölcsesség*, de *értelem* is, vagy az *accept*, amely lehet *befogad*, de *kedves előtted* is; az *acceptance* ugyanakkor már csak *elfogadás*, *befogadás*).

Az alábbiakban szemléltetésként álljon itt néhány típus és példa a címszavak megállapítására és a konkordanciák elkészítésére. A konkordanciák esetében két fontos dologra kell ügyelni: a jelentésre és a szóalakra. A jelentés fontos, hiszen a kereső a jelentésnek megfelelő szóalak alapján szeretné megtalálni a keresett igehelyet. E tekintetben a homonimák problémát okoz(hat)nak, mivel azok keveredése az értelmezést zavarná.

Nem mindegy, hogy a *hisz* lexéma kötőszói, határozószói vagy igei jelentésben szerepel, illetve nem mindegy, hogy a *szeretett* befejezett melléknévi igenév vagy múlt idejű ige lesz. Ezek egy része (pl. a *-tt* végű alakok) könnyebben kezelhető,

³ Az ESV Bible-ről bővebben például: <https://www.esv.org/preface/> vagy <https://www.challies.com/book-reviews/the-esv-study-bible-a-review>.

⁴ A szám forrása: <https://www.esv.org/resources/esv-global-study-bible/concordance>.

részint mivel az egyes alakokból kevés van, amelyeket kézi válogatással lehet kezelni, illetve lokális (ha a *szeret* igei jelentésű, akkor az igeversben van *-ni* végű főnévi igenév is). Nehezebben kezelhetők a szemantikailag összetettebb lexémák, amelyeket utólag manuálisan kell átnézni, az igeverseket másik címszó alá rendezni. Ilyen a *felett* határozószó, amely jelenthet fizikailag 'függőleges irányban vkinél, vminél magasabban levő helyen' létezőt (ÉKSz²), de épp a Biblia szövegében sokkal gyakoribb a 'vmely szintnél, foknál magasabban, vmit meghaladva' (ÉKSz²) transzcendens jelentés. Ugyanígy a *nyomorult* szerepelhet 'súlyos bajban szenvedő, szerencsétlen', de 'nyomorban élő' jelentésben is. Az előbbi példához viszonyítva sokkal egyértelműbb különbség van a lexémák főnévi és igei jelentése között. A *követ* lehet főnévi vagy igei jelentésű, bár az igei jelentés automatikus kiszűrésében segítség lehet az ige után lévő *-t* tárgyragos alak, amely grammatikai elemző nélkül akár félrevihető is lehet, mivel más szófajú szavak is végződhetnek *-t* betűvel.

A különböző, homonim szóalakok beazonosítása egyszerű, mivel egyazon karakterlánc kétféle jelentése akár a környező szóalakok, toldalékok miatt megoldható, azonban a többváltozatú szótövek esetében akár egymástól jelentősen különböző szóalakok is előfordulhatnak. A többalakú szótövek rendszere a magyar nyelvben viszonylag szabályozott, az egyes típusok lefedik a Biblia szövegében előforduló alakokat, ugyanakkor a Biblia archaizáló nyelvezete (vö. Győri, 2014), illetve a karakterláncok akár jelentős módosulása (a többalakú igei alakok, például *v-s* változatú tövek esetében) többféle kérdést is felvet. Ugyan az *alma* ~ *almá-*, *madár* ~ *madar-*, *alsz-ik* ~ *lalud-t*, *esz-ik* ~ *e-tt-em* ~ *e-tt-ek*, *zászló* ~ *zászla-*, *hisz* ~ *hi-ggy* típusú szóalakok megtalálása előzetes grammatikai elemzés nélkül is megoldható, azonban a konkordanciák esetében az azonos szóalakok egy címszóban történő megjelenítése akár problematikus is lehet. A magyar nyelvű hagyomány a szótöveket veszi a konkordanciák alapjául, azaz a különböző szóalakok egymás alatt helyezkednek el.

Az egyes szócikkek felépítése, a címszó és a hozzá kapcsolódó, más alakokat tartalmazó igeversek összekapcsolása, azonos csoportban megjelenítése korántsem problémamentes (még akkor sem, ha bizonyos tekintetben hagyományokra épül). A magyar nyelvű fordításhoz kapcsolódó konkordancia összeállításakor az alábbi, a szóalakokat érintő grammatikát érintő típusokkal szembesültem, amelyeket a konkordancia készítése közben kezelni kell:

1. Különböző morfológiai típusú tőalternációk: többalakú főnévi és igei alakok, illetve névszótövek, amelyek egy része lokálisan kezelhető, mivel a szótári tő mellett kevés számú tőváltozat van (*hisz* – *higgy*, *eszik* – *evő*, *medve* – *medvék*, *között* – *közé* – *köztem*; azonos tő, amely szabálytalanul viselkedik (*szép* – *szebb*; illetve ilyen lesz a *jó* – *jobb*); a szuppletív alakok kezelése (*egy* – *első*, *kettő* – *második*, *van* – *lesz*, *sok* – *több*) leginkább nyelvészeti nyelvészeti probléma, mivel a konkordanciában a szuppletív alakok külön szócikkek lesznek.

2. Azonos tő többféle toldalékkal: az előző típusban például a *fényes* és *fényesebb* két szócikk lesz, azonban a *fényesre* a *fényes*, a *fényességét* pedig a *fényesség* címszavak alatt keresendő majd, mivel a ragos és jeles alakok a szótári alak alatt találhatók.

3. Azonos alakú, azonban más szófajú lexémák (a homonimák egy típusa): a homonímia kezelése hasonlatos a szótárakéhoz, mivel egy szócikk csupán egyetlen szófajhoz kapcsolódó konkordanciákat tartalmaz (azaz például a *puszta* melléknévi szerepű alakjai elkülönülnek a főnévi alakoktól).

4. Prefixumok: az angol fordítás miatt ebbe a csoportba a *leg-* jel és az igekötők tartoznak (de a túlzófok *legesleg-* jele már nem fordulna elő, bár nem is fordul elő), azonban a szuppletív alakokhoz hasonlatosan ezek sem jelentenek nagyobb problémát, mivel önálló szócikkeket képeznek (külön található az *elalszik* és az *alszik*).

5. Igeidők: mivel a címszavak között elsősorban formális különbség van, a magyar igeidők ugyan sajátosan kezelendők, de nem jelentenek nagy problémát; az igeidők tekintetében a *-t/-tt* végű szavak lehetnek problematikusak, mivel azok lehetnek igék és igenevek is, azok pedig külön szócikkben kezelendők.

6. Összetételek: az önálló lexéma lehet összetett szó tagja is, ilyenkor – formális szabályokat előtérbe helyezve – különálló elemként, címszóként kezelendők (azaz külön szócikk lesz a *balzsam* és a *balzsamolaj*, de az *olaj* is),

7. Elváló igekötők: az elváló igekötők ugyan formálisan nehezebben kezelhetők (hiszen nem részei az ortográfiai szónak), azonban a keresőalgorithmus erre is figyel, így a posztponált igekötős alakok egyszerre jelennek meg a prefixumként működő igekötőkkel együtt (azaz például a *fölmegy* és a *megy föl* azonos szócikkben, a *fölmegy* címszó alatt lesznek; ugyanakkor a *felmegy* és a *megy fel* pedig a *felmegy* címszó alatt).

A fenti definiált típusok, valamint a hozzájuk tartozó egyes példák megoldása tipikusan 'emberi' és nem 'gépi', az interneten található bibliaolvasók keresője nem tudja azokat kielégítően kezelni. Az online bibliaolvasók csupán karakterillesztést végeznek, nem képesek automatikus szótövesítésre vagy akár szófajok felismerésére, megkülönböztetésére. A bibliakonkordanciában ellentét feszül a lexikai jelentés és a formális alak között (például a *leg-* jellel ellátott alakok, a szuppletív alakok, valamint a homonimák is külön szócikkben vannak – miközben a homonimák jelentésüket tekintve különböznek az előtűk említettektől), amelynél a formális alakok vannak előnyben részesítve – azaz a prefixumok és képzők, illetve szuppletív alakok miatt létrejövő karaktersorozatok különálló, egyedi szócikkekként kezelendők.

Az ÚRK-biblia konkordanciája az angol nyelvű ESV Concordance angol címszavait követi, azaz az angol forrásnyelvi lexéma és a célnyelvi magyar ekvivalens közti kapcsolat a két bibliafordítás kapcsolatán alapszik, a magyar címszavakat az ÚRK magyar nyelvű fordítása alapján adjuk meg. Így a magyar megfelelő jelentésében nem minden esetben azonos a forrásnyelvi angollal,

hiszen a konkordanciában nem elsősorban az angol lexéma magyar nyelvű ekvivalensére van szükség, hanem az angol igeversben szereplő szó magyar fordításban használt lexémára, amely ugyan általában jelentésbeli ekvivalens, ám a célnyelvi megfelelők között vannak szemantikailag viszonylag távol álló szavak is. Így például az *ancient* megfelelői a konkordanciában *örökkévaló*, *öregkorú*, *régi*, mivel az ESV Bible *ancient* szava a magyarban a fenti három ekvivalenssel szerepel, vagy az angol *abounded* ekvivalensei közt nem csak a *bővebb*, *bővebben*, hanem a *bőségesebben* is szerepel; az *ability* magyar megfelelői közt olvashatók a *képesség*, *tehetség*, ugyanakkor a *bölcsesség* és *értelem* is; az *ambush* magyar fordításban olvasható ekvivalense nemcsak a *törbe csal*, hanem a *cselszövés* is, ahol az utóbbi jelentése az előzőnél jóval tágabb. Érdekes jelentésbeli kapcsolat van az angol *authorities* és a magyar *főember*, *fejedelemség*, illetve az angol *baker* és a magyar *pék*, *fő sütőmester* között, ahol a célnyelvi ekvivalensek inkább mint biblikus terminológia ismertek, használatosak.

A magyar konkordancia címszavai az angol ESV Concordance címszavait tükrözik. Az angol címszavakat az ESV Bible Concordance fejezetének (ESV, 2008: 2665–2742) pdf-fájljából nyertem ki optikai karakterfelismerés, valamint mintaillesztés segítségével (egyszerű egrep parancs használatával). Az angol forrásfájl tartalmazza az angol igeverseket és igehelyeket, amelyek a magyar ekvivalensek megadására, valamint ellenőrzésére szolgálnak. Az angol nyelvű címszólista szavai szolgálnak a magyar ekvivalensek alapjául. A magyar bibliafordítás a Veritas Kiadó fordításán alapszik, amelyet a kiadó szövegfájlokban bocsátott rendelkezésemre. Az angol és magyar nyelvű címszó-párhuzamosítás után a magyar fordítás tsv-fájljából mintaillesztéssel nyerem ki a magyar igeverseket (egy címszóhoz egyetlen fájl tartozik, amely tartalmazza az igeverseket és igehelyeket). A magyar konkordanciát automatikusan összeállító parancssorokat tartalmazó fájlban később ellenőrzés, finomhangolás után módosíthatók, változtathatók.

A félig automatizált konkordanciakészítés hasznosnak mutatkozik, mivel az egyes magyar nyelvű konkordanciákat „szemmel” is át kell nézni: egyrészt a feljebb már említett fordításbeli, de főként morfológiai sajátosságok miatt. A konkordancia készítése nem oldható meg teljesen automatizált módon, mivel az ekvivalensek pontos megtalálása nem oldható meg szemantikai pontosítás nélkül. A folyamatosan bővülő konkordancia készítése közben az alábbi, az automatizálást nehezítő körülmények fordultak elő:

1. Az automatizmus nem kezeli kielégítően a kis- és nagybetűket: egyrészt a központosítás miatti nagy kezdőbetűk, másrészt a Bibliában szereplő, egyébként közszóként is használatos szavak, homonimák automatizált keresése nehezebb (például a köznévi jelentésű szó mondatkezdő pozícióban nagy kezdőbetűs lesz; így például a *Bálák*, *Bálám* vagy a *Bél* tipikusan tulajdonnévi használatú, a *Sarjadék* és az *Örökkévaló* szintén tipikusan tulajdonnévi használatú, azonban

előfordul közszói vagy melléknévi jelentésben is. A helyes jelentéssel rendelkező szavakat és igeverseket utólag kézzel kell külön csoportokba rendezni.

2. A szóhatárok kezelése nem minden esetben kielégítő: ha pusztán karaktersort nézek (például *arám* vagy *épit*), vagy ha a karaktersort hosszabb egységbe ágyazom (`"\báld[^o|á]`, hadsereg, sereg), olyan értelmezésbeli problémák keletkezhetnek, amelyeket a parancsfájlok megírása közben nem látok előre – azonban a manuális ellenőrzésnél már igen. Az *arám* karaktersor az *arámok* mellett megtalálja a *karám*, *Paddam-Arám*, *arámi* alakokat; illetve az *épit* karaktersor az *épitő*, *épitőmester*, *templomépitésre*, *szépítésük*, *újjáépitik* karaktersorozatok. Ezek egyrészt kezelhetők a szóhatárok pontos definiálásával (ugyanakkor a záró elem megadása a toldalékok miatt problematikus lehet). Így az *áld* esetében kizárhatók az *áldo*-, *áldá*- alakok (bár az *áldom*, *áldok* alakokra ügyelni kell); a *sereg* definiálásakor ki kell zárni a *hadsereg* szót, mivel az már különálló címszó. Ugyanígy problémát jelentenek az elváló igekötők, amelyeket sajátos szkripttel lehet megtalálni, például a *visszahoz* előfordulhat *hoz vissza* alakban is, ahol a két ortográfiai szó között n darab más szó is állhat.

3. Sajátos módon kezelendők a szókapcsolatok, így például a *börtönbe vet*, *törbe csal*, *életben marad*, amelyek az elváló igekötőhöz hasonlóan viselkednek, ugyanis a szótári alak két ortográfiai szava között is lehet n darabnyi ortográfiai szó.

4. Az automatizáció csupán részben (például a kis és nagy kezdőbetűk kapcsán, *Örökkévaló* – *örökkévaló*, *Arám* – *arám*) vagy nem tudja kezelni a jelentésbeli különbségeket (homonimák). Automatikus morfológiai elemzés nélkül a *haragos*, a *szegény*, a *hát* többszófajúsága csak manuálisan különíthető el.

Következtetések

Az online bibliaolvasók nyújtotta élmény és kutatási terület egyre fontosabb a kutatók számára (érdemes akár a Vizsolyi vagy az Aranyas Biblia olvasásának lehetőségére gondolni). A bibliaolvasást és a különféle nyelvészeti (akár teolingvisztikai-terminológiai, akár fordítástudományi) kutatásokat is segíthetik a konkordanciák. Ezek papírváltozata mellett egyre divatosabbak az online olvasók keresőfelületébe épített konkordanciakészítők, azonban a magyar nyelv morfológiai gazdagsága, valamint a bibliai jelentések miatt ezek haszna jelenleg elmarad a félautomatikus és kézzel készített konkordancia hasznosságától. A fenti elemzésből látható, hogy a magyar bibliafordítások online változatai nem egységesek a konkordanciák kezelésében, ugyanakkor az is látszik, hogy jelenleg nincs jó megoldás ezek megnyugtató kezelésére (az Egyesített Bibliaolvasó továbbfejlesztett változata próbál majd áthidaló megoldást nyújtani).

A bibliakonkordancia készítése komplex nyelvi és egzektikai feladat: az ÚRK fordításán kipróbált, jelenleg készítés alatt álló konkordancia szolgált alapul annak bemutatására, hogy a kézi és félautomata megoldások sikert hozhatnak; a

tapasztalatok megfelelő implementálása pedig segíthet egy magyar nyelvre írott keresőprogram kifejlesztésében.

A konkordanciák hasznosak lehetnek a teolingvisztikai-terminológiai kutatások, egyértelműsítések kapcsán is, mivel nemcsak egy-egy szó, szókapcsolat jelentésmezőit lehetne árnyaltabbá tenni, nemcsak egy-egy felekezet nyelvhasználatának, bibliafordításának jellemzőit lehetne mélyebben feltárni, hanem érdekes hozadéka lehet az egyes fordítások fordításelméleti és fordítástechnikai megoldásainak vizsgálatakor is.

A terminológiai egyértelműsítés, valamint a minőségbiztosítási eljárások hasznosnak mutatkoznak a konkordanciakészítés során felmerült lexikai problémák kapcsán is. A konkordanciák készítésének kétféle, manuális és gépi megoldásai hasznos tapasztalatot jelentenek minden félnek: a nyelvésznek, a nyelvtechnológusnak és a teológusnak egyaránt.

A jó minőségű, gyorsan elkészíthető konkordanciák ebben segíthetnek, ezáltal tehetik komplexebbé a nyelvészeti és hermeneutikai kutatásokat.

Irodalom

- Fabiny T.** (2021). Komparatív bibliaolvasás. Miért indítottuk el az „Egyesített Bibliaolvasó” (EBO) projektet? In Fabiny T. & M. Pintér T. (eds.) *πῶς ἀναγινώσκεις; Hogyan olvasod? Felekezeteket összekötő Egyesített Bibliaolvasó (EBO) felé* (9–36). Budapest: Hermeneutikai Kutatóközpont.
- Fóris Á.** (2020). *Fordítás és terminológia. Elmélet és gyakorlat*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L’Harmattan Kiadó.
- Hanula G.** (2016). *Anyaszentnyelvünk. A „szent nyelvek” és a fordítás*. Budapest: Argumentum Kiadó – ELTE BTK Vallástudományi Központ Liturgiátörténeti Kutatócsoport – Pápai Református Teológiai Akadémia.
- Győri T. J.** (2014). Az újonnan revideált Károliról. In Fabiny T., Pecsuk O. & Zsengellér J. (eds.), *Felebarát vagy embertárs* (71–77). Budapest: Hermeneutikai Kutatóközpont Alapítvány – Luther Kiadó – Kálvin Kiadó.
- Lanstyák, I. & Heltai, P.** (2012). Universals in Language Contact And Translation. *Across Languages and Cultures*, 13/1, 99–121. doi: <https://doi.org/10.1556/Acr.13.2012.1.6>
- Lanstyák I.** (2013). Nyelvi problémák a bibliafordításban. In Benő A., Fazakas E. & Kádár E. (eds.), *„...hogy legyen a víznek lefolyása...” Köszöntő kötet Szilágyi N. Sándor tiszteletére* (309–318). Kolozsvár: Erdélyi Múzeum-Egyesület.
- M. Pintér T.** (2019). A bibliafordítás sajátosságai a fordítástudomány tükrében. In Bölcskei A. (eds.), *Protestantizmus, identitás és hagyomány a nyelvben* (23–42). Budapest: KRE–L’Harmattan.
- M. Pintér T.** (2021). Online segédletek a magyar nyelvű bibliafordítások olvasásához. *Modern Nyelvoktatás*, 27/3–4, 43–57. doi: <https://doi.org/10.51139/monye.2021.3-4.43.57>
- M. Pintér T. & P. Márkus K.** (2021). Korpuszok a bibliafordításban mint a lexikológiai vizsgálatok eszközei. In Fabiny T. & M. Pintér T. (eds.), *πῶς ἀναγινώσκεις; Hogyan olvasod? Felekezeteket összekötő Egyesített Bibliaolvasó (EBO) felé* (72–89). Budapest: Hermeneutikai Kutatóközpont.
- Naudé, J.** (2021). Translation studies and Bible translation. Interview on BT List Live. *Journal for Translation Studies in Africa*, 2/1, 1–27. doi: <https://doi.org/10.38140/jtsa.2.5141>
- Pecsuk O.** (2020). *Pontos. Természetes. Érthető. A bibliafordítás elmélete, gyakorlata és távlatai*. Budapest: Kálvin Kiadó.
- Szalai A.** (2019). *Bibliafordítás és a bibliafordítások*, (v.5. 2019.01.07.) Letöltés: <http://www.apologia.hu/keresztenyseg/biblia-1/bibliaforditas-es-a-bibliaforditasok/>

Források

ÉKSz² = Pusztai Ferenc (főszerk.) (2003). *Magyar értelmező kéziszótár*. 2. átdolgozott kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.

ÚRK = *Újjonnan Revideált Károli-Biblia* (2011). Nagytarcsa: Veritas Kiadó.

ESV = *English Standard Version Study Bible* (2008). Wheaton: Crossway.

<https://www.esv.org/resources/esv-global-study-bible/concordance/>

<https://www.esv.org/preface/>

<https://www.esv.org/resources/esv-global-study-bible/concordance>

<https://www.challies.com/book-reviews/the-esv-study-bible-a-review>

MAKKOS ANIKÓ¹ – CSAPÓNÉ HORVÁTH ANDREA²

^{1,2}Széchenyi István Egyetem
makkos.aniko@sze.hu
<https://orcid.org/0000-0002-7996-8211>
csapone.andrea@sze.hu
<https://orcid.org/0000-0001-8533-7275>

Makkos Anikó – Csapóné Horváth Andrea: Interkulturális különbségek pragmatikai szempontú értelmezése politikai beszédekben (I. rész)

Pragmatic interpretation of intercultural differences in political speeches (Part I)

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 104–114.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.006>

Interkulturális különbségek pragmatikai szempontú értelmezése politikai beszédekben (I. rész)

Pragmatic interpretation of intercultural differences in political speeches (Part I)

In our study, we undertake a pragmatic analysis of a speech given on March 18th, 2020, by Angela Merkel, the Chancellor of Germany, and a speech given on March 23rd, 2020, by Boris Johnson, the Prime Minister of the United Kingdom, that is, we want to explore the contextual meaning of the texts.

We also look at the attitudes and communication characteristics of the individual politicians. We work with transcripts of the speeches delivered. In order to detect these characteristics, we have carried out a quantitative analysis, counting the speech acts in both speeches according to the Searlian categories. Finally, we compare the speech acts in the speeches and contrast them with the cultural specificities of the two countries, showing how these differences are realised at the level of speech acts. The starting point of the analysis is the intercultural differences that fundamentally determine the communication expectations of a language community and the means of communication used by the speaker to convey a given meaning.

The 115 speech acts in Angela Merkel's speech can be classified into four types: assertive, directive, commissive, and expressive. In the speech given by Boris Johnson, the 47 speech acts studied can be classified into five types: assertive, directive, commissive, expressive, and declarative.

The two speeches have the same timing and the same audience (their own nation), but there is a significant difference in length: 1622 words / 12 minutes 42 seconds in the case of Merkel's speech, and 867 words / 5 minutes 25 seconds in the case of Johnson's speech. This difference in speech length explains the difference in the number of speech acts.

When comparing the types of speech acts, it can be seen that the most significant difference is in the number of assertive statements, which, apart from the length already mentioned, is because the German politician analyses and explains the situation in detail, describing the changes the pandemic has caused in people's lives. There are no striking differences between the speeches regarding directives, commissives, and expressives. However, it is clear that the directives are most frequent in Boris Johnson's speech, thereby making the primary aim of his speech to persuade. In Merkel's speech, the frequency of directives come second, with the Chancellor appealing to citizens' common sense and discipline to cope with the threat posed by Covid. In this context, it can be said that the German politician's speech also aims to persuade and warn people to comply with the rules. However, the declaration is only present in the speech by the British Prime Minister, which is explained by the fact that Boris Johnson announced the closures with this speech, while Angela Merkel does not discuss further austerity measures.

Another set of results of our study relates to cultural differences. Looking at the cultural differences and their mapping in the language use of the two speeches along the Hofstede dimensions (Hofstede et al., 2010), we find that the cultural identity in terms of small power distance and masculinity is well reflected in the similarities between the two speeches, even if the personal involvement of the speakers differs. At the same time, the differences – sometimes slight, sometimes significant – in the dimensions of individualism, avoidance of uncertainty, permissiveness, and time orientation clearly have an impact, with the result that the speakers produced distinctively different speeches when addressing their nation in virtually very similar situations and at almost identical moments.

A more nuanced picture of the differences between low- and high-context cultures (Hall, 1976) is given in the speeches studied, adding that in this case, the two nations are in the same category of low-context cultures, although the British are closer to the characteristics of high-context cultures. On this basis, Angela Merkel's speech is outspoken, explicit, and full of facts and references to experts. Boris Johnson's speech is terse and does not go into detail. So the cultural difference here is mainly in the length and detail of the speeches.

The study points out that political speeches can only be interpreted in a given social context and that intercultural differences can impact how the way speech acts are implemented.

Keywords: interculturality, context, pragmatics, speech act, politics

1. Bevezetés

A COVID-19 világjárvány a világ szinte minden országában a média figyelmének középpontjába került. Tanulmányunkban olyan politikusi beszédeket hasonlítottunk össze, amelyek azért születtek meg, mert rendkívüli időket élünk, amelyek szokatlan megnyilatkozásokra és ezek nyomán különleges tettekre kényszerítik korunk politikusait is. Amint azt mindannyian tapasztaljuk a mindennapokban, ezek a megnyilatkozások és tettek egymástól nagymértékben eltérnek az egyes országokban, még Európán belül is. Meggyőződésünk, hogy az eltérések sok esetben kulturális különbségekre vezethetők vissza. Ezt bizonyítandó két kulcsfontosságú beszéd, Angela Merkel és Boris Johnson nemzetükhöz intézett beszédének pragmatikai elemzésére vállalkozunk, továbbá a két kultúra közötti különbségek mentén értelmezzük és magyarázzuk a szövegekben megmutatkozó eltéréseket. Politikusok beszédeinek elemzésével több kutató is foglalkozik hazánkban, de leginkább retorikai megközelítésből vizsgálják a szövegeket (vö. Adamikné Jászó, 2017; H. Prikler & Huszár, 2020; Peterecz, 2017), illetve több PhD-értekezés is született a közelmúltban a témában (Balogh, 2011; Kökényesi, 2014; Tóth M., 2015). Jelen tanulmány a vizsgált szövegek műfaja szempontjából beilleszthető ebbe a vonulatba, de – ezektől eltérően – nem retorikai elemzésre törekszik, hanem a nyelvhasználatot a befogadók kulturális különbségeivel veti össze és magyarázza. Ezért inkább olyan irodalmakkal rokonítható, melyek a politikai diskurzus pragmatikai értelmezését vizsgálják (Balogun & Murana, 2018; Fetzer, 2013; Mihalovics, 2008), azzal a kitételrel, hogy a kulturális dimenzió ezekben a tanulmányokban sem jelenik meg.

2. A kulturális háttér különbségei

A kultúrák értékeikben és megközelítésükben különböznek egymástól. A kulturális dimenziók segítségével lehet ezeket „kategóriákba” sorolni. Holló (2019a: 90) megfogalmazásában a kulturális dimenziók „egy-egy közösségre jellemző ’tipikus’ viselkedési mintákat, gondolkodási módokat és értékszéméletet tükröznek”. Megismerve a különböző kultúrák közötti hasonlóságokat és különbségeket átláthatóbbá s egyszersmind egyértelműbbé válik a kommunikáció, kevésbé kerülhet a kommunikátor kellemetlen szituációba, az esetleges félreértések elkerülhetővé válnak.

Geert Hofstede holland szociálpszichológus munkatársaival évtizedeken keresztül kutatta világszerte a kulturális különbségeket. Jóllehet statisztikai elemzéseit számos kritika érte, mégis el kell ismernünk, hogy e dimenziók fontos információkat szolgáltatnak egy adott csoport viselkedésének és szokásainak megértéséhez. Az alábbi táblázatos összehasonlítás (1. táblázat) és az azt követő elemzés a Hofstede Insights alapján készült, ahol az országok jellemzői a legfrissebb, 2010-es kutatási eredményeket tükrözik (Hofstede et al., 2010). Százas skálán mérve az értékek a megnevezett tulajdonság erős/magas vagy gyenge/alacsony voltát mutatják.

1. táblázat. Németország és az Egyesült Királyság összehasonlítása a kulturális dimenziók mentén

Kulturális dimenziók	Németország	Egyesült Királyság
hatalmi távolság	100/35	100/35
individualizmus	100/67	100/89
maszkulinitás	100/66	100/66
bizonytalanság kerülése	100/65	100/35
hosszú távú orientáció	100/83	100/51
engedékenység	100/40	100/69

A vizsgált két országban a 6 dimenzióból kettő teljesen megegyezik (hatalmi távolság és maszkulinitás), egy kis mértékben tér el (individualizmus), három pedig jelentős mértékben különbözik egymástól, mivel a skála két eltérő oldalán található. A számadatok mögött az alábbi kulturális jellemzők húzódnak meg.

A kis hatalmi távolság következtében mindkét országra jellemző, hogy a társadalmi különbségeket igyekeznek minimalizálni. A brit társadalom esetében

ez azért is érdekes, mert bár történelmileg jelentős a tradicionális társadalmi osztályok elkülönülése, mégis erős hit él a britekben arra vonatkozóan, hogy a születés nem korlátozhatja az embereket a társadalmi felemelkedésben. E dimenzió alapján mindkét ország polgárai elutasítják a szoros ellenőrzést, és a vezetőket tudásuk és szakértelmük alapján ruházzák fel hatalommal.

Németországban közepesen erős az individualizmus, míg az Egyesült Királyságban kifejezetten erős, a világon az egyik legerősebb. Ez azt jelenti, hogy az embereket kisgyermekkoruktól fogva arra nevelik, hogy elsősorban magukra számítsanak, saját érdekeiket mindenek, így a csoport és a közösség elé helyezték a munkahelyen és a társadalomban egyaránt. Az első két dimenzió együttes hatásaként a német társadalomra különösen jellemző a nyílt, egyenes kommunikáció, az igazság kimondása még akkor is, ha ez fájdalmas a másik fél számára.

A maszkulin-feminin skálán mindkét kultúra maszkulin értéket mutat. Ennek megfelelően ezeket a társadalmakat a sikerre törekvés hatja át, számukra az élet célja a munka, és a jó teljesítmény ad önbizalmat az embereknek. A brit kontextusban azonban ismét megfigyelhető egyfajta ellentmondás; holott ugyanolyan versengők, mint a németek, a britek meglehetősen visszafogottak a kommunikációjukban, inkább kicsinyítik érdemeiket. Ezért a briteket hallgatva és olvasva meg kell tanulni a sorok között olvasni, felismerni a kimondott szavak mögötti valódi tartalmat.

A további három dimenzió esetén az eddigieknél jóval jelentősebb különbségek jellemzőek a vizsgált társadalmakra. Míg az Egyesült Királyság polgárai jellemzően jól tűrik a bizonytalanságot, addig a németek nem. A britek számára elfogadhatóak a kétértelmű szituációk és a folyamatosan változó környezet, amit megerősít az a tény is, hogy viszonylag kis számú írott szabály alapján működik a társadalom évszázadok óta. Az is jellemző, hogy nem igényelnek apró részletekig kidolgozott terveket, a munkafolyamatok során rugalmasan alkalmazkodnak az esetleges változásokhoz. Ezzel szemben a német társadalomra alapvetően a deduktív gondolkodás és megközelítés jellemző, a részletek jelentenek biztonságot egy feladat sikeres elvégzéséhez.

A hosszú távú orientáció esetében is lényeges különbségeket látunk. Míg a németek itt kifejezetten magas pontszámot érdemeltek ki, addig a britek jellemzően egyik oldalra sem billennek. A németek ennek megfelelően meglehetősen pragmatikusak, hajlandóak a jövőbe befektetni és a jelenben kitartóan spórolni. A kevésbé jövőorientált társadalmak hajlamosak inkább a múltban élni, és a társadalmi változásokkal, a jelen és a jövő kihívásainak megválaszolásával szemben fontosabbnak tartják a tradíciók fenntartását.

Végezetül a korlátozás-engedékenység dimenzióban is jelentős különbségeket látunk a két kultúra között. A korlátozó társadalmak, mint amilyen a német, arra nevelik a gyermekeket, hogy elnyomják és korlátozzák vágyaikat és indulataikat, és szigorú társadalmi normák alapján éljék az életüket. Ezzel szemben az

engedékeny társadalmak, amelyek közé a britet is sorolhatjuk, tágabb teret biztosítanak az emberek vágyainak kiélésére, és nem tartják elítélendőnek az élet élvezetét és a szórakozást. Ezért fontosabbnak tartják, hogy kedvük szerint töltsék el a szabadidejüket, és arra költsék el a pénzüket, amire szeretnék. Míg az engedékeny társadalmak alapvetően optimisták, a korlátozó társadalmak inkább cinikusak és pesszimisták.

Hofstede és társai (2010) előbbieken tárgyalt dimenzióin kívül érdemes felidézni még azt is, hogy nemcsak a kommunikáció módját befolyásolják a kulturális különbségek, de a befogadást is (Gibson, 2000: 20). Azt, hogy a környezeti ingerekből minek tulajdonítunk jelentőséget, és mit zárunk ki, a szocializáció során sajátítjuk el (Adler, 1997: 72), ezért ez a folyamat is kulturálisan meghatározott. Ennek alapján az egyes kultúrákat alacsony vagy magas kontextusúnak tartjuk (Hall, 1976). A németek az alacsony kontextusú csoportba sorolhatók, mivel elsősorban a verbális üzenetre koncentrálnak, és a testbeszédre kevesebb figyelmet fordítanak. A németek kommunikációja meglehetősen távolságtartó, viszonylag csekély az érzelmi megnyilvánulások száma, világosság, érthetőség és egyben egyértelműség jellemzi. A társadalmi háttértudást nem veszik adottnak, a verbálisan megfogalmazott, explicit információáramlás áll a középpontban (Holló, 2019b; Müller-Jacquier, 2000). Továbbá az is jellemző rájuk, hogy csak az objektív tényeket fogadják el igazsággként (Morrison, 1994). Bár a briteket nem sorolhatjuk a magas kontextusú kultúrák közé, mégis számukra fontosabb szerepet játszik a kontextus, nagyobb a hangnem, az arckifejezések, gesztusok és a viselkedés jelentéshordozó ereje, így nem kizárólag az explicit üzenetre támaszkodnak. Tehát elmondhatjuk, hogy a vizsgált nemzetek tagjai ugyanazt a kommunikációs szituációt némileg eltérő módon érzékelik, és ez befolyásolja az abban a kultúrában szocializálódott kommunikátor megnyilatkozását is, természetes módon visszahat rá.

3. A pragmatika mint a nyelvhasználat kutatásának tudománya

Noha a „pragmatika” terminust Charles Morris már 1938-ban, egy enciklopédia számára írt cikkében használta, sőt kísérletet tett annak definiálására is, a szó által jelölt tudományterület csak a múlt század 70-es éveitől kezdődően került a nyelvészek figyelmének fókuszába. A ma „pragmatikai fordulatként” számontartott új paradigmának köszönheti létrejöttét számos nyelvészeti diszciplína, többek között a nyelvészeti pragmatika. Crystal (2003: 159) szerint a pragmatika nem koherens tudományterület; jelentős átfedések fedezhetők fel a nyelvészeti vizsgálódások más területeivel, mint a szemantika, stilisztika, pszicholingvisztika, szociolingvisztika, valamint diskurzuselemzés. A szakemberek között nincs teljes egyetértés a pragmatika tárgyát illetően; a különböző pragmatikafelfogások eltérnek egymástól abban, hogy mi a viszonyuk a grammatikához és a szemantikához, a jelhasználathoz, a kommunikációhoz és a megismeréshez. Szili (2004: 19–25) definíciókat sorakoztat fel, amelyek a

pragmatika mibenlétét igyekeznek meghatározni. A „közös nevező” mindegyikben a pragmatika vizsgálati területe: a különböző kontextusokban és különböző célok elérése érdekében történő nyelvhasználat.

Bármely szöveg pragmatikai aspektusának tanulmányozásához nélkülözhetetlen keret a beszédaktus-elmélet. Pléh, Síklaki és Terestyéni (1997) szerint a beszédaktusok elméletének az a feladata, hogy

... számba vegye a beszédaktusok típusait, leírja a szerkezetüket és megadja azokat a feltételeket, amelyeknek teljesülniük kell sikeres végrehajtásukhoz. E feltételek között vannak szintaktikai természetűek: például szavaknak szintaktikailag rosszul formált láncával semmilyen beszédaktust nem lehet végrehajtani. Vannak közöttük szemantikai természetűek, vagyis olyanok, amelyek a mondatok igazságfeltétel-tartalmára vonatkoznak [...]. És végül vannak közöttük pragmatikai természetűek, amelyek a nyelvhasználók szándékaira, hiedelmeire, egymáshoz mért társadalmi helyzetére és hasonló kontextuális tényezőkre vonatkoznak. (Pléh et al, 1997: 26)

A beszédaktus-elmélet megalkotója J. L. Austin brit filozófus, aki elsőként hívta fel a figyelmet a sokféle funkcióra, amit az interperszonális kommunikáció részeként a megnyilatkozások betöltenek. Austin (1962, 1990) szerint a kommunikációban vannak olyan nyelvi megnyilatkozások, amelyek nem információt közvetítenek, nem leírnak valamit, amelyekről nem állítható, hogy igazak vagy hamisak, hanem (nyelvi) cselekvést tételeznek fel (például *megígérem, gratulálok, megkérlek...*).

Austin hangsúlyozta, hogy egy beszédaktus csak akkor lehet sikeres, ha az az úgynevezett boldogulási feltételeknek (például szükséges felhatalmazás, helyes végrehajtás, őszinteségi feltétel) eleget tesz. A beszédaktusok három alaptípusát különböztette meg; ezek a lokúció (a valamit mondás aktusa), az illokúció (a valamit tevés aktusa) és a perlokúció (a hallgatóra gyakorolt hatás aktusa). A megnyilatkozások illokúciós ereje alapján a beszédaktusokat öt osztályba sorolta: ítélezők, végrehajtók, elkötelezők, viselkedők és bemutatók (Austin, 1990: 147–154).

Austin teóriájának két lényeges dimenzióját, a szándékok és konvenciók kérdését tanítványa, J. R. Searle fejlesztette tovább. Vizsgálódásainak fókuszában az illokúciós aktus „mint az emberi kommunikáció legkisebb teljes egysége” áll (Searle, 2000: 138). A proposíciós tartalom végtelenül sokféle lehet, viszont az illokúciós lényeg Searle szerint kizárólag öt különböző típusban manifesztálódik: asszertívum, direktívum, kommisszívum, expresszívum és deklaráció.

A beszédaktus-elmélet más kutatói, mint Vendler (1972), Bach és Harnisch (1979), Récanati (1981), Allan (1986), valamint Vanderveken (1988) a beszédaktusokat más felosztás szerint vizsgálják. Tanulmányunkban Searle osztályozását tartjuk iránymutatónak.

A beszélőközösségek beszédjükben rájuk jellemző, általuk kialakított mintákat követnek. A beszédaktusokra vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy a különböző

cselekvések (legyenek azok kérések, utasítások, tanácsok etc.) megvalósításának módja nagy mértékben függ az adott kultúrától. „Előfordulhat, hogy az egyik kultúrában ugyanabban a szituációban a beszédaktust megjelenítő stratégiák enyhébb avagy erősebb változatát követelik meg, mint a másokban” (Szili, 2004: 101). Az egyenlőség elvére épülő társadalmak tagjainak nyelvi cselekedetei is homogénebbek lesznek, mint azon társadalmak tagjainak nyelvi megnyilvánulásai, amelyekben erős a hierarchia.

4. A vizsgálat célja és módszerei

A fentebb részletezett kulturális különbségeknek a pragmatika szintjén tetten érhető megnyilvánulásait szeretnénk megragadni, ezért a következőkben azt a két beszédet vesszük górcső alá, amelyek elemzésünk tárgyát képezik. Vizsgálatunkban kitérünk az egyes politikusok habitusára és kommunikációjának jellegzetességeire, továbbá a két szöveg pragmatikai szempontú elemzését is elvégezzük. Az elhangzott beszédek leírt változatával dolgozunk. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy milyen pragmatikai sajátosságok jellemzik a német kancellár és az angol miniszterelnök nyilvános politikai beszédét. A jellemzők kimutatása céljából kvantitatív vizsgálatot végzünk, és ennek során mindkét beszédben számba vesszük az egyes beszédaktusokat a searli kategóriák alapján. Végezetül összehasonlítjuk a beszédekben fellelhető beszédaktusokat és összevetjük azokat a két országra jellemző kulturális sajátosságokkal, rámutatva arra, hogy ezek a különbségek hogyan realizálódnak a beszédaktusok szintjén.

5. A politikusok és beszédek

5.1. Angela Merkel és beszéde

Angela Merkel a XXI. század egyik legmeghatározóbb, legbefolyásosabb politikusa, 2005 óta Németország kancellárja volt. A 2020. március 18-án megtartott beszéde általános vélekedés szerint mérföldkőnek számít; történelmi jelentőségű. Regnálásának 16 éve alatt – a mindenkori újévi beszédek kivételével – még nem fordult elő, hogy beszédet intézett volna a nemzethez. Moritz Kirchner (2020) Merkel kancellár jelen megszólalását jelentőségét tekintve egyenesen Winston Churchill 1940. május 13-án, a brit parlament alsóházában megtartott híres beszédéhez hasonlítja.

Angela Merkelt a szakavatottak nem tartják jó szónoknak. Introvertált személyiség, nyelvi portréjának legjellemzőbb jegyei az érzelmek és a gesztikuláció teljes hiánya (Эйфельд, 2015; Bargenda, 2012). Viszont elismeréssel szólnak e nagy visszhangot kiváltott márciusi TV beszédéről; ezt tartják a kancellár asszony hivatali ideje során megtartott legjobb beszédének.

Bár 1990-ban megtörtént Németország újraegyesítése, a keletnémetek és a nyugatnémetek (Ossis/Ostlern – Wessis/Western) között továbbra is bizonyos különbségek mutatkoznak az élet szinte minden területén. Ezen különbségek megértéséhez egészen mélyen kellene visszanyúlni a német történelemhez, ami

viszont túlmutatna jelen dolgozat határain. Ugyanakkor célszerűnek tartunk egy rövid betekintést a meglévő különbségekről, hiszen azok befolyásol(hat)ják a kommunikációt is. Bodolay (2010) megállapításai szerint mind a nonverbális, mind a verbális kommunikációban lényeges különbségek mutathatók ki a keletnémetek és a nyugatnémetek között. Ami a nem verbális kommunikációt illeti, általánosságban kijelenthető, hogy északról délre, illetve nyugatról kelet felé haladva a gesztusok és a mimika egyre erőteljesebb. Jóllehet a keletnémet polgár visszafogottabbnak tűnik, mégis egy kis idő elteltével könnyebben nyit az idegenek felé, gyakrabban létesít életre szóló barátságokat, és esetében a testi érintés sem olyan ritka, mint nyugatnémet társánál. Olaf Georg Klein (2001) megfigyelései szerint egy nyugatnémet polgár a beszélgetést pozitív dologgal kezdi, míg egy keletnémet nagy valószínűséggel negatív dolgot említ elsőként. Egy hamburgi lakos sokkal szókimondóbban, magabiztosabban kommunikál, mint például egy drezdai. A nyugatnémetek kommunikációja direktebb, pragmatikusabb, célratörőbb, racionálisabb, míg a keletnémetek kevésbé direkték, fontosabbak számukra a kapcsolatok, az érzelmi megnyilvánulások. Míg a nyugatnémetek konkrét igen-nem válaszokat várnak, addig a keletnémetek inkább konfliktuskerülő, konszenzuskeresők, akik nehezen kötelezik el magukat valami mellett (Bodolay, 2010).

Angela Merkel – bár Hamburgban született – Kelet-Németországban nőtt fel, mégis eddigi beszédeire nem voltak különösebben jellemzőek a keletnémet kommunikációs stílusjegyek, mint például a viszonylag gyakoribb érelelmyilvánítás.

Merkel, aki a józan pragmatizmust jobban értékeli, mint a drámai pózt, aki az értelemre épít az érzelmek ellenében, vizsgált beszédében pátosszal, nagyfokú empátiáról tanúbizonyságot téve szól a nemzethez. Televíziós felszólalásában az egész világot kihívás elé állító koronavírus járvány kapcsán történelmi feladatról beszél, amelyet közösen kell megoldani.

5.2. Boris Johnson és beszéde

Boris Johnson Theresa Mayt követve 2019. július 23. óta a brit Konzervatív Párt elnöke és az Egyesült Királyság miniszterelnöke. Korábban 8 évig London polgármestere, majd azt követően két évig, lemondásáig az ország külügyminisztere volt. Politikai karrierje felívelését elsősorban annak köszönheti, hogy a kezdetektől a Brexit harcos támogatója és a kilépési kampány arca volt, és esetenként meggondolatlan, provokatív vagy botrányt kavaráó kijelentései is növelték ismertségét^{1,2,3}. Ezek alatt az évek alatt Johnson egy olyan közéleti

¹ <https://www.telegraph.co.uk/news/2016/05/14/boris-johnson-the-eu-wants-a-superstate-just-as-hitler-did/>

² <https://www.theguardian.com/politics/2017/nov/06/boris-johnson-mistake-could-harm-case-for-nazanin-zaghari-ratcliffe-say-family>

³ <https://www.thetimes.co.uk/article/conservative-chairman-brandon-lewis-asks-boris-johnson-to-apologise-for-burka-comments-gs5cphgql>

karaktert alakított ki, aki nem veszi magát túlságosan komolyan, és finom gúnyval viszonyult azokhoz a politikusokhoz, akik túl negatívak és fontoskodók, eltávolítva magát a tömegek által irigyelt elittől és felépítve egy szerethető, játékos, nem atyáskodó figurát, akihez az emberek könnyen tudnak kapcsolódni. Főleg a polgármestersége idején volt lehetősége ezt az első ránézésre spontán, ártalmatlan, angol külön karaktert erősíteni; sokan a fénykorának is tartják ezeket az éveket (Yates, 2018).

Boris Johnson gyakran lép a nyilvánosság elé miniszterelnöki minőségében is, azóta pedig különösen megsűrűsödtek ezek a megszólalások, amióta rendszeres szereplője a vírushelyzet miatt szükségessé vált sajtótájékoztatóknak. Az első tíz, témába vágó beszédét elemezve Zahira Jaser, a Sussexi Egyetem oktatója arra a következtetésre jutott, hogy Johnson előszeretettel használja az *akar* (*want*) igét szemben a *kell/szükséges* (*need*) igével, illetve az *akarom* (*I want*) predikatív szerkezetet, míg jellemzően kevesebbszer hangzanak el többes szám első személyű személyes névmások és birtokos melléknevek (*we, our*). Az elemzés az új-zélandi miniszterelnök, Jacinda Ardern hasonló beszédeivel való összehasonlításon alapul, és kiemeli még, hogy ez a fajta nyelvhasználat a karizma meggyőző erejére való támaszkodást mutatja. A vírussal kapcsolatban a *harc* (*fight*) és az *ellenség* (*enemy*) metaforák használata pedig egy erős vezető képét sugallja. A két miniszterelnök stílusának összevetése még arra is rámutat, hogy Boris Johnson kommunikációja kevésbé nyílt vagy direkt, például egyáltalán nem használja a *kemény* (*strong*) vagy *nehéz* (*hard*) szavakat. Az elemző ezt a népszerűség elvesztésétől való félelemmel magyarázza⁴.

Ugyanakkor azt is meg kell jegyeznünk, hogy a britekre általánosságban is jellemző a visszafogott, udvarias, indirekt kommunikáció, a nyílt konfliktusok kerülése, a nehézségek, negatívumok kisebbitése. További jellemző még, hogy a nehéz témákat, feszültséggel teli helyzeteket gyakran közelítik meg humorral, erre vezethető vissza a híres angol szarkazmus is.

Boris Johnson sokszor kiállt a nyilvánosság elé a vírushelyzet kapcsán. A most elemzendő beszédet megelőzően március 16-án, 18-án, 21-én és 22-én is megszólalt már, de ezek mind sajtótájékoztatók voltak, ahol szakértőkkel együtt adott információkat az aktuális helyzetről és a szükségessé vált kisebb léptékű szigorításokról. A március 23-i, felvételen közvetített beszédét viszont nem a sajtóhoz, hanem közvetlenül a nemzethez intézte, tehát ebben a tekintetben ezt a megnyilatkozást tarthatjuk egyenértékűnek Angela Merkel március 18-i beszédével. Egyébként ritka alkalom, amikor Johnson közvetlenül a nemzethez fordul, csak személyes érintettsége okán tudjuk ezeket az eseteket megnevezni: egy két percnél is rövidebb telefonos videóüzenetben közölte az országgal, hogy maga is elkapta a koronavírust, illetve a kórházból történt távozása után egy közel 5 perces Twitter-üzenetben tudatta a polgárokkal visszatérését.

A tanulmány második része a beszédek részletes elemzésével folytatódik.

⁴ <http://www.sussex.ac.uk/broadcast/read/52112>

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna** (2017). Jókai parlamenti beszédei. *Könyv és Nevelés*, 2017/2, 7–32.
- Adler, N. J.** (1997). *International dimensions of organizational behavior*. Cincinnati: South-Western College Publishing.
- Allan, K.** (1986). *Linguistic Meaning* Vol. 2. London: Routledge & Kegan Paul.
- Austin, J. L.** (1962). *How to Do Things with Words?* Oxford: Clarendon Press.
- Austin, J. L.** (1990). *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bach, K. & Harnish, R.** (1979). *Linguistic Communication and Speech Acts*. Cambridge: MA Press.
- Balogh József** (2011). *Jacques Chirac külpolitikai beszédeinek nyelvészeti elemzése*. Doktori értekezés. Veszprém.
- Balogun, S. & Murana, M. O.** (2018). Language In Political Discourse: A Pragmatic Study of Presupposition and Politeness in the Inaugural Speech of President Donald Trump. *Bulletin of Advanced English Studies*, 1/1, 64–76.
- Bargenda, Ch.** (2012). Angela Merkel unsicher: Rhetorische Analyse ihrer Rede zum europäischen Fiskalpakt und ESM. *Rhetorikmagazin*, (n.a.) Letöltés: <https://www.rhetorikmagazin.de/?p=2426> (2020. 10. 05.)
- Bodolay László** (2010). *Aspekte und Hintergründe der intrakulturellen Kommunikation in Deutschland und der interkulturellen Kommunikation zwischen Deutschland und Ungarn (mit Ausblick auf Österreich und die deutschsprachige Schweiz)*. Doktori értekezés. Budapest.
- Crystal, D.** (2003). *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Эйцфельд, Е. А.** (2015). Речевые стратегии и тактики в ежегодных выступлениях Ангелы Меркель. *Вестник Волгоградского государственного университета, Серия 2, Языкознание*, 26/2, 95–102. (Ejszfeld, E. A. (2015). Recseviye sztrategiji i taktiki v jezsegodnih visztuplenijah Angeli Merkel. *Vesztnik Volgogradszkovo goszudarsztvennovo universzitetu, Szerija 2, Jazikoznaniye*, 26/2, 95–102). doi: <http://dx.doi.org/10.15688/jvolsu2>
- Fetzer, A.** (ed.) (2013). *The Pragmatics of Political Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gibson, R.** (2000). *Intercultural business communication*. Berlin: Cornelsen & Oxford University Press.
- Hall, E. T.** (1976). *Beyond culture*. New York: Anchor Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M.** (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Third Edition*. London: McGraw-Hill. Letöltés: <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>
- Holló Dorottya** (2019a). *ÉRTSÜNK SZÓT! Kultúra, kommunikáció, nyelvhasználat, nyelvtanítás*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés: <https://mersz.hu/hollo-ertsunk-szot> doi: 10.1556/9789634544340
- Holló Dorottya** (2019b). *Kultúra és interkulturalitás a nyelvórán*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan Kiadó.
- H. Prikler Renáta & Huszár Zoltán** (2020). „Populista Aspektusok a Politikai beszédekben. Az „én” és a »mi« személyes névmások használata 20. Századi diktátorok retorikájában”. *Tudásmenedzsment* 21/1–2, 145–63. <https://doi.org/10.15170/TM.2020.21.1-2.11>.
- Kirchner, M.** (2020). Warum war Merkels Rede zu Corona vom 18.03.2020. so gut? Eine rhetorische Analyse. Letöltés: <https://moritz-kirchner.de/warum-war-merkels-rede-zu-corona-vom-18-03-2020-so-gut-eine-rhetorische-analyse/>
- Klein, O. G.** (2001). *Ihr könnt uns einfach nicht verstehen*. Frankfurt/Main: Eichborn Verlag.
- Kökényesi Nikoletta Judit** (2014). *Napjaink sajtóműfajainak vizsgálata a retorikai-stilisztikai szövegelemzés módszerével*. Doktori értekezés. Miskolc.
- Mihalovics Péter** (2008). Jacques Chirac és Nicolas Sarkozy francia köztársasági elnökök Magyarországon elhangzott beszédeinek összehasonlítása. *Porta Lingua*, 319–324.
- Morrison, T.** (1994). *Kiss, bow, or shake hands: How to do business in sixty countries*. Holbrook: Adams Media.
- Müller-Jacquier, B.** (2000). Linguistic Awareness of Cultures: Grundlagen eines Trainingsmoduls. In Bolten, J. (Hrsg.), *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation* (20–51). Leipzig: Popp. Letöltés: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-14242> (2020. 09. 04.)

- Peterecz Zoltán** (2017). Az amerikai elnöki retorika a beiktatási beszédek tükrében. *Külügyi Szemle*, 16/1, 3–19.
- Pléh Csaba, Síklaki István & Terestyéni Tamás** (1997). *Nyelv – kommunikáció – cselekvés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Récanati, F.** (1981). *Les énoncés performatifs*. Paris: Éds de Minuit.
- Searle, J. R.** (2000). *Elme, nyelv és társadalom*. Budapest: Vince Kiadó.
- Szili Katalin** (2004/2013). *Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tóth M. Zsombor** (2015). *Közéleti retorika. Metaforák és mítoszok a magyarországi politikai beszédekben*. Doktori értekezés. Budapest.
- Yates, C.** (2018). On the Psychodynamics of Boris Johnson and Brexit. *New Associations*, 2, 4–5. Letöltés: <https://www.bpc.org.uk/download/662/NA-25-Summer-2018-FINAL.pdf> (2020.10.20.)
- Vanderveken, T.** (1988). *Les Actes de discours*. Bruxelles: Mardaga.
- Vendler, Z.** (1972). *Res cogitans: An Essay in Rational Psychology*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Forrás

- Angela Merkel 2020. március 18-án tartott televíziós beszéde. Letöltés: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975232/1732182/d4af29ba76f62f61f1320c32d39a7383/fernsehansprache-von-bundeskanzlerin-angela-merkel-data.pdf> (2021.05.26.)
- Boris Johnson 2020. március 23-án tartott televíziós beszéde. Letöltés: <https://www.rev.com/blog/transcripts/boris-johnson-coronavirus-speech-transcript-announces-uk-lockdown-you-must-stay-at-home> (2021.05.26.)

PARAPATICS ANDREA

Pannon Egyetem MFTK Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet
parapatics.andrea@mftk.uni-pannon.hu
<https://orcid.org/0000-0002-1711-0885>

Parapatics Andrea: Változásmenedzsmen a szociolingvisztikai szemlélet intézményes alakításában
Change management in the institutional shaping of the sociolinguistic approach
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 115–128.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.007>

Változásmenedzsmen a szociolingvisztikai szemlélet intézményes alakításában¹

Change management in the institutional shaping of the sociolinguistic approach

The paper studies the possible role of change management, a well-known term and often used action in the public administration and corporate sector, in supporting the institutional shaping of positive language attitudes towards regional dialects.

In the first part of the paper, the definition of change and its management are discussed, followed by the aims of the study. The aims are based on the presupposition that the spread of the sociolinguistic viewpoint in mother tongue education in Hungary can be interpreted as a process of change in organizational and corporate culture. Consequently, for the sake of success and sustainability, the aspects belonging to the scope of change management must be considered, in other words, this kind of change is worth managing as well. The essence of applying change management as knowledge and as an activity concerning the present topic is to bring to the fore aspects that may have been overlooked in the past, although they may be key, or at least not negligible, in taking the process to success. Therefore, the study aims to point out how the lessons of change management can help move the standard-based viewpoint and subtractive practice in the mother tongue education of Hungary more effectively towards a sociolinguistic and additive approach.

The issue of these approaches and the existing legal regulations of the Hungarian mother tongue education regarding language variability are also summarized in the paper briefly. On the whole, there is a contradiction in attitudes towards regional diversity in language use, both within official documents, such as the National Curriculum and the guidelines of the school-leaving exam, and, presumably due to this, in everyday educational practice. Several recent studies have shown that teachers often have prescriptive attitudes despite their best intentions.

After the theoretical summaries, the second part presents two famous models, Lewin's and Kotter's model of change management, and discusses which lessons can be learned from them concerning the linguistic and educational topic in question. By asking (and not answering) several questions, the paper

¹ Köszönöm a TINLAB, azaz az Eötvös Loránd Tudományegyetem koordinálásával, valamint a Miskolci Egyetem, a Pannon Egyetem és a Hárfa Alapítvány konzorciumi együttműködésével létrejött Társadalmi Innovációs Nemzeti Labor által szervezett Társadalmi innovációs menedzser képzés oktatóinak a változásmenedzsmenettel kapcsolatos ismeretek és szemlélet átadását, a tananyagok biztosítását és a szakirodalmi javaslatokat. Köszönöm Bárh Jánosnak és a tanulmány lektorainak a dolgozathoz fűzött hasznos és precíz észrevételeiket.

A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-21-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A szerző a tanulmány elkészítésekor a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíjában részesült.

aims to call for a dialogue with all the stakeholders, while it points to some new factors that can be important but may have remained in the background so far. The questions asked are in connection with the following factors: demonstrating the urgency of change, creating a change management team, developing a vision and strategy, communicating the vision, empowering employees to act independently, achieving quick successes and short-term results, consolidating the results, initiating further changes, and rooting new solutions in culture.

Finally, some partial results of the author's recent study are presented about the teachers' knowledge of language variability and regional dialects. An important step in achieving success is discovering what they know and do not about the topic in question. The findings are based on the answers of 170 primary, middle, and high school Hungarian teachers of different ages, school subjects, and types of settlement, painting a somewhat contradictory picture of their awareness regarding the topic. In theory, they testify to a positive attitude that accepts regional diversity, but a negative attitude and standard-based culture are shown implicitly, just as in the official documents mentioned above. However, teachers are not blamed for this, as they are victims of the problem.

Keywords: change management, dialect, language attitude, mother tongue education, sociolinguistic viewpoint

1. Bevezetés

A közigazgatási és a vállalati szférában, a szervezetfejlesztés és a vállalati kultúra területén jól ismert fogalom és gyakran alkalmazott tevékenység a változás-, illetve változtatásmenedzsment (angolul *change management*, amely mindkét folyamatot jelenheti, jelenti). A terminus magában foglalja mindazt a tudáshalmazt – modelleket, módszereket, eszközöket, technikákat, szabályszerűségeket –, amelyek ismeretében sikeresen végrehajthatók szervezeti változások, továbbá magát a menedzsmenttevékenységet, azaz a változásra irányuló döntéseket és cselekvéseket (Farkas F., 2004). A változásmenedzsmentnek többféle modellje is létezik, amelyek közül egyik sem csodaszer (Farkas F., 2013), ám sokféleségük növeli annak az esélyét, hogy alkalmazójuk az adott helyzethez leginkább illő megoldást fogja tudni megtalálni.

A jelen dolgozat ezek közül két ismert modell és a változásmenedzsment néhány további tanulságait veszi számba, a köz- és a vállalati szférában jelentkező esetek helyett a címbeli témára adaptálva. Feltételezi ugyanis, hogy a változásmenedzsmentben sikerrel alkalmazott lépések követésével az additív, többnormájú szemlélet is nagyobb hatékonysággal válhat hitelesen képviselt nézetté és valós gyakorlattá a magyarországi anyanyelvi nevelésben (a máig uralkodó felcserélő, standardközpontú helyett), ami a nyelvi diverzitást, többek között a nyelvjárási háttérrel elfogadó attitűd kialakításának egyik kulcsa. A tanulmány nem fogalmaz meg konkrét lépéseket, hanem kérdések sokaságát, amelyekkel közös gondolkodásra kíván buzdítani. Emellett egy, a pedagógusok körében végzett kutatás vonatkozó részeredményeit is bemutatja röviden, mintegy további ösztönzésként a feltett kérdések átgondolására, további részterületek tudományos igényű feltárására.

2. A változás és menedzselése

A változásmenedzsmet szakirodalma a szervezetek legalább egy alapvető jellemzőjében bekövetkező, jelentősnek mondható változásokat vizsgálja (vö. pl. Belényesi, 2014). Vonatkozhat erőforrás-fejlesztésre, amely révén például új szervezeti struktúrát hoznak létre új folyamatok fejlesztéséhez (vö. pl. Christensen & Overdorf, 2001), egy mennyiségi és minőségi paraméterekben is kifejezhető jobb állapot elérésére (vö. pl. Kaplan & Norton, 2000), úgynevezett „zavaros” helyzetek kezelésére például akkor, amikor egy probléma nem világos (vö. pl. Ackoff, 1993), strukturáltabb, bonyolult problémák azonosítására és megoldására (vö. pl. Nickols, 2000; a kettő összevetéséhez l. Belényesi, 2014: 12), továbbá olyan megújulásra, amelyhez egy „befagyasztott” régi tevékenység, rutin „felolvasztás”-ára és módosítására, esetleg elhagyására van szükség (vö. Lewin, 1972, erről l. alább) (összefoglalóan magyar nyelven l. pl. Farkas F., 2013).

A változtatás ebben a megközelítésben per definitionem egy olyan tudatosan alakított folyamat, amelynek iránya a jövőbe mutat (vö. pl. Belényesi, 2014). Beavatkozás, amely során egy szervezetnél szükség van egy változásmenedzserre, aki megtervezi és felépíti a folyamat egészét, de a szakirodalom legalább ugyanilyen fontosnak tartja a sikerhez a változás kommunikációjának a szerepét is. Ennek őszintének és kétirányúnak kell lennie: a vezetőnek felelősége, a beosztottaknak feladata. Ez az egyik kulcsa a változásmenedzsmetnek, hiszen ez az előfeltétele a részvételnek, a támogatás megszerzésének és megtartásának, a várható ellenállás leküzdésének és az elkötelezettség elérésének egyaránt (l. Farkas F., 2013). Az őszinteségen és a kétoldaliságon túl fontos szempont az is, hogy a változási folyamatról szóló tájékoztatás a megfelelő időben és mennyiségben jusson el a megfelelő címzettekhez.

A változásmenedzsmet röviden összefoglalva a változások kezelésével foglalkozik a lehető legjobb eredmény elérése érdekében. Felkészíti és alkalmassá teszi a szervezetet valamely lehetőség kihasználására, illetve veszély elhárítására (l. Farkas F., 2004; Belényesi, 2014).

3. Cél és hipotézis

A tanulmány célja rámutatni arra, milyen segítséget nyújthatnak a változásmenedzsmet tanulságai ahhoz, hogy a magyarországi köznevelésben máig uralkodó standardközpontú nyelvszemlélet nagyobb hatékonysággal mozduljon el a többnormájú, szociolingvisztikai felfogás irányába. Ezalatt az is értendő, hogy az iskola nem csupán elméletben, hanem a gyakorlatban is elfogadóan viszonyul a tanulók nyelvi sokszínűségéhez, nyelvjárási háttéréhez. A dolgozat e tanulságokat rendhagyó módon nagyrészt kérdések formájában fogalmazza meg, és nem célja, hogy ezeket pontról pontra megválaszolja (ez a jelen terjedelmi keretek között egyébként is lehetetlen volna). Nem ad tanácsokat

és nem jelöl ki feladatokat, minthogy szerzője sem kíván sem a „váltózásmenedzser”, sem a „szószóló” szerepében tetszelegni (erről l. alább). A leírtak célja, hogy közös gondolkodásra buzdítsa mindazokat, akik a kérdésben illetékesnek tartják magukat. A teljességre nem törekvő áttekintés értelemszerűen nem tér ki a változásmenedzsmet egyre szélesedő szakirodalmában olvasható minden egyes megközelítésmódra, módszertanra, stratégiára, régi és új modellre, hanem ezek megismerése után csupán olyan szempontokra és lépésekre irányítja a figyelmet, mintegy kiragadva azokat a tudományterület hazai és nemzetközi eredményeiből, amelyek a fent leírt nyelvi, szociolingvisztikai, anyanyelvi nevelési kérdést illetően is megfontolásra érdemesek lehetnek.

A tanulmány abból a feltételezésből indul ki, hogy a szociolingvisztikai szemlélet alkalmazásának elterjesztése az iskolai anyanyelvi nevelésben úgy is felfogható, mint egy (szervezeti, vállalati) kultúrában végbemenő változási, illetve változtatási folyamat. Következésképpen, a siker és a fenntarthatóság érdekében, ez esetben is számolni kell, illetve érdemes a változásmenedzsmet körébe tartozó szempontokkal, ha úgy tetszik: menedzselni kell, illetve érdemes a változást, változtatást.

E ponton fontos hangsúlyozni, hogy a témakör nem azonos a nyelvmenedzselés fogalma alá tartozó tevékenységgel, noha a szóhasználat miatt könnyen asszociálhatunk rá. Lanstyák István (2018) részletes áttekintése szerint a nyelvmenedzselés „elvileg mindenfajta metanyelvi tevékenységet magába foglal” (20), azaz a nyelvről való, változtatási szándék nélküli gondolkodást, beszédet, valamint nyelvi problémakezelésre törekvő vagy éppen problémamegoldó szándék nélküli nyelvalakítást egyaránt (i. m. 21–23) (a nyelvmenedzselés elméletéhez l. még Jernudd & Neustupný, 1987; Nekvapil, 2000; az e keretben folyó néhány kutatáshoz l. még pl. Szabó Mihály, 2005; Domonkosi & Ludányi, 2020; Bauko, 2021). A változásmenedzsmet mint tudáshalmaz és mint tevékenység alkalmazásának a lényege a jelen téma kapcsán az, hogy előtérbe helyezzen korábban esetleg figyelmen kívül maradt szempontokat, holott előfordulhat, hogy kulcsfontosságúak, de legalábbis nem elhanyagolandók a folyamat sikerre vitelében. A kétféle „menedzselés” közös pontja lehet azonban az, amelyet Szabó Mihály (2005) a következőképpen fogalmaz meg: „A nyelvi problémák megoldása elképzelhetetlen a kapcsolódó társadalmi és kommunikációs problémák kezelése nélkül” (68).

4. A magyarországi anyanyelvi nevelés nyelvszemléletéről

A szóban forgó folyamat több évtizede képezi tárgyát szociolingvisztikai és anyanyelv-pedagógiai kutatásoknak, vissza-visszatérő eleme nyelv- és oktatásstratégiai dokumentumoknak. A szociolingvisztikai, többnormájú szemlélet hangsúlyos megjelenítése az oktatás tartalmi-szabályozó rendeleteiben – és ami talán még fontosabb: hiteles képviselője, széles körben való alkalmazása a mindennapi iskolai gyakorlatban –, a magyarországi anyanyelvi nevelés máig

fennálló adóssága. A preskriptív szemlélet nem csupán a mindennapi pedagógiai gyakorlatban uralkodó, hanem a különféle tartalmi-szabályozó dokumentumokban is felbukkan még implicit módon. A Nemzeti alaptanterv (a továbbiakban NAT), és az arra épülő kerettantervek explicit formában már évek óta toleranciát hirdetnek és várnak el a nyelvi diverzitást és a regionalitást illetően. Fontos azonban megjegyezni, hogy a NAT legújabb, 2020. január 31-én törvénybe iktatott változatából kikerült az előző verzióban még szereplő „szociolingvisztikai szemlélet” kifejezés (pontosabban a magyar nyelv tantárgynál nem szerepel, csupán az élő idegen nyelvnél). Néhány, a többnormájú szemlélet irányába mutató példa az aktuális NAT-ból: a nevelési-oktatási szakasz végére a tanuló többek között „megfigyeli, elkülöníti és funkciót társítva értelmezi a környezetében előforduló nyelvváltozatokat (nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnelvek)” az 5–8. évfolyamon (NAT 2020: 308), illetve „ismeri a nyelvhasználatban előforduló különféle nyelvváltozatokat (nyelvjárások, csoportnyelvek, rétegnelvek), összehasonlítja azok főbb jellemzőit” a 9–12. évfolyamon (i. m. 310). A kerettantervekből: 5–8. évfolyamon „A magyar nyelv társadalmi és földrajzi változatai, ritkább szóalkotási módok” nevű témakör egyik fejlesztési feladata „[a] tanuló környezetében előforduló nyelvjárás néhány jellegzetességének megfigyelése” és „[a] nyelvi tolerancia kialakítása, fejlesztése” (KT_F: 26), míg 9–12. évfolyamon ajánlott téma „[a]z adott nyelvjárás terület és a nyelvi norma eltérései” (KT_K: 30), a fejlesztési feladat pedig „[a] nyelvi sokszínűség, nyelvi tolerancia tudatosítása” és „[a] nyelvjárások nyelvhasználati sajátosságainak megismertetése” (KT_K: 44). Az alsó tagozatra vonatkozó részletekben (sem a NAT-ban, sem a KT-ben) nem szerepelnek a nyelvjárások és a tanulók nyelvjárási háttérének kérdései. Miként az egyik fenti idézetben is látszik, a *nyelvjárások* mellett több ízben is egyes számban szerepel a *nyelvi norma* kifejezés, ami önmagában is sokat elárul a jelenleg aktuális dokumentumok nyelvszemléletének fő irányáról.

Összességében tehát ellentmondás figyelhető meg a nyelv területi variabilitását illető attitűdök vonatkozásában, egyrészt a hivatalos dokumentumokon belül, másrészt pedig, feltehetően részben ebből is adódóan, a mindennapi nevelési gyakorlatban is. Miként azt az utóbbi évek több vizsgálata is kimutatta, a tanárok sokszor a legjobb szándékuk ellenére is egynormájú, előíró attitűdöket képviselnek (vö. pl. Dudics Lakatos, 2019; Jánk, 2019; Kaján & Deme, 2020; Németh, 2020; Parapatics, 2020: 69–75), noha a témakör tanításához egyre több „jó gyakorlat”, módszertani segédlet áll már a rendelkezésükre (pl. Boda, 2011; Beregszászi, 2012; Boronkai, 2018; Tamás et. al., 2019; Parapatics, 2020: 87–114).

Mint minden, ezzel foglalkozó tanulmány, a jelen dolgozat is hangsúlyozza, hogy a fenti sorok nem a nyelvjárás háttérből fakadó helyesírási és úgynevezett nyelvhelyességi hibák figyelmen kívül hagyása mellett érvelnek (vö. még Péntek, 2002, Parapatics 2018). A regionalizmusok iskolai kezelésével foglalkozó

tanulmányok célja általában egyöntetűen az, hogy a tanulók a köznyelvet ne nyelvjárási háttérük felcserélésével, hanem ahhoz hozzáadva sajátíthassák el. A nyelvi változatosságot a gyakorlatban is értelmezni és kezelni tudó kompetenciával a tanulók a nyelvi diverzitást valóban – és nem csak elméletben – elfogadó felnőttekké válhatnak. Ez egyébként a magyarországi közoktatás egyik deklarált célja is, legalábbis a nyelvpolitikai értelemben vett explicit módon, azaz a hivatalos, elméleti jellegű dokumentumok szintjén (pl. NAT), míg a tanulók értékelésével kapcsolatos szabályozások (pl. az írásbeli érettségi vizsgák javítókulcsai) és a mindennapi értékelési gyakorlat inkább ellentmondanak ennek. (A kérdésről, kárpátaljai kontextusban, l. még pl. Beregszászi & Dudics Lakatos, 2019.)

5. Változásmenedzsment és szemléletváltás

Conner a következő négy csoportba sorolja a változás szereplőit (Belényesi, 2014 alapján). A „szószóló”-k azok, akik változtatást szeretnének. Ezt ők is kezdeményezhetik, hatalom híján viszont találniuk kell egy „védnök”-öt. Ők azok a magas beosztású, formális hatalommal bíró személyek, akik jóváhagyják és szankcionálják a változtatást, továbbá megfelelő támogatást nyújtanak a sikerhez. Ők döntenek el, milyen változások történjenek, melyek az új prioritások, az ő felelősségük az ezek megvalósításához szükséges feltételek, körülmények megteremtése. A változási folyamat részleteiről az „ügynök”-ök adnak informális tájékoztatást a „célpont”-oknak, akiket szükség esetén képezni is kell (erről l. még alább, vö. még Pascale & Sternin, 2005; Farkas F., 2013). Ha a kezdeményezés kellően magas szintről indul, akkor nincs szükség szószólóra. Ha viszont alulról, akkor annál nagyobb szükség van rájuk, legalább addig, amíg meg nem találták a változás védnökét, hiszen anélkül, illetve addig az ügynökök és a célpontok szerepe voltaképpen nem is releváns (Belényesi, 2014: 32).

E kategorizálás a változási folyamat összetettségére is figyelmeztet egyúttal, arra, hogy annak sikeressége és az új állapot fennmaradása számos, különféle pozíciójú szereplőn múlik. Ez a jelen dolgozatban tárgyalt kérdéskörre is érvényes.

Mindazon túl, hogy a szociolingvisztikai nézőpont meggyökerezésének az előző fejezetben bemutatott ambivalencia is nyilvánvalóan gátat szab, feltételezem, hogy a szemléletváltást néhány olyan tényező is lassítja, amely változásmenedzsmenttel valamelyest kiküszöbölhető vagy legalábbis jobban kezelhető lehet. A következőkben ezeket vizsgálom meg, de nem teljességre törekedve, és nem a változás menedzsereként tekintve magamra, miként azt korábban is hangsúlyoztam.

Az első ilyen szempont lehet annak az átgondolása, amit Kurt Lewin modelljéből tanulhatunk (l. pl. Lewin, 1972; Farkas F., 2013; Farkas G. et al., 2015). Eszerint nem lehet tartós egy újítás, amíg a régi szokásrendet nem olvasztjuk fel. Vagyis a sikeres változtatáshoz három lépésre van szükség: (1) a

régi állapottól, gyakorlattól való elszakadásra, majd (2) a változtatást követően (3) az új megszilárdítására. Az első lépésben meg kell teremteni az elszakadás feltételeit, és csökkenteni a változással/változtatással szembeni ellenállást. Sokat segíthet például egy tájékoztatás arról, miért nem tartható a jelenlegi állapot, és miért szükséges az újabb. Ez különösen fontos akkor, ha az érintettek jól érzik magukat a status quóban, és nem kívánatos számukra a változás. Jelen esetben például a pedagógusok, egyelőre, az egynormájú nevelési elvek gyakorlásában rutinosak, és több energiát igényelne egy újabb fajta szemlélet és tanításmódszertan elsajátítása. A siker egyik kulcsa tehát az érintettek ellátása a megfelelő mennyiségű és minőségű információkkal, amely révén az újítás munkájuk természetes részévé, új rutinjává válhat, és nem kívánnak visszatérni a régi, jól ismert gyakorlathoz.

A kérdés tehát a jelen témával kapcsolatban: Elegendő tájékoztatást kaptak, kapnak-e a változás, változtatás szereplőiként a tanítók és a tanárok (nem csak a pedagógusjelöltek, hanem mindazok, akik már évek, évtizedek óta a pályán vannak) az additív szemlélet szükségességéről, képviselésének módjáról, egyáltalán a nyelvi variabilitásról? Elegendő módszertani javaslat, instrukció, konkrét feladat áll-e a rendelkezésükre ennek megvalósításához a gyakorlatban? Ez alatt nem csupán azt értem, hogy léteznek-e ilyenek, hanem azt is, hogy tudnak-e, értesülnek-e róluk azok, akiknek szánják.

A fentiekhez hasonló gondolatok merülhetnek fel bennünk a másik ismert stratégia, John Kotter nyolclépéses folyamatmodellje kapcsán is, amely mintegy kiegészíti, újabb részletekkel bővíti a fentieket. Farkas Ferenc (2013) figyelmeztet arra, hogy a Lewin-modell „alkalmazhatósága napjainkban már egyre kevésbé hatásos, mivel azok a ciklusok, amelyek az egyes változási folyamatok között vannak, lerövidültek”, ezért „a modell már nem képes versenyképes megoldást adni a változási folyamatokhoz” (l. n.). Kotter nyolc, specifikáltabb lépése a megváltozott körülményekhez alkalmazkodva a következő (vö. Kotter, 1996; magyarul: Kotter, 1999; l. még pl. Belényesi, 2014; Farkas F., 2013; Farkas G. et al., 2015):

(1) A változtatás halaszthatatlanságának, sürgősségének érzékeltetése, amely elengedhetetlen ahhoz, hogy az érintettek maguk is szükségesnek tartsák a változtatást. Miként Farkas G. et al. (2015) kiemeli, ezt sokszor az úgynevezett szervezeti önelégültség is gátolja.

(2) A változást irányító csapat létrehozása, amelynek tagjai között szerepelnie kell legalább egy pozicionális hatalommal bíró személynek, egy szakértőnek, egy a változásban érintettek által tisztelt, hiteles személynek, továbbá olyanoknak, akik jó vezetők. A csapat működésének két legfontosabb feltétele a tagok között fennálló bizalom, és a közös cél, amely iránt minden tag elkötelezett.

(3) Jövőkép és stratégia kidolgozása, amely világossá teszi a változás célját, bemutatja a problémás helyzetből kivezető utat és az abból származó előnyöket, továbbá lehetővé teszi, hogy az érintettek koordináltan, mégis önállóan a jövőkép

eléréséért dolgozzanak. A jó jövőkép szemléletes, kívánatos, megvalósítható, erőforrást rendel a célokhoz, egyértelmű, érthető, könnyen elmagyarázható és rugalmas (Farkas G. et al., 2015 alapján).

(4) A jövőkép egyszerű, érthető kommunikálása racionális érveléssel és emocionális meggyőzéssel. Itt fontos szempont, hogy az érintettek a hivatalos, sokszor személytelen tájékoztatáson túl informálisabb úton, közelebbi munkatársaiktól (a már említett ügynököktől) is tájékozódhassanak, továbbá az, hogy ők is hangot adhassanak kérdéseiknek, kételyeiknek, félelmeiknek, és ezekre választ, megnyugtatót is kapjanak (a Harvard Business School erre vonatkozó *Communication Relentlessly* terminusához l. pl. Farkas F., 2013).

(5) A munkatársak felhatalmazása az önálló cselekvésre ahhoz, hogy a változást végre is tudják hajtani. Ehhez általában a régi szervezeti struktúra megújítására is szükség van, a támogató vezetői környezetre, továbbá az újításhoz szükséges készségek, képességek, attitűdök elsajátíttatására például tréningek által. A képzések megisméltésére a későbbiekben is szükség lehet, amikor az érintettek már szembesülhetnek az újítás során fellépő nehézségekkel. A vállalati kultúrában ezen túl előléptetéssel és egyéb emberierőforrás-menedzsment tevékenységgel is ösztönzik az érintetteket a cselekvésre.

(6) Gyors sikerek, rövid távú eredmények elérése, amelyek elég látványosak és világosak ahhoz, hogy megerősítsék az érintetteket, különösen a kétkedőket, ellenzőket abban, hogy az erőfeszítésük nem vész kárba, és ahhoz, hogy további lendületet adjon a folytatáshoz.

(7) Az eredmények megszilárdítása, további változások kezdeményezése és elérése. „Ha a vezetés túl hamar hátradől, a tradíció erői azonnal felülkerekednek, és elkezdődik a visszarendeződés” (Farkas G. et al., 2015: 1. n.). A szakértők ezért óva intik a változtatás kezdeményezőit attól, hogy túl hamar kijelentsék azt, hogy a változás sikeresen befejeződött. Ügyelni kell arra, hogy minden olyan terület is átalakuljon, amely hozzájárul a legfőbb cél megvalósulásához.

(8) Az új megoldások meggyökereztetése a kultúrában, olyannyira, hogy ne csupán az egyszeri cselekvést határozzák meg, hanem szemléletváltást, meggyőződést is eredményezzenek. Ezt segítheti, ha a kezdeményezők a megfelelő módon és mennyiségben hangsúlyozzák az új eredményeket és azt, hogy azok a változtatás eredményei, továbbá azt, hogy miért nem érvényes már a régi szemlélet. A vállalati kultúrában azt is javasolják, hogy mind az új dolgozók felvételénél, mind a meglévők előléptetésénél szempont legyen az új szemlélet képviselője, különösen a vezetésben.

Kotter immáron nyolc pontja tehát olyan formában bővíti Lewin modelljét, hogy itt az első négy lépés irányozza a régi állapot felolvasztását, a következő három az változás, változtatás bevezetését, és a nyolcadik az új állapot megszilárdítását. A két modell összevetését és a szakaszok rövid leírását a fejezet végi 1. táblázat mutatja be.

Milyen tanulságokat hordozhatnak a Kotter-modell lépései a szociolingvisztikai, többnormájú, hozzáadó szemlélet meggyökereztetéséhez a magyarországi köznevelésben? A mérlegelendő gondolatokat ezúttal is kérdések formájában fogalmazom meg, a könnyebb átláthatóság kedvéért a fentiekkel összhangban, külön bekezdésekbe tagolva és sorszámozva.

(1) Érzékeltették-e a pedagógusokkal a változtatás szükséges és halaszthatatlan voltát? Szükségesnek tartják-e a köznevelési kérdések döntéshozói a változást e téren? Van-e szó egyáltalán vélemények (még inkább: tudományos érvek) ütköztetésének a lehetőségéről?

(2) Hitelesek-e és pozícióban vannak-e azok, akik kezdeményezik a változást? Van-e egyáltalán változást irányító csapat, különféle tagokkal, akik elkötelezettek és bíznak egymásban?

(3) Világos-e a pedagógusok és a döntéshozók számára a változás célja, a jelen helyzet problematikusága és a tervezett jövő előnyei? Teret ad-e a jövőkép az egyéni kezdeményezéseknek?

(4) Hatékony-e, megtörtént-e az érintettek meggyőzése, vannak-e a változtatásnak informális „ügynök”-ei a közvetlen környezetükben? Fel tudják-e tenni a tanítók, tanárok a kérdéseiket nekik és más illetékeseknek?

(5) Felkészítették-e őket az önálló munkavégzésre a szemléletváltás elérése érdekében? Támogatja-e őket ebben közvetlen vezetőjük és a képzési-kimeneti struktúra? Lehetőségük van-e újra és újra hallani a nyelvi variabilitásról, a szociolingvisztikai szemléletről, nyelvi toleranciáról, e témák tanításmódszertanáról?

(6) Melyek a folyamat eddigi rövid távú eredményei, és eljut-e ezek híre a pedagógustársadalom valamennyi tagjához (és nem csak azokhoz, akik egyébként is érdeklődnek)?

(7) Van-e hajlandóság további eredmények elérésére, történnek-e újabb kezdeményezések?

(8) Végül: szempont-e a jelen kérdésben, illetve a vonatkozó struktúrában az új szemlélet képviselőinek előtérbe helyezése? Milyen szemléletű vezetők (közvetlenül iskolai vezetők, pl. igazgatók, munkaközösség-vezetők, közvetetten döntéshozók) befolyásolják vagy akár határozzák meg a helyzetet jelenleg?

1. táblázat. Lewin és Kotter szakaszoló modelljeinek lépései (Lewin, 1972; Kotter, 1996; Farkas F., 2013; Belényesi, 2014; Farkas G. et al., 2015 alapján saját munka)

Kurt Lewin modellje	John P. Kotter modellje
1. Felolvasztás	1. A változtatás halaszthatatlanságának érzékeltetése
	2. A változást irányító csapat létrehozása
	3. Jövőkép és stratégia kidolgozása
	4. A jövőkép kommunikálása
2. Változás/változtatás	5. A munkatársak felhatalmazása az önálló cselekvésre
	6. Gyors sikerek, rövid távú eredmények elérése
	7. Az eredmények megszilárdítása, további változások kezdeményezése
3. Megszilárdítás	8. Az új megoldások meggyökereztetése a kultúrában

6. A pedagógusok tájékozottságáról: egy felmérés részeredményei

Amint azt a tanulmány többször is hangsúlyozta, nem célja, nem is lehet célja a modellek ismertetése után feltett kérdések megválaszolása. A kérdések nagy része a pedagógusokra vonatkozott (noha, mint láthattuk, nem ők az egyetlen résztvevői a folyamatnak), arra, hogy elegendő elméleti tájékoztatást kaptak-e a nyelvi variabilitásról, a szociolingvisztikai szemléletről, annak szükségességéről, és ismerik-e a témához készült módszertani javaslatokat. A jelen fejezet egy erre vonatkozóan elvégzett kutatás részeredményeit mutatja be azzal a céllal, hogy tudományos alapot nyújtson a szóban forgó változási folyamat legalább egyik részterületéhez, kérdéséhez a sok közül.

2015 és 2018 között összesen 170 tanító és tanár attitűdjeit mértem fel kérdőíves módszerrel. A véletlenszerű mintában szerepeltek fiatalabb és idősebb, falusi, kis- és nagyvárosi, belvárosi és külkerületi fővárosi általános iskolában, szakközépiskolában és gimnáziumban tanító, nem csak magyar nyelv és irodalom szakos pedagógusok. Válaszaikat és a kapcsolattartók közreműködését ezúton is köszönöm. A kérdőív a személyes és szakmai adatok felvétele után az adatközlők nyelvjárásokkal kapcsolatos ismereteire és nyelvi attitűdjeire kérdezett rá többnyire zárt, feleletválasztós (de nem csak eldöntendő) kérdésekkel. Sok esetben kértem a válaszok indoklását, személyes és konkrét példák közlését is, néhány további nyílt végű kérdés mellett. (A kutatás céljainak, hipotéziseinek, módszertanának és eredményeinek általános és részletes bemutatásához l. Parapatics, 2020: 69–75; hasonló kutatási eredményekhez a közelmúltban l. pl. a 4. fejezet végi felsorolást.)

A kérdőív különféle pontjain adott válaszok meglehetősen ellentmondásos képet festenek az alanyok tájékozottságáról: elméletben elfogadó, implicit módon viszont egynormájú szemléletről tanúskodnak. Ezeket a tömörség és az átláthatóság kedvéért a 2. táblázat foglalja össze. Az első oszlopban a felszínen

pozitív attitűdöket mutató válaszok láthatók, amelyekben kurziválással emeltem ki a rejtetten negatív viszonyulásra utaló szavakat, kifejezéseket, míg a második oszlop azok magyarázatát tartalmazza. Az idézetek utáni zárójelben az adatközlő életkora, neme, munkahelye típusa és tanított szakja(i) szerepel(nek). Hangsúlyozom, hogy a leírtak nem hibáztatják és nem kérik számon a pedagógusokat (ehhez vö. Hudson, 2004: 124 is), pusztán az objektív eredményeket közlik.

2. táblázat. Pedagógusok válaszaiban felbukkanó negatív attitűdök (saját munka)

Az adatközlők válaszai	A kiemelt részlet sugallata
„Mo-nak vannak olyan tájai, ahol tájszólásban beszélnek [...] Ők is tudnak <i>rendesen</i> magyarul beszélni, ha akarnak, de a szülőföldön mégis így beszélnek szívesen, ami szerintem gyönyörű” (48, nő, ált. isk., tanító)	A köznyelv a „rendes”, helyes változat, a nyelvjárás nem.
„Szerintem nem csúnya, tiszteletre méltó, mert őseink hagyományait ápoljuk. [...] Ha tanulunk, tanítunk és olyan embereknek a társaságában vagyunk, akik ezt nem használják, akkor nekünk is <i>illick magyarul (tisztán) beszélni!</i> [...] A javításra kerülő tájszavaknál, amennyiben <i>rosszul ejtik ki</i> a szavakat, akkor pontosítok. A füzetés [fizetés] szónál alkalmaztam ezt az eljárást” (52, nő, ált. isk., matematika–földrajz)	A köznyelv a „tisztá”, helyes, illendő változat. A nyelvjárasi ejtésforma hiba.
„...az ápolása lenne fontos, nem az irtása. Bizonyos esetekben azonban – a <i>túl »egyszerű«</i> –, köznyelvihez <i>nagyon nem illeszkedő</i> formákat javítani kell” (47, nő, ált. isk., magyar nyelv és irodalom)	A nyelvjárás kevésbé komplex rendszer a köznyelvhez képest, és illeszkednie kell ahhoz.
„A tájszólás lehet szép, ízes, <i>ha választékosan</i> fogalmaz valaki” (61, nő, ált. isk., magyar nyelv és irodalom)	A nyelvjárás önmagában nem lehet választékos.
„Engem személy szerint nem zavar, de <i>ha emiatt nehezen érthető</i> a beszéd, akkor <i>javítanám</i> ” (26, nő, kp. isk. matematika–fizika)	Az érthetőséget befolyásoló nyelvjárasi változatok magyarázat helyett javítandók.
„A tájszólás szép az adott tájnyelvi környezetben, de <i>az anyanyelvi szint elérése érdekében javítandó</i> ” (52, nő, ált. isk., tanító)	A nyelvjárás használatával nem érhető el magasabb anyanyelvi kompetencia.
„ <i>Ha</i> a tájszólás <i>nem zavaró</i> , akkor nem tartom javítandónak” (38, nő, kp. isk., angol)	A nyelvjárás zavaró lehet, amelyre a megoldás a javítás.
„Köznyelvi szövegekörnyezetben egy-egy tájszó használata ízessé, egyedivé teheti mondandónkat. <i>A mérték a fontos</i> ” (53, nő, ált. isk., magyar nyelv és irodalom)	A nyelvjárasi változatok használhatók, de csak egy bizonyos mértékig.

A kérdőíven néhány további kérdés is szerepelt csak a magyar nyelv és irodalom szakos résztvevők számára. A kutatásban 57 ilyen adatközlő vett részt (24 középiskolai és 33 általános iskolai pedagógus, akik közül 79%-uk válaszolta azt, hogy találkozott a dialektológia témakörével felsőfokú tanulmányai során; 1 általános iskolában tanító résztvevő nem emlékszik, hogy tanult-e a témáról, ami szintén tanulságos). Ezzel kapcsolatos emlékeik inkább negatívak: „Unalmas és fölösleges előadás volt. Pedig a téma érdekelt volna” (34, nő, kp. isk.); „Elméleti síkú volt, kevés megfigyelési lehetőséggel” (37, ffi, kp. isk.); „Unalmas volt, nem mentem el gyűjteni, helyette elméleti dolgozatot írtam” (38, ffi, kp. isk.); „Semmi túl maradandó. Kellett interjút készíteni&elemezni, de túl sok segítséget nem kaptunk hozzá” (32, nő, kp. isk.) (hasonló válaszokat idéz ugyanerről Kiss, 2009 is). A kutatásban részt vevő magyar szakos adatközlők csupán 60%-a (21 középiskolai és 13 általános iskolai pedagógus) válaszolta azt, hogy tanítja is a témakört. Azok közül, akik erre a kérdésre nemmel válaszoltak, csupán 3 fő indokolta ezt azzal, hogy a kérdőív kitöltése idején nem tanította ezt a tantárgyat. 21 fő szerint a témakör nem is szerepelt az akkor használt tankönyvben (ebből 1 fő középiskolában tanít) (a témával kapcsolatos tankönyvelemzéshez l. N. Császi, 2018).

A jelen dolgozat szempontjából talán a kérdőív utolsó pontján, az egyéb megjegyzéseknek helyet adó részhez írt mondatok a legtanulságosabbak: „Jó téma, amivel az alsó tagozaton szinte egyáltalán nem foglalkozunk!” (42, nő, ált. isk., matematika); „Szükséges lenne ebben a témakörben tananyagfejlesztésre, elektronikus oktatási anyagok összeállítására” (57, nő, kp. isk., magyar nyelv és irodalom); „Aki gyerekként így beszél, vajon vannak-e helyesírási problémái?” (41, nő, kp. isk., angol). E megjegyzések kivétel nélkül olyan problémára, illetve módszertani segédletekre kérdeznek rá, amelyek már a kutatás idején és az azt megelőző években – a helyesírás és a nyelvjárási háttér kapcsolatát illetően pedig évtizedekkel korábban – is szép számmal rendelkezésre álltak.

7. Összegzés

A változásmenedzsment mint tudáshalmaz és mint tevékenység néhány fent bemutatott tanulsága alapján a szociolingvisztikai szemlélet hatékony (és nem csupán teoretikus) elterjesztésével kapcsolatban megfogalmazott kérdések egy fontos distinkciót is magukban hordoznak. A kérdések egy része a pedagógusok hozzáállására, ismereteire, módszertani felkészültségére, egyáltalán elérésére fókuszál. Több más kérdés viszont arra utal, hogy a szóban forgó változási, változtatási folyamat sikerre vitele közel sem csupán tőlük függ, hanem az oktatásstratégiai döntések hozóitól is.

Kitchen és Daly (2002) háromféle információt különböztet meg egy változási, illetve változtatási folyamat kapcsán: amit az érintetteknek tudniuk kell róla, amit tudniuk kellene, és amit valójában (meg)tudnak. Vagyis a siker elérésének egyik fontos lépése annak tudományos igényű feltárása, hogy mit tudnak a pedagógusok

a témáról, illetve mit nem. Ehhez kívánt adalékokkal szolgálni az előző fejezetben ismertett kutatás is. A kérdéssel foglalkozó tanulmányok egyúttal általában arra is kitérnek, milyen információk ismerete és attitűdök közvetítése volna előnyös a többnormájú szemlélet hiteles és – egy napjainkban népszerű szóval élve – fenntartható kialakításához. Ennek mikéntjével pedig számos szakmódszertani jellegű kiadvány is foglalkozik.

Ha figyelembe vesszük, mit taníthat a nyelvtudomány, a szociolingvisztika és a szakmódszertan képviselői számára a változásmenedzsment, talán olyan újabb dolgot, kezdeményezéseket, törekvéseket is születhetnek, amelyek még hatékonyabbak tudják megszólítani a címzetteket – a változás „célpont”-jain túl szükség szerint a „védnök”-öket is –, és amelyek ezáltal még számottevőbb módon, még szélesebb körben érhetnek el sikereket.

Irodalom

- Ackoff, R. L.** (1993). The art and science of mess management. In Mabey, C. & Mayon-White, B. P. (eds.), *Managing Change* (47–54). London: Chapman Publishing.
- Bauko János** (2021). Anyanyelvi keresztnévmenedzselés Szlovákiában. In Csernicskó István & Kozmács István (szerk.), *Kétnyelvűség – oktatás – nyelvmenedzselés. Írások, tanulmányok Vančo Ildikó születésnapjára* (23–39). Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Belényesi Emese** (2014). *Változásmenedzsment a közigazgatásban*. Budapest: Nemzeti Közszolgálati Egyetem.
- Beregszászi Anikó** (2012). *A lehetetlent lehetni. Tantárgy-pedagógiai útmutató és feladatgyűjtemény az anyanyelv oktatásához a kárpátaljai magyar iskolák 5–9. osztályában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Beregszászi Anikó & Dudics Lakatos Katalin** (2019). Utak és tévutak az anyanyelvi nevelésben a kárpátaljai magyar középiskolákban. In Csernicskó István & Márku Anita (szerk.), *A nyelvészet műhelyeiből: Tanulmányok a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont kutatásaiból V.* (15–164). Ungvár: Autdor-Shark.
- Boda Annamária** (2011). A helyesírás tanítása nyelvjárási háttérű tanulók számára. *Anyanyelv-pedagógia, IV, 3*. Letöltés: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=333> (2021. 12. 20.)
- Boronkai Dóra** (2018). *Módszertankönyv a Z generáció motiválásához*. Szekszárd: Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Pedagógusképző Intézet.
- Christensen, C. M. & Overdorf, M.** (2001). Megfelelni az ugrásszerű változások kihívásának. *Harvard Business Manager* 3, 2, 66–74.
- N. Császi Ildikó** (2018). Az additív szemlélet érvényesülése az újabb anyanyelvi tankönyvekben. *Tanulmányok I*, 45–61. Letöltés: <https://bit.ly/3Ga7o3V> (2021. 12. 20.)
- 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: Lingua Franca Csoport.
- Dudics Lakatos Katalin** (2019). Kárpátaljai magyar pedagógusok nyelvjárási attitűdjeinek alakulása két felmérés eredményei alapján (2008–2018). *Magyar Nyelvjárások* 57, 123–134.
- Farkas Ferenc** (2004). *Változásmenedzsment*. Budapest: KJK Kerszöv Kiadó.
- Farkas Ferenc** (2013). *A változásmenedzsment elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Farkas Gergely, Imreh Szabolcs, Keczer Gabriella & Málóvics Éva** (2015). *Menedzsment alapok*. Szeged: SZTE GTK. Elektronikus jegyzet. Letöltés: <https://bit.ly/32LhKd0> (2021. 12. 20.)
- Hudson, R.** (2004). Why education needs linguistics (and vice versa)? *Journal of Linguistics*, 40, 1, 105–130.

- Jánk István** (2019). *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
- 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* (69–84). Québec: Les Presses de l’Université Laval.
- Kaján Anna & Deme Andrea** (2020). Nyelvi attitűdvizsgálat [sic] iskolások körében. *Anyanyelv-pedagógia XIII*, 3. Letöltés: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=850> (2021. 12. 20.) doi: 10.21030/anyp.2020.3.2
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P.** (2000). *Balanced Scorecard – Kiegyensúlyozott stratégiai mutatószámrendszer*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Kiss Jenő** (2009). A nyelvjárások és a dialektológiaoktatás Kárpát-medencei magyar szakos hallgatók szemével. *Magyar Nyelvőr* 133, 1, 1–14.
- Kitchen, P. J. & Daly, F.** (2002). Internal communication during change management. *Corporate Communications: An International Journal* 15, 2, 169–183. doi: 10.1108/13563280210416035
- Kotter, J. P.** (1996). *Leading Change*. Harvard: Harvard Business School Press.
- Kotter, J. P.** (1999). *A változások irányítása*. Budapest: Kossuth Kiadó.
- KT_F = Kerettanterv az általános iskola 5–8. évfolyama számára. Magyar nyelv és irodalom. Oktatási Hivatal. Letöltés: <https://bit.ly/342yAoi> (2021. 12. 20.)
- KT_K = Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. Magyar nyelv és irodalom. Oktatási Hivatal. Letöltés: <https://bit.ly/3KWTqWQ> (2021. 12. 20.)
- Lanstyák István** (2018). A nyelvmenedzselés-elmélet és a nyelvi problémák. In Uő., *Nyelvalakítás és nyelvi problémák* (17–44). Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet & Gramma Nyelvi Iroda.
- Lewin, K.** (1972). *A mezőelmélet a társadalomtudományban*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- NAT = 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny* 17, 290–446. 2020. január 31. Letöltés: <https://bit.ly/3OcL7H3> (2021. 12. 20.)
- Németh Miklós** (2020). A nyelvjárási beszéd megítélése a pedagógusok körében. *Anyanyelv-pedagógia XIII*, 1. Letöltés: <https://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=824> (2021. 12. 20.) doi: 10.21030/anyp.2020.1.3
- Nekvapil, J.** (2000). Language management in a changing society: Sociolinguistic remarks from the Czech Republic. In Panzer, B. (ed.), *Die sprachliche Situation in der Slavia zehn Jahre nach der Wende*. (165–177). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nickols, F. W.** (2000). The Knowledge in Knowledge Management. In Woods, J. A. & Cortada, J. W. (eds.), *The Knowledge Management Yearbook* (89–107). Boston: Butterworth-Heinemann.
- Parapatics Andrea** (2018). *Nyelvjárástani munkafüzet. Feladatok a magyar nyelv területi változatosságának megismeréséhez*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Parapatics Andrea** (2020). *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés: Tények, problémák, javaslatok*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Pascale, R. T. & Sternin, J.** (2005). Your Company’s Secret Change Agents. *Harvard Business Review* 83, 5, 72–81.
- Péntek János** (2002). A nyelvi környezet és a helyesírás. *Magyar Nyelvőr* 126, 3, 257–263.
- Szabó Mihály Gizella** (2005). Nyelvművelés – nyelvtervezés – nyelvi menedzselés. *Fórum Társadalomtudományi Szemle* VII, 4, 67–75.
- Tamás Adél, Bartalis Boróka & Kádár Edit** (2019). *Magyar nyelv és irodalom VII. osztály*. Letöltés: <https://bit.ly/3AJMEyX> (2021. 12. 20.)

TÁRIK MESZÁR

NJE Eurázsia Központ, MCC-MKI, ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
arabisztika@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1646-9546>

Tárik Meszár: Az iraki asszírok nyelvi helyzete a kereszténység felvétele után
The linguistic situation of the Iraqi Assyrians after the adoption of Christianity
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 129–142.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.008>

Az iraki asszírok nyelvi helyzete a kereszténység felvétele után

The linguistic situation of the Iraqi Assyrians after the adoption of Christianity

A major challenge in studying religious minorities in the Middle East is that categories of religious distinction, i.e., separate religious identities, sometimes overlap with ethnic identity. While some religious minorities are also identified as ethnic groups (e.g., Assyrians), this is not true for others (e.g., Sunni Muslims). The mosaic of ethno-religious groups has long been a common phenomenon in the Middle East, and therefore, largely defies the strict definition of religious minorities. It is also important to remember that the borders of the country we now call Iraq were artificially created by the British and French after the First World War. Prior to this, the territory of Iraq roughly corresponded to that of Mesopotamia, which was the land between the rivers and the cradle of civilization. Mesopotamia was ruled by several great empires in which numerous ethnic groups could be found. Ethnic diversity was accompanied by the coexistence of different belief systems and languages, which did not disappear even after the spread of Islam. If we examine the population of Mesopotamia, we can say that most spoke Aramaic or one of its dialects from the end of the first millennium BC to the second third of the first millennium after Christ, but the language did not become extinct thereafter. It evolved from the regional vernaculars of tribal societies of unknown origin, which developed into small states in the ninth and eighth centuries BC, and the language they spoke was much more widely used later by the Assyrians and then the Babylonians. It is known that many illiterate Aramaic dialects, whose roots have disappeared in the fog of time, have been and continue to be spoken as mother tongues to this day, originally in Syria and Mesopotamia and then in modern communities worldwide. This is because Christian missions from Britain and the United States played a crucial role in the revival of the biblical Aramaic language and consolidated the surviving Aramaic dialects in the 19th century. After the arrival of Christian missionaries in Urmia, the Nestorian Syriac enlightenment began. The main goal of the mission was to return the Christians of the East to their roots. It was at this time that the need to create a unified identity arose, and the beginning of the formation of today's Assyrian national consciousness can be dated. Before the missionaries' arrival, the Assyrians' language was insufficient to understand each other. The main reason for this was the high illiteracy rate and the significant variability of the spoken versions compared to the written language due to the differences between regional and tribal dialects. Standardization efforts began thanks to the missionaries' work and their initiative. They were based mainly on the spoken dialect of Christians in the Urmia region, which is also widely used among Christians in present-day Iraq. This experiment led to the revival of the language, reducing the differences between dialects and introducing literacy in the area. Perhaps this is partly because some modern Iraqi Assyrians still communicate in this language within their community, specifically in the eastern dialect of Aramaic. The study aims to explore the linguistic context of the Assyrian community in Iraq.

Keywords: Middle-East, Semitic languages, Aramaic, Mesopotamia, Assyrians

1. Bevezetés

Az iraki keresztények túlnyomó többsége őslakosnak tekinthető az egykor Mezopotámiának nevezett területen. Nagyobb részük etnikailag magát asszirként határozza meg, továbbá saját meggyőződésük szerint az ősi Asszíriából származnak, és követik a szír keresztény hagyományt (Donabed, 2015: 3–5; Petrosian, 2006: 113). Sokféle elnevezéssel illetik őket, melyek többsége saját egyházi felekezetük megnevezéséhez köthető, például: káld (káldeus), szír, káldo-asszír, nesztoriánus, jakobita stb.

Az iraki asszírok nyelvi helyzetének feltérképezésekor mindenképpen szükséges az arámi nyelv történetének rövid bemutatása, mivel közösségük annak egy dialektusát használja mind a mai napig. Az arámi nyelv i. e. 1000 körül jelent meg Asszíriában és Babilóniában (mai Irak területe), és kezdetben afféle közvetítő nyelvként funkcionált az Újasszír Birodalomban, majd az i. e. IX. századtól kezdve fokozatosan kiszorította az akkádót. Az arámi nyelvet mintegy háromezer éve a Termékeny Félhold számos különböző etnikai és vallási közössége alkalmazta és alkalmazza a mai napig beszélt, adminisztratív vagy irodalmi idiómaként. Az arámi mindenekelőtt egy számos nyelvi változattól álló csoportra utal, amelyek közül sok egymás számára kölcsönösen érthetetlen. Meg kell különböztetni az etnikai értelemben vett arámi megjelöléstől, amely nagyjából azóta nem jelöl egyetlen konkrét csoportot sem, amióta Szíria egykori független arámi politikáját az i.e. VIII. század végére beépítették az Újasszír Birodalomba (Creason, 2008: 108-110). Mindezen különböző változatok lényegi egysége a közös történeti eredetben rejlik, abban a még mindig látható néhány közös hangzásbeli, morfológiai és lexikális jellemzőben, amelyek csak az arámiban alakultak ki, és eltérnek más sémi nyelvektől. Az idők folyamán bekövetkezett változások, a földrajzi elterjedtség és az eltérő kommunikációs helyzetek igen változatos nyelvi alcsaládot hoztak létre.

Az arámi a jelenlegi többségi vélemény szerint az északnyugati sémi csoportba tartozik, és így mélyen az ókori Szíria-Palesztina nyelvi mátrixában gyökerezik. Távolabbi rokonai közé tartoznak Észak- és Dél-Arábia, Etiópia, valamint Mezopotámia sémi idiómái. Bizonyos átható hangtani, morfológiai és lexikális vonások különböztetik meg nyugati megfelelőjétől, amely a zsidó palesztin, a keresztény palesztin (a régebbi elnevezés a „palesztin szír”), és a samaritánus palesztin arámi. Ha tovább akarjuk pontosítani, akkor megállja a helyét az előbb is közölt kijelentés, miszerint a keleti arámi nyelv az északnyugati sémi alcsoport része, és kissé eltér a többi keleti, mezopotámiai dialektustól, amelyekhez a nagyjából egykorú hatrai és asszír feliratok nyelvei tartoznak (Creason, 2008: 108–110; Gzella, 2018: 105).

A kereszténység és a judaizmus tekintetében az arámi presztízsét egyértelműen emeli az az általánosan elfogadott tény is, hogy e nyelv egyik dialektusa volt Jézus anyanyelve, valamint az Ószövetség bizonyos fejezetei (pl. Ezra 4/8-6/18, 7:12-

26; Dániel 2:4-7:28) is arámiul íródtak. Egy szűk kisebbség szerint (mint pl. Bauscher, 2007) az egész Újszövetség arámiról lett görögre fordítva.

Az arámi nagy korszakait tekintve megállapítható, hogy a korai arámi időszaka i. e. 900–750-ig, a birodalmi arámi időszaka i. e. 700–200-ig tartott, majd azt követte az i. sz. 200-ig tartó közép-arámi korszak (Creason, 2008: 108–110; Gutman, 2018; Gzella, 2018: 205–206).

Bár az arámi nyelv pontos belső alosztályozása és a megfelelő terminológia továbbra is vita tárgyát képezi, egyértelmű, hogy a szír (vagy szír-arámi) – modern tudományos értelemben a szír kereszténység irodalmi nyelve – végső soron az Edessza és környéke arámi nyelvjárásából fejlődött ki a hellenisztikus és a kora római korban és az arámi egy dialektusának tekinthető (Gzella, 2018: 205–206; Healey, 2011: 637–644; Khan, 2007: 96–96).

2. A mezopotámiai térség nyelvi viszonyai

A térség nyelvi viszonyainak vizsgálatakor fontos megemlíteni, hogy az i. e. II. századtól kezdve az i. sz. VII. századig perzsa uralom alatt állt a terület (először a Párthusok, majd a Szászánidák fennhatósága alatt), akiknek vezető rétege a perzsa nyelvet használta. Ezen kívül még éltek arabok a Folyamköz nyugati peremvidékén, akik arabul beszéltek és a társadalom fennmaradó része arámi nyelven kommunikált (Daryae, 2009: 100; Windengreen, 1987: 785–786; Axworthy, 2007: 113–114; Etheredge, 2011: 72). Azt korántsem lehet könnyedén megállapítani, hogy Mezopotámia-szerte mennyire ismerték és beszélték a kormányzó hatóságok nyelvét, bár valószínű, hogy az emberek jelentős része két- vagy többnyelvű lehetett. Ezt hűen tükrözik ebben az időszakban bizonyos lexikális és nyelvtani elemek beékelődései az arámi nyelvbe, amelyeket a perzsa nyelvből kölcsönöztek.

A keresztény hitre tért mezopotámiai populáción kívül is elterjedt volt az arámi nyelv vagy annak valamely nyelvjárása. Az arámi egy rendkívül fontos vonatkozása, hogy a Krisztus utáni első évezredben a Mezopotámiában élő zsidók a különböző zsidó-arámi nyelveket irodalmi nyelvként használták. E nyelvekben a leglényegesebb közös elem, hogy mind héber írással íródott. Ezek három nagy kategóriába sorolhatók (Khan, 2007: 99–100; Komoróczy, 2006: 64): 1. A babiloni Talmud nyelve, amelyet a III. és VI. század között állítottak össze. 2. A zsidó tudósok írásaiban használt nyelv a korai muszlim-arab korszakban, a VII. és XI. század között. Ezt gaonikus időszaknak nevezik, vagyis azon zsidó vezetők időszakának, akik gaon néven ismertek, és az általuk alkalmazott arámi irodalmi formát gaonikus aráminak hívjuk. 3. Targum: a Biblia fordításainak nyelve, tulajdonképpen a Tanah arámi nyelvű fordítása. Általában úgy gondolják, hogy ezek a fordítások nem Irakban, hanem Palesztinában keletkeztek az I. évezred elején, azonban Mezopotámiában használták és terjesztették őket, nem pedig Palesztinában.

3. A szír-arámi nyelv eredete és elnevezései

Mindenképpen különbséget kell tennünk az arámi nyelv Krisztus előtti és Krisztus utáni változata között. A Krisztus utáni arámi dialektusokat (kései arámi nyelvjárásai i. sz. III. századtól az i. sz. IX. századig) két csoportra oszthatjuk: keleti és nyugati arámi nyelvjárásokra. Különböző beszélt dialektusokat használtak a mai Irak, Irán és Szíria területén is, de ezek közül némelyik kihalt, vagy jelentősen átalakult. Fontos megemlítenünk, hogy a Krisztus utáni Mezopotámiában élő keresztény hitre áttért közösség a szírnek (szír-arámi) nevezett nyelven kommunikált, ami, ahogy már említettük, nem más, mint egy arámi dialektus, egészen pontosan a sémi nyelvcsalád arámi csoportjának keleti ágához tartozik. Saját nyelvüket „asszír”, „újarámi”, „neo-arámi”, szír-arámi vagy „újszír” nyelvnek is nevezik (Healey, 2011: 637–644; Khan, 2007: 96). E különböző elnevezéseknek legfőbb oka, hogy a mai asszírok nem ismerik vagy nem törődnek az arámi és az akkád közötti nyelvi, valamint történelmi különbségekkel, és közösségeik ősi, „asszír” jellegét kívánják hangsúlyozni. A továbbiakban a szír-arámi elnevezést preferáljuk, amivel a nyelv gyökereit óhajtjuk hangsúlyozni.

A *syrios* elnevezés a görögök által terjedt el az ókorban azt követően, hogy közelebbi kapcsolatba kerültek a mezopotámiai régióval. A görögök a Termékeny Félhold lakóinak jelölésére nem az „arameus” megnevezést használták, mivel az akkoriban a „pogányok” szinonimájának felelt meg. Később a szír elnevezés vallási színezetet kapott (Iványi, 2000: 92–93; Iványi, 2000: 1312–1313).

A szír-arámi nyelv az észak-mezopotámiai (edesszai) nyelvjárásból fejlődött ki és vált a szír keresztény egyház nyelvévé. Ennek előzménye, hogy a kereszténység i. sz. 150 körül ért el Edesszába (a mai Urfa) – amely település kulturális központnak számított a kereszténység kezdeti időszakában – de a nyelv megjelenése még ennél is korábban történt, mivel az azt megelőző időszakból is maradtak fenn szír-arámi nyelvű feliratok (Healey, 2011: 637-644; Khan, 2007: 96-98). A Biblia szír-arámi fordítását széles körben elfogadták a keleti keresztény közösségek, valamint a nyelvre, mint az irodalmi kifejezés eszközére tekintettek.

Habár Edessza a szír-arámi nyelvű keresztény közösség kulturális központja volt, az még nem jelentette azt, hogy az általuk beszélt nyelv lett volna a hétköznapi életben is használatos ebben a régióban. Mindezek miatt mind a nyelv, mind a betűkészlet konzervatívabb vonásokat őrzött meg, mint Nyugaton, és a formális vagy más néven esztrangelló-írás hosszú ideig használatban maradt, és csak lassan fejlődött ki az úgynevezett nesztoriánus írás (Brock, 1982: 1-19; Chatonnet, 2011: 652-657).

4. A szír-arámi nyelv korszakai

A szír-arámi virágzása az i. sz. III. sz.-tól a VII. sz.-ig tartott. Ekkor nem csak az irodalomban születtek ezen a nyelven írások, hanem a hétköznapi kommunikációt tekintve is kardinális szerepe volt. Ebben az időszakban számos szír-arámi nyelvű

irodalmi művet keresztények alkottak meg a mai Irak területén, és voltak fontos iskolák a mai Törökország déli részén is. A VII. században azonban változások történtek, amikor is az arab hódítások után a szír-arámi nyelv jelentősége egyre halványodott, relevanciája számottevően csökkent, de annak ellenére, hogy az arab idővel átvette a szerepét, még sem tűnt el teljesen. Az arab uralom időszakában továbbra is nagyszámú szír-arámi irodalmi mű készült a mongol fennhatóság XIII-XIV. századi időszakáig, amikor is e tekintetben visszaesés következett be (Iványi, 2000: 92–93; Millard, 2007: 85–94).

Ami a hétköznapi kommunikációt illeti, az arab hódítások után a VII. században Mezopotámia lakossága az arámi helyett az arab nyelvet kezdte népnyelvként használni. Az iszlámra áttértek magától értetődően hamarabb átvették az arab nyelvet, bár a térségben nem megtért lakosokat is fokozatosan arabizálták (Millard, 2007: 85–94). A nem muszlim népesség arámi nyelvről arabra váltása bizonyos területeken meglehetősen lassú volt. Valójában elmondható, hogy még a mai napig is tart, ugyanis a mai Észak-Irakban, kisebb természeti akadályok okán nehezebben megközelíthető településeken élő modern asszírok közül sokan csak minimális szinten beszélnek az arab nyelv iraki dialektusát.

A keresztényekről elmondható, hogy inkább vidéki közösségekben éltek, és nehéz megállapítani, hogy milyen gyorsan ment végbe az arabizációjuk a VII. századot követően. Meg kell jegyezni, hogy néhány keresztény közösség Mezopotámia nyugati régiójában, a sivatag peremén, már az iszlám térnyerése előtt arabul beszélt. Ez a helyzet állt fenn például a Hīra-ban élő keresztények esetében is (Khan, 2007: 106–107). A szír-arámi nyelv az arabul beszélő keresztények számára irodalmi nyelvként funkcionált. Ezt mutatja például a szír-arámi szövegek híres fordítója Ḥunayn ibn Ishāq esete is, aki egy Hīra-ból származó nesztorianus volt. Az arabizáció előrehaladtával számos iraki keresztény kezdett el arabul írni, és a nesztorianus arab irodalom a XI. században jelentős fejlődésnek indult. A szír-arámi nyelvet ennek ellenére sok évszázadon át továbbra is használták az arabul beszélő keresztények.

5. A nyelv modern kori helyzete

Ami a modern kort illeti, a XIX. század folyamán a Nagy-Britanniából és az Egyesült Államokból érkező keresztény missziók alapvető szerepet játszottak a bibliai arámi nyelv felelevenítésében és a fennmaradt arámi nyelvjáráások megszilárdításában. A keresztény misszionáriusok 1834-ben érkeztek meg Urmiába (Komoróczy, 2006: 64–65), ami után kezdetét vette a nesztorianus szír felvilágosodás. A misszió elsődleges célja az volt, hogy visszavezessék a keleti keresztényeket a saját gyökereikhez, továbbá ekkor fogalmazódott meg egy egységes identitás megalkotásának az igénye, valamint a mai asszír nemzettudat kialakulásának kezdete is innentől datálható.

A misszionáriusok megérkezése előtt az asszírok nyelve a kölcsönös érthetőség híján volt. Ennek legfőbb oka az írástudatlanok magas aránya és a beszélt változatok nagyfokú változatossága volt az irodalmi nyelvhez képest, ami a regionális és törzsi nyelvjárások közötti eltéréseknek tudható be. A misszionáriusok tevékenységének is köszönhetően, valamint az ő kezdeményezésükre megindultak a sztenderdizációs törekvések. Főként az urmiai régió keresztényeinek beszélt dialektusát vették alapul (Hanoosh, 2016: 11–12), ami a mai Irak területén élő keresztények között is széles körben elterjedt. Ez a kísérlet a nyelv feltámadását eredményezte, amivel sikerült a nyelvjárások közötti különbözőségeket redukálni, és az írástudást a térségben meghonosítani. Talán részben ennek is köszönhető, hogy a modern iraki asszírok egy része a mai napig ezen a nyelven kommunikál saját közösségén belül, pontosabban az arámi nyelv keleti dialektusát használják.

Összegezve: a kereszténység gyors terjedésével Szíriában és Mezopotámiában az i. sz. II. és III. századtól az edesszai arámi vagy „ószír” nyelv végül klasszikus szír nyelvvé alakult át, ami egy olyan deregionalizált és szupradialektális írott idióma, amelyet főként vallási és tudományos célokra használtak, valamint az irodalmat tekintve is számottevő presztízzsel rendelkezett. Ebben a klasszikus formában a szír-arámi túlélte az arab nyelv iszlám nyomán való elterjedését a VII. században. Még a mai napig a kulturális rokonság erős egyesítő jeleként működik a sok és sokféle modern arámi dialektust beszélő keresztények között, és a XX. század eleje óta a tanult szír ortodoxok formális beszélt idiómájának alapja.

6. Az arámi írások

Érdeemes tisztázni, hogy az elmúlt három évezred folyamán miképpen jegyezték le az arámi nyelvet és annak dialektusait. Az arameusok a föníciaiaktól vették át a betűírást, amiről az 1893-ban az észak-szíriai Szensirliben felszínre hozott táblákon található feliratok is bizonyossággal szolgálnak.

Az itt talált kőemlékek az i. e. VIII. századból származnak és a rajtuk talált arámi szövegek formai jellemzői és a föníciai írásjegyek magas fokú egyezéseket mutatnak. Az észak-sémi írásmódból származtatott arámi ábécé az i. e. X. és IX. században fejlődött ki, és akkor került előtérbe, amikor Asszíria meghódította az arámi államokat az i. e. IX. és VIII. században. Nem sokkal ezután, az i. e. VII. században azonban változások álltak be az írás külalakját tekintve, ugyanis az i. e. VII. századból, Assur-bán-apli uralkodása idejéből származó arámi betűk lekerekedtek és erőteljes kurzív jelleget vettek fel (Kéki, 1996: 78–80).

Ami a szír-arámi nyelv Krisztus utáni leírását illeti, elmondható, hogy a nyelvjárások sokasága miatt több egymáshoz hasonló írás alakult ki az idők folyamán, de beszélhetünk egy úgynevezett esztrangelló vagy protoszír írásról is, mivel az i. e. II. századtól kezdve a szír-arámi feliratok számottevő eltéréseket mutatnak a korábbi, klasszikus arámi írástól. A szír-arámi írások természetesen a klasszikus, az i. e. VIII. századból származó kőemlékeken talált arámi

kvadrátírásból erednek, utóbbi pedig a már előbb is említett föníciai írásból származik (Healey, 2011: 639). Viszonylag magas fokú egyezést mutatnak olyan egyéb arámi írásokkal, mint a nabateus – amelyből levezethető az arab írás is – valamint a palmürai és a hatrai.

Az epheszoszi zsinaton a szír egyházban bekövetkezett szakadás (431) miatt a szír-arámi nyelv és írás két formája, a nyugati és keleti fejlődött ki. Később, a VII. századtól az Asszír Keleti Egyházon belül bekövetkező szakadások következtében a nyugati szír monofizita egyház az esztrangelló vagy protoszír írás kurzívabb változatát, a certót kezdte el használni, míg a keleti nesztorianusok a VII. század elejétől általában az ábécé *maḏnhāyā* változatát használták, amit gyakran káldeus írásnak (vagy nesztorianusnak) is neveznek. A keleti írásmód valamivel jobban hasonlít az esztrangellóra, mint a nyugati (Healey, 2011: 639; Thackston, 1999).

A francia orientalista, Ruben Duval nézete szerint az esztrangelló írásból származtatható a certó, amelyet szerinte nem a VII., hanem a VIII. századtól kezdve kezdtek alkalmazni és amelyre gyakran, mint jakobita írásra hivatkozik. Azonban nem Duval volt az első, aki a különböző szír írásokat megkülönböztette, ugyanis hasonló differenciálásra lehetünk figyelmesek X. századi arab írók, vagy éppen a XIII. századi Bar Hebraeus munkáiban is (Bush et al., 2018: 43–80). Az említett szerzők által is alkalmazott terminológiát később a legtöbb szír-arámi nyelvvel foglalkozó tudós elfogadta és alkalmazta.

Az esztrangellót annak ellenére, hogy a VI. századig egyeduralgó szerepe volt a nyelv lejegyzésére (Hatch, 1946: 24), manapság már ritkán használják, leginkább tudományos publikációkban, címekben és feliratokban kap helyet. Ennél az írásnál a magánhangzójeleket általában nem jelölik. Az írás neve a görög *στρογγύλη* (*strongyle*) melléknévből ered, amelynek jelentése 'lekerekített'.

Ami a certót illeti, legtöbb betűje egyértelműen az esztrangellóból származik, de azok sokkal inkább egyszerűsítettek. A két írástípus viszonyáról elmondható, hogy a fontosabb műveket szinte mind az esztrangelló írással írták (Chatonnet, 2011: 652–657), de az egyéb műveket tekintve divatba jött a certó alkalmazása a VIII. századtól a nyugati szír monofizita egyháznak is köszönhetően, és az sem kizárható, hogy elterjedése a pergamen gazdaságosabb felhasználása érdekében alakulhatott ki.

Összességében véve elmondható, hogy az esztrangelló típusú írás formális és monumentális, míg a certó típusú írás informális és kurzív, amit a mindennapi célokra használtak. A szír-arámi írásokra jellemző, hogy mindegyik változatnak 22 betűje van, és mindegyik csak a mássalhangzókat ábrázolja. Általában jobbról balra íródnak, bár néha a függőleges irányt követik. A magánhangzókat ábrázoló diakritikus jegeket a VIII. században vezették be.

Két vokalizációs rendszert fejlesztettek ki, az egyik hasonló az arab írásban található rendszerhez, a másik pedig a göröghöz, amely kis betűket használ a vonal alatt vagy felett (Thackston, 1999).

1. táblázat. Az esztrangelló, az abból kifejlődött certó és a káldeus írás
(http://gepeskonyv.btk.elte.hu/adatok/Okor-kelet/Okori.es.keleti.nyelvek.es.irasok/index.asp_id=48.html)

<i>esztrangelló</i>	<i>certó</i>	<i>káldeus</i>	kiejtés
𐤀	𐤁	ܐ	–
𐤂	𐤃	ܒ	b, v
𐤄	𐤅	ܓ	g
𐤆	𐤇	ܕ	d
𐤈	𐤉	ܗ	h
𐤊	𐤋	ܘ	v
𐤌	𐤍	ܙ	z
𐤎	𐤏	ܚ	h
𐤐	𐤑	ܛ	t
𐤒	𐤓	ܝ	j
𐤔	𐤕	ܟ	k, kh
𐤖	𐤗	ܠ	l
𐤘	𐤙	ܡ	m
𐤛	𐤜	ܢ	n
𐤞	𐤟	ܣ	sz
𐤠	𐤡	ܦ	–
𐤣	𐤤	ܩ	p, f
𐤨	𐤩	ܥ	c
𐤫	𐤬	ܩ	k
𐤰	𐤱	ܪ	r
𐤳	𐤴	ܣ	s
𐤸	𐤹	ܛ	t

7. Arámi szubsztrátumok az irodalmi arabban és az iraki arab dialektusban

Ami a modern kort illeti, Irakban, mint multikulturális és többnyelvű országban különböző nyelveket használnak, de az arab (iraki arab) számít ezek közül a leginkább dominánsnak, leszámítva az ország északi részén található kurdisztáni régiót. Ez utóbbi területen a kurd nyelv hegemoniája megkérdőjelezhetetlen, de szír-arámi nyelvet beszélő közösségeket is találhatunk még, akiknek száma az elmúlt két évtizedben drasztikusan megcsappant.

Az iraki arab, vagy az úgynevezett mezopotámiai arab az afro-ázsiai nyelvcsalád egyik alcsoportjába tartozó nyelvjárás. Ez a dialektus három különböző nyelvjárást foglal magában az országon belül, amelyek a bagdadi, a déli és a maslawi nyelvjárások (Müller-Kessler, 2003: 641–646). Az iraki arab számos arámi jellegzetességet megőrzött vagy átvett az idők folyamán. Azonban, ahogy már szó esett róla, Irak multikulturális mivolta miatt nem csak arámi, hanem török, kurd, perzsa és akkád hatások is érződnek.

Az arámi és az arab nyelv hasonlósága, valamint a két nyelv analóg természete mind a nyelvtan, mind a szókincs vonatkozásában nemcsak a kutatók számára, hanem még a kevésbé szakavatottaknak is szembeűnő. Éppen emiatt a nyelvészek a két nyelv tipológiai hasonlóságainak felfedezése során akadályokba ütköztek. Az egyik legnagyobb probléma, hogy nagyon nehéz felismerni a valódi, nyelvek közötti kölcsönzéseket, mivel nem szabad figyelmen kívül hagyni annak az eshetőségét, hogy az úgynevezett arab „aramizmusok” akár párhuzamos fejleményként is értelmezhetők (Blau, 1988: 299; Owens, 2008: 316). Ha ezt tekintjük axiómának, akkor az aráminak az arab nyelvre és iraki nyelvjárásra gyakorolt szignifikáns hatását vétek lenne túlbecsülni. A két nyelv „genetikai rokonságából” és egymás mellett fejlődéséből kifolyólag korántsem biztos, hogy az összes feltárt hasonlóság a két nyelv egymásra hatásából született meg.

Az arámi nyelv befolyásának vizsgálata az irodalmi arab és az iraki arab dialektus fonológiájára és morfoszintaxisára, a legfontosabb diagnosztikai eszköz a közöttük történt érintkezés típusának meghatározásához. Az alábbiakban mutatunk néhány példát azokra a nyelvtani és szókincsbeli egyezésekre, amelyek arámi szubsztrátumoknak köszönhetők:

1. A Koránban és az irodalmi arab nyelvben található arámi eredetű kölcsönszavak főbb jellemzője, hogy nagyobb részben a vallási étellel kapcsolatos terminológiához, kisebb részben pedig a hétköznapi élethez kapcsolódik. Az arámiból az arab nyelvbe átment kölcsönszavak egy másik fő vonása, hogy teljes mértékben integrálódtak az irodalmi arab fonetikai és szótagstruktúrájába.

2. Fontos kérdés, hogy miképpen lehet azt hitelt érdemlően bebizonyítani, hogy egy adott esetben a két nyelv közötti kölcsönhatásról, vagy inkább csak az arámi és az arab nyelvrokonságából fakadó analógiáról van-e szó? Az egyik legfőbb bizonyíték, hogy az arab nyelvjárásokban megtalálható arámi szavak az arámi nyelv fonetikai rendszerét tükrözik, nem pedig az irodalmi arabét. Ezen felül az arámiból származó „*begadkefat*” hangok maradványai bizonyos arab szavakban is megfigyelhetők, mint például a *ğaddaf* (blaszfémia) szó. Továbbá egyes konkrét esetekben az arab szó nemét befolyásolhatja az eredeti arámi szó. Az ’ūt’ végződésű hímnemű arab szavak szintén az arámiból származó átvételek, ilyenek többek között a: *malakūt* (királyság), *lāhūt* (teológia), *nāsūt* (emberiesség), *‘ankabūt* (pók), *rahbūt* (rémület, terror), *‘azamūt* (nagyság) stb. (Río Sánchez, 2013: 131–133).

3. Az iraki arab dialektusban bizonyos nyelvi elemek vizsgálatakor az arámi hatás szintén egyértelműen kimutatható. Erre a legjelentősebb példa az *aku* létezését kifejező partikula (negatív formulája a *māku*), ami az arámi nyelv babilóniai dialektusából származó, szintén létezését kifejező *q/qa* maradványa. Utóbbi elmélet támogatói szerint ez a létezését kifejező partikula az arámi elterjedését követően mindig is létezett Mezopotámiában, csak az idő folyamán átalakult. Ezen kívül egyes igék Irakban használt parancsoló igealakjai, mint például az *'anṭī* vagy *'anṭīnī* (ad) ige parancsoló alakja közelebb áll a szó arámi formájához, mint az irodalmi arab nyelvben használt *a ṭi* formulához (Müller-Kessler, 2003: 641–646; Albuarabi, 2018: 9).

8. Nyelvi keveredés a XX. század második felében

A szír-arámi-ajkú modern asszír népesség 1961 óta a kitelepítések és áttelepítések következtében folyamatos mozgásban van (Odisho, 2009: 93–96). Az 1961-es iraki központi kormányellenes kurd lázadás nem csak katonai, hanem politikai felfordulást is okozott az országban. Dominóhatást eredményezett, ami az Észak-Irakban élő kurd és asszír közösségek helyzetét befolyásolta leginkább. Ez az esemény demográfiai és nyelvi változásokat idézett elő, ugyanis az asszírok áttelepültek a régió legészakibb falvaiból a déli területekre, továbbá az ország déli részén található nagyobb városokba (mint pl. Bašra), valamint Bagdadba, Moszulba és Kirkūkba. A nagyobb városokban letelepedett asszírok első és második generációja még tartja, de harmadik és negyedik generációja már elvesztette ősei anyanyelvét, és főleg az arabot használják a hétköznapi kommunikáció eszközeként. A második generációnál megfigyelhető az arámi mellett az arab nyelv aktív és magas szintű használata.

Az északi kurd régió belüli vándorlás szintén nagy keveredést eredményezett a különböző törzsi nyelvjárások beszélői között. Az arámi nyelvjárások összefonódása fokozatosan kézzelfogható nyelvi kiegyenlítődéshez vezetett, aminek kialakulásához jelentősen hozzájárult a hivatalos tantervvel bíró iskolai rendszer létrehozása is. Ezek a változások elősegítették a nyelv további egységesülését. Ezen felül az 1991-es iraki népfelkelés után az arámi nyelv beszélőinek országon belüli kényszerű emigrációja egy zóna (hivatalos elnevezése: *Safe Haven*) létrehozását vonta maga után, ami még nagyobb keveredést eredményezett (Odisho, 2009: 98-100). A megváltozott társadalmi és politikai helyzetet követően tudatosabban reflektáltak etnikai és nemzeti identitásukra, különösen azokban a kérdésekben, amelyek az őshonos arámi anyanyelvükhöz kapcsolódnak. A kurd területeken élő asszírok részt vettek a Šaddām-rezsim elleni politikai és fegyveres küzdelemben, amely során az araboktól és kurdoktól eltérő, jól meghatározott etnikai önazonosságtudattal saját társadalmi, oktatási és nyelvi egyediségüket is ápolták.

Az arámi nyelv fennmaradásával kapcsolatban fontos leszögezni, hogy amikor az asszír populáció tagjai szétszóródnak, elhagyják eredeti lakóhelyüket, akkor a

nyelvcsere folyamata néhány generáció elteltével végbemegy közösségeikben. Lényegében véve csoportjuk egy bizonyos területen lévő magas számú koncentrációja által lehetne nyelvüket, kultúrájukat, etnikumukat hosszú távon megőrizni.

9. Nyelvmegtartás

A közösségek nyelveinek fenntartása és fennmaradása jelentős kapcsolatban áll az identitás fenntartásával és megőrzésével. Hatoss és Sheely szerint a közösségi nyelvhez való érzelmi kötődés átalakítja a beszélők identitását és hozzájárul nyelvük fennmaradásához. A kisebbségi nyelv fontos eszköze a kulturális örökség és az etnikai önazonosság kifejezésének, valamint kulcsfontosságú tényezője a többnyelvű és multikulturális kontextusban (Fishman, 1991: 12–17; Hatoss & Sheeley, 2009: 127–144). Mindezekből megállapítható, hogy szoros kapcsolat van a nyelv és az identitás között, és a nyelv elvesztése az identitás elvesztéséhez is vezethet.

Az otthonnak jelentős szerepe van a szír-arámi használatában és megőrzésében a bagdadi asszírok körében. Ezt az elképzelést alátámasztja Fishman kutatása is (Fishman, 1991: 12–17), amelyben kiemeli az otthont, mint legfőbb tényezőt a nyelvmegtartást és nyelvhalált illetően, ugyanis szerinte leggyakrabban a szülők döntenek afelől, hogy legelőször melyik nyelvet tanítják meg a gyermeküknek. Ennek megfelelően a családi környezet motiváló tényező a közösségi nyelv sikeres generációközi fenntartásának előmozdításában.

Az otthon használt nyelvet azonban befolyásolhatják olyan külső tényezők, mint a vegyes házasságok; új gyermekek születése; a gyermekek belépése a különböző iskolai szakaszokba; a gyermekek távozása a szülői házból; a munkaerőpiacra lépés; házasságkötés; a házastárs halála stb. (Clyne, 2003: 22–23). Annyit viszont biztosan tudni lehet, hogy ha egy adott nyelvet nem használnak otthon, és nem fordítanak figyelmet annak továbbörökítésére, akkor ritkán éri meg a következő generációt. Ez legtöbbször vegyes házasságokban fordul elő, aminek bekövetkeztekor az addig használt nyelv az egyik vagy mindkét partner, vagy az otthon egésze számára gyakran megváltozik.

Az otthonon és családon kívül még az oktatás is segít a nyelvhalál elkerüléséért folytatott küzdelemben. Az alacsony iskolai végzettség korlátozza a társadalmi és gazdasági mobilitást, amiből kiindulva kijelenthetjük, hogy a magasabb iskolai végzettséggel bírók körében a szír-arámi nyelv megőrzése könnyebben kivitelezhető. A tanult szülők sokkal inkább tisztában vannak anyanyelvük fontosságával a modern asszír önazonosság szempontjából. Peirce szerint (1995: 9–31) egyértelmű, hogy van összefüggés a tanulás és a kulturális identitás között, de az oktatás során figyelembe kell venni a tanulók kulturális háttérét is. A nem többen élők nyelvtudása már egy, legfeljebb két generációt követően jelentősen leromlik, aminek kiküszöbölésében főszerepe lehet a szír-arámi nyelven történő iskolai oktatásnak, amire ugyan találhatunk példákat a mai Irakban (pl. Duhok és

Moszul városokban), de az ilyen jellegű iskolák száma korántsem elegendő. A különböző szervezetek (mint pl. az Assyrian Aid Society) eltökélten küzdenek az asszír nemzetiségi iskolák létrehozásáért, de a nagyobb városokban a kulturális keveredés és asszimiláció következtében egyre kevesebben beszélnek őseik anyanyelvén.

Schrauf szerint (1999: 187) a vallási gyakorlat is jelentősen hozzájárulhat a kisebbségi vagy akár a többségi nyelv fennmaradásához. A klasszikus arab nyelv használata az iszlámban, a héber használata a judaizmusban, vagy a német nyelv továbbélése a protestáns pennsylvániai amishok körében megfelelően szemléltetik, hogy a vallás és a nyelv túlélése között pozitív kapcsolat áll fenn. Ez összhangban van azokkal a véleményekkel, amelyek azt hangoztatják, hogy az asszír egyház is segít tagjainak anyanyelvük ápolásában. A vallási rituálék mély érzelmi asszociációkat mozdíthatnak elő, és hatásai már a gyermekkortól kezdve, a psziché korai fejlődési szakaszai során beágyazódnak, ami hozzásegíti az egyént anyanyelvének hosszú távú megőrzéséhez. Azáltal, hogy az istentiszteleti helyeken és egyházakban jelen van a szír-arámi nyelv, teret engednek a közösség tagjai számára, hogy azt napi szinten használhassák. Az asszírok esetében az egyházak és istentiszteletek közösségfenntartó erővel bírnak.

Nem csak az egyház, hanem a modern asszírok szociális élete és társadalmi kapcsolata is alapvető faktoroknak számítanak a szír-arámi fennmaradásában (Baker, 2011: 389–409; Dweik & Obaidi, 2014: 280). A közösség homogenitása és zárt felépítése egyértelműen pozitívan befolyásolja önazonosságuk, kultúrájuk és nyelvük megőrzését. Ezen kívül még a populáris médiának, a szír-arámi nyelven sugárzó tévécsatornáknak és rádióállomásoknak van identitásformáló és nyelvmegtartó ereje. A szír-arámi nyelvű média megléte és jelenléte pozitívan, hiánya viszont negatívan befolyásolhatja a nyelv státuszát és presztízsét. A média kisebbségi nyelveken való sugárzása és elérhetősége elősegíti a beszélők számának szinten tartását, és megteremti annak a lehetőségét, hogy az asszír identitás ne csak a négy fal között, hanem a nagy nyilvánosság előtt is kifejeződésre juthasson. Ebben az értelemben a közösségi nyelvek státuszát magasabb szintre lehet emelni.

10. Következtetések

A tanulmányban ismertetett tényezők mindegyike rendkívül fontos lehet az iraki asszírok nyelvfenntartásának folyamatában, és a nyelv generációk közötti átadásában. Az előbb említett feltételek közül minél több valósul meg, és minél többet kombinálnak egymással, annál valószínűbb a szír-arámi nyelv fennmaradása. Ahogy említettük, a család szerepe és a szülők elkötelezettsége kulcsfontosságú, de mind a média, mind a vallási intézmények és az oktatás nagy mértékben elősegítik az asszír identitás és kultúra továbbélését. A kultúra megőrzéséhez a csoporton belüli házasságkötések is hozzájárulnak, továbbá az egyének csoportba rendezésében és a közösség megtartásában pedig a politikai

pártok és az asszír vallási vezetők játszanak jelentős szerepet. Ez utóbbi biztosítása egyébként rendkívül nehéz feladatnak bizonyul egy olyan népcsoport számára, amely nem bír saját önrendelkezéssel.

Irodalom

- Albuarabi, S.** (2018). A linguistic history of Iraqi Arabic. *Journal of Advances in Linguistics*, 9/1. DOI: 10.24297/jal.v9i2.7391
- Axworthy, M.** (2007). *Iran: Empire of the Mind. A History From Zoroaster to the Present Day*. London: Penguin Books.
- Baker, C.** (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual Matters.
- Bauscher, G. D.** (2007). *The Original Aramaic New Testament in Plain English*. Morrisville, North Carolina: Lulu Publishing.
- Blau, J.** (1988). *The influence of living Aramaic on ancient South Palestinian Christian Arabic*. Jerusalem: Magnes Press – Hebrew University.
- Brock, S.** (1982). Christians in the Sasanian Empire: A Case of Divided Loyalties. *Studies in Church History*, 18: Religion and National Identity, 1–19.
- Bush, K., Penn, M., Crouser, R. J., Howe, N. & Wu, S.** (2018). *Challenging the Estrangela / Serto Divide: Why the Standard Model of Syriac Scripts Just Doesn't Work*. *Journal of Syriac Studies*, 21/1, 43–80.
- Chatonnet, F. B.** (2011). Syriac as the Language of Eastern Christianity. In Weninger, S. (ed.), *The Semitic Languages. An International Handbook* (652–657). Berlin and Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Clyne, M.** (2003). *Dynamics of Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creason, S.** (2008). Aramaic. In Woodard, Roger D. (ed.), *The Ancient Languages of Syria-Palestine and Arabia* (108–144). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coakley, J. F.** (2011). Hakkari. In Brock, S. P., Butts, A. M., Kiraz, G. A. & Van R. L. (eds.), *Hakkari*. Beth Mardutho: The Syriac Institute.
- Daryaee, T.** (2009). *Sasanian Persia: The Rise and Fall of an Empire*. London – New York: I. B. Tauris.
- Donabed, S. G.** (2015). *Iraq and the Assyrians in the Twentieth Century*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dweik, B. S. & Al-Obaidi, T. A.** (2014). Syriac Language Maintenance among the Assyrians of Iraq. *Journal of Sociology and Social Work*, 2/1. Madison: American Research Institute for Policy Development. 269–282.
- Etheredge, L. S.** (2011). *Iraq*. Edinburgh: Britannica Educational Publishing.
- Fishman, J.** (1991). *Reversing language shift: Theoretical and empirical foundations of assistance to threatened languages*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Gutman, A.** (2018). *Attributive Constructions in North-Eastern Neo-Aramaic*. Berlin: Language Science Press.
- Gzella, H.** (2018). The Syriac Language in the Context of the Semitic Languages. In King, Daniel (ed.), *The Syriac World* (205–221). London and New York: Routledge.
- Hanoosh, Y.** (2016). Minority Identities Before and After Iraq: The Making of the Modern Assyrian and Chaldean Appellations. *The Arab Studies Journal*, 24/2, 8–40.
- Hatch, W.** (1946). *An Album of Dated Syriac Manuscripts*. Boston: The American Academy of Arts and Sciences.
- Hatoss, A. & Sheely, T.** (2009). Language Maintenance and Identity among Sudanese-Australian Refugee-Background. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30/2, 127–144. DOI: <https://doi.org/10.1080/01434630802510113>
- Healey, J. F.** (2011). Syriac. In Weninger, Stefan (ed.), *The Semitic Languages. An International Handbook* (637–652). Berlin and Boston: Walter de Gruyter GmbH & Co.
- Hourani, A.** (1991). *A History of the Arab Peoples*. London: Faber and Faber Ltd.
- Iványi, T.** 2000. Arámi szócikk. In Fodor István (szerk.): *A világ nyelvei*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 92–93.
- Kéki, B.** (1996). *Az írás története*. 3. kiadás. Miskolc: Miskolci Bölcsész Egyesület.

- Khan, G.** (2007). Aramaic in the medieval and modern periods. In Postgate, J. N. (ed.), *Languages of Iraq, Ancient and Modern* (95–114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Komoróczy, G.** (2006). Asszírok: az identitás változásai. *Ókor. Folyóirat az antik kultúrákról*, V/1, 58–67.
- Millard, A.** (2007). Early Aramaic. In Postgate, J. N. (ed.), *Languages of Iraq, Ancient and Modern* (85–94). Cambridge: Cambridge University Press.
- Müller-Kessler, C.** (2003). The Mesopotamian Particles of Existence. *Journal of the American Oriental Society*, 123, 641–646.
- Odisho, E. Y.** (2009). *Linguistic and Cultural Studies in Aramaic and Arabic*. Piscataway, New Jersey: Gorgias Press.
- Owens, J.** (2008). Indeterminacy and the comparative method: Arabic as a model for understanding the history of Aramaic. In al-Wer, E. & de Jong, R. (eds.), *Arabic Dialectology* (3–16). Leiden: Brill.
- Petrosian, V.** (2006). Assyrians in Iraq. Caucasica Centre for Iranian Studies, Yerevan. Leiden: Brill.
- Pierce, B. N.** (1995). *Social Identity, Investment, and Language Learning*. *TESOL Quarterly*, 29/1, 9–31.
- Río Sánchez, F.** (2013). Influences of Aramaic on dialectal Arabic. In Monferrer-Sala, J. P. & Watson, W. G. E. (eds.), *Archaism and Innovation in the Semitic Languages* (129–136). Cordoba: Oriens Academic – CNERU – DTR.
- Schrauf, R. W.** (1999). Mother Tongue Maintenance in North American Ethnic Groups. *Cross-Cultural Research*, 33, 175–192. DOI: <https://doi.org/10.1177/106939719903300203>
- Thackston, W. M.** (1999). *Introduction to Syriac*. Bethesda, Maryland: IBEX Publishers.
- Widengren, G.** (1987). Āšōristān. In Yarshater, E. (ed.), *Encyclopaedia Iranica*, II/8. (785–786). London: Routledge & Kegan Paul.

MÁTÉ BARNABÁS CSREPKA

University of Pannonia
mate.csrepka@gmail.com

Máté Barnabás Csrepka: Linguistic Landscape of the most important Hungarian institutions
in São Paulo

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 143–158.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.009>

Linguistic Landscape of the most important Hungarian institutions in São Paulo

The Brazilian metropole of São Paulo is home to one of the most populous Hungarian communities in South America. The migration waves of the 20th century led to more than a hundred thousand Hungarians settling down in Brazil, where several generations of Hungarian descendants now form the distant diaspora. From the moment the first immigrants arrived on the mainland, street names, religious documents, guilds, sports clubs, newspapers, and advertisements have indicated the place of residence of the different ethnic groups. Two decades after the millennium, there are only a few areas and institutions in São Paulo where the Hungarian language remains significant. This study introduces the Linguistic Landscape of the most essential Hungarian institutions: the Hungarian House of São Paulo (*Casa Húngara*) and the Consulate General of Hungary in São Paulo (*Consulado Geral da Hungria em São Paulo*).

Keywords: linguistic landscape, diaspora, language community, language maintenance, bilingualism, multilingualism

1. Introduction

The significance of Linguistic Landscape (LL) as a field of research has been emerging in the last few decades due to the increasing number of signs, symbols, displays, advertisements, commercials, images, and posters. More and more conferences are held on the topic, new collections of studies in connection with public texts are coming to light, and LL as a subject is gaining popularity among universities worldwide. By analyzing signs of public places where texts are present in one or more languages, one can get an insight into the society where the signs are being broadcast (Landry and Bourhis, 1997). Most public signs are accompanied by texts in one or more languages, depending on the settlement, country, society, culture, and inhabitants. People turn ‘spaces’ into ‘places’ (Shohamy, 2015) by filling them with public signs that favor informing others. When arriving in a new country, the first encounter with the local language is through the different forms of signs containing texts (Shohamy, 2006). Texts can be monolingual, bilingual, or multilingual, determined by several factors (e.g., how touristic the settlement is, how many languages the society uses, and so on). In many cases, however, despite the language laws or the official language status, the use of languages remains limited, which therefore do not even play a role in the linguistic landscape (cf. Vigh-Szabó, 2017). The more globalized the countries

and societies become, the more considerable need there will be for the representation of more than one language on public signs. Therefore, the significance of new studies in LL is escalating.

Pavlenko (2009: 1) describes Linguistic Landscape as ‘public uses of written language.’ Sebba (2010: 73) suggests that it is ‘somewhere at the junction of sociolinguistics, sociology, social psychology, geography, and media studies.’ In their article about LL, Landry and Bourhis (1997: 23) introduce two complementary definitions; one abbreviated and one more detailed. According to the abbreviated definition, LL “refers to the visibility and salience of languages on public and commercial signs in a given territory or region.” The more detailed definition, which also happens to be referred to more often, states, “the language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combine to form the LL of a given territory, region or urban agglomeration.” Beyond that, in their article (1997), the two authors differentiate informational and symbolic functions of the discipline that can serve together as a marker regarding the language status of communities living in the given territory. The authors suggest that the informational function covers the geographical territories and their language communities, setting up well-defined language boundaries and analyzing texts on public signs. The symbolic function shows how individuals are affected by the absence or presence of their language on signs and how individuals feel like members of a language community in a bi- or multilingual setting. They hypothesize that by analyzing public signs of a street, an institution, or any sites where language texts are present, one can also get an insight into the society where the signs are being broadcast. Even political background, economic status, touristic capacity, and multilingual community awareness can be speculated by examining the signs from LL approaches. Indeed, the geographic areas of most of the studies that have been carried out in the field of LL are multilingual countries and societies, often under circumstances of language conflicts. It is possible to determine which ethnic community is in a hegemonic or subordinate role. Correlations between Linguistic Landscape and language maintenance have also been subject to research (Landry and Bourhis, 1997), just like the representation of language contact and change (Huebner, 2006; Piller, 2003). Examples of such can also be observed by analyzing the signs of public places in neighboring countries with territorial conflicts. Numerous studies that deal with the status of the Hungarian language, for instance, in relation to the language policy of the country's neighbors (Csernicskó, 2018, Laihonen, 2015). In some regions and settlements, Hungarian texts on public signs are being suppressed or erased to decrease its dominance over local languages, even in territories where the majority of the inhabitants are Hungarians. Font sizes, colors, the particular location of texts in one language over another can mean an intention to express superiority. Studies conducted concerning this phenomenon are multiplying year

over year in this area and worldwide where questionable territorial decisions were made, e.g., in the Basque country (Cenoz and Gorter, 2006) or Israel (Ben-Rafael et al., 2006).

Since Linguistic Landscape counts as a relatively new field of research, there are still various debates about its theoretical framework as a discipline. Pavlenko (2009) summarizes the most common questions regarding theoretical and methodological arguments based on the studies of Backhaus and Huebner. Representativeness and scope of samples is one of the most relevant issues: how researchers choose a representative sample; what are the criteria for selecting a street or a building; what data is sufficient for generalization; in addition, the skills of the researchers as photographers. Since the publications of the first studies on Linguistic Landscape, both technology and globalization have undergone incredible development and spread, and it is without a doubt, more questions regarding samples, signs and photography have been raised. The unit of analysis or the linguistic sign itself has also been a question of debate (e.g., printed items, books). According to Backhaus (2006: 55), “any piece of written text within a spatially definable frame” is a sign.

Moreover, signs can be divided into analytical categories for understanding their authorship (Ben-Rafael et al., 2006). The government or related organizations sets top-down, or official signs (e.g., street names, road signs), bottom-up or non-official ones are placed by autonomous social actors (e.g., personal ads, shop signs). The language or the languages of the signs can also cause difficulties regarding clear manifestation and determination of the signs' purpose when language mixing, lexical borrowing, or language play occur.

Although there are still numerous question marks and debates around the discipline, “the question can be asked whether we can (or want to) demarcate the boundaries of the field at all because it extends in many directions, and its boundaries are continuously crossed by scholars who bring in innovative theoretical and methodological approaches” (Gorter, 2019: 42). LL as a field of research is still a developing discipline that adapts to the development of the world. Creating a concrete theoretical and methodological framework at this point would not be an easy task; additionally, diversity and heterogeneity appear to be notable features.

1.1. The location of the research: two official Hungarian institutions in São Paulo

São Paulo is the home of the most prominent Hungarian diaspora in Brazil and Latin America. According to the webpage of the Consulate General of Hungary in São Paulo, there are at least 100.000 inhabitants who are Hungarians or have Hungarian ancestors. During the 20th century, many associations were established in the Brazilian metropole by European immigrant groups. However, only a small percentage of them could survive by the end of the millennium. Regarding

institutions and service providers created by the Hungarian community, there are still some that exist (e.g., restaurant Cháríka, sports clubs Clube XV de Março and S.E.R.V.A., elementary school Colégio Santo Américo, etc.) The most significant, however, are the ones that officially work for the interest of the Hungarian community are the Hungarian House and the Consulate General of Hungary in São Paulo. Before analyzing the Linguistic Landscape of these two institutions, it is crucial to get an insight into their short history.

1.1.1. The Hungarian House

Wars of the 20th century that reached and affected the territory of Hungary have caused three large migration waves. Immigrants faced restrictions regarding their use of language and maintenance of the Hungarian culture in most of the host countries to which they escaped. From 1941, it was forbidden to speak Hungarian and any other languages of all Axis powers in São Paulo. The oldest Hungarian organization in Brazil, the Association of Hungarian Entities in São Paulo (later owner of the Hungarian House), was subject to expropriation. It took almost two years of official state supervision and control before the authorities were convinced that the work of the Association was only aid and education, which were for the benefit of the state itself. However, per the new law introduced, the Board of Directors could only be composed of native Brazilian citizens. The official name also had to be nationalized, in which the word ‘Hungarian’ could not appear because the Brazilian authorities allowed the first general meeting of the association to be held on September 30, 1943; the organization was renamed Associação Beneficente 30 de Setembro (Benefit Association 30th of September). Until today, the colony gratefully remembers the Brazilian directors who helped the organization to survive. World War II curbed the development of the community; decrees of the Brazilian government regulated the abolition or nationalization of associations and schools established by the immigrant groups of the Axis nations. Hungarian educational institutions were no exception. In 1938, twelve schools were in operation, and the last two had to be closed in 1951. More than 10.000 children obtained elementary education in Hungarian schools (Piller, 1996).

By 1945, the board of directors, composed of Hungarians, could be set up again. However, due to the different waves of migration, social interests, and political views often diverged from the community. The diaspora of São Paulo matured relatively late to establish its own Hungarian House, which opened its doors in Avenida de São João in the late 60s. The Hungarian House, which is the home of the community today, was built in 1985 in Rua Gomes de Carvalho, partly with the help of donations from the colony. The objective of *Casa Húngara* is to cultivate and maintain the Hungarian culture, language, and national identity. By this time, events organized by the board were already in the Portuguese language besides Hungarian because of the younger generations and mixed marriages. The

most popular events have always been folk-dance evenings, scouting events, dinners, national holidays, chess and table tennis parties, literature nights, Bible study, Easter, and Christmas.

1.1.2. Consulate General of Hungary in São Paulo

Hungary has ten institutions of diplomatic representation in Brazil. They include the Embassy of Hungary in the capital Brasília and the other nine consulates around the country. *Consulado Geral da Hungria em São Paulo* is located in one of the business districts of the Brazilian metropole, in a skyscraper of a corporate center.



Photo 1. Park Tower in the Corporate Center – home of the Consulate General of Hungary

Brazilian individuals with Hungarian roots increasingly visit the institution, especially since 2011, when the Hungarian government introduced the simplified naturalization procedure. As a result, nearly 700.000 Hungarians worldwide, who live beyond Hungary's borders, could receive citizenship within five years. Many of São Paulo's Hungarian community have also taken advantage of the procedure and can obtain their documents ceremonially at major events of the colony every year.

Before World War I, the Consulate was involved in the Association of Hungarian Entities' activities in São Paulo whenever possible. After the war and the events in the motherland, the community saw the Consulate as a local representation of communism. The Hungarian government did not even reopen the institution in its former function; it only operated as a commercial representation. It was not considered convenient for the Hungarians in the colony to visit the Consulate, and the institution did not seek contact with the colony, either. The situation of the World War immigrants was made more difficult by

Hungarian diplomatic missions could not officially deal with individuals who did not have Hungarian passports following the Treaty of Trianon. Most of the separated country's citizens were forced to relinquish their passports. For Hungarian holders of Romanian, Czechoslovak, Yugoslav, and Austrian documents, maintaining relations with the mother country proved to be a dead-end (Kóbori et al., 2017).

By the 70s, Hungarian politics experienced a *détente*. Members of the community had the chance to go home from the Brazilian land, and the newly formed Consulate provided visas. Furthermore, the institution started to be the host of national holidays and traditional celebrations, which were visited by more and more people from the colony. Today, the *Consulado Geral da Hungria* has an inevitable role in organizing the life of the Hungarian community in São Paulo. In addition to that, since the introduction of the simplified naturalization procedure in Hungary, the institution provides the process of acquiring citizenship for those who have Hungarian ancestors or are married to Hungarian citizens (in case of possessing at least an intermediate level of Hungarian language proficiency).

1.2. Goals and hypothesis of the research

This study focuses on the two specific Hungarian institutions in São Paulo, the Hungarian House and the Consulate, where a significant number of texts in the Hungarian language can still be found. The hypothesis is that despite these institutions are being visited mostly by Hungarians and their descendants living nearby, owing to the younger generation's language attrition, there are already more signs with texts Portuguese than in Hungarian. By analyzing the various languages on each sign (Portuguese, Hungarian, English), one can get an insight if the local community has the possibility or at least the interest in maintaining their Hungarian language command being surrounded by mono-, bi- or multilingual signs that include Hungarian texts on them. The study can reveal the current situation and predict the future of Hungarian signs in the community, should language erasure, language replacement, or language upgrading and downgrading occur. Results can also be useful for both institutions since they can focus on increasing or decreasing the number of texts in the language they prefer.

2. Methods

2.1. The methodology of LL research in general

In order to examine LL, a collection of representative information about signs in public places is needed, including the time and location the information was collected (mostly photos). This process is followed by a quantitative and qualitative analysis of the items being studied from linguistic points of view: the frequency of appearance of certain languages; if they are bi- or multilingual; the

relationship between the languages displayed; the features of the fonts, and so on. (Pavlenko, 2009).

Signs can also be divided according to their primary functions (informative or symbolic) and can be analyzed by how the information they carry is arranged (Reh, 2004). Information arrangement can be duplicating, fragmentary, overlapping, and complementary. The information is considered duplicating when the same information is displayed in two languages. The information is fragmentary when more information is displayed in one language than in the other. Overlapping information is when part of the text is displayed in both languages, but both languages are displayed differently. Finally, the information can be complementary, when different information is displayed in the two languages. Public signs in this study are observed following the criteria mentioned above.

Another categorization suggests that signs can be top-down when placed by official authorities or bottom-up when issued as advertisements by individuals or private companies. The first type of sign is an official sign, which can even represent language policy, while the latter reflects non-official language preferences (Bátyi, 2014). All images containing text in and outside both buildings of this study are examined in light of this categorization as well.

Although there are theoretical and methodological debates, LL researchers attempt to agree with the clarification of several methods, such as explaining their theoretical assumptions, the geographical area of the research and the reason they chose it, the type of the signs analyzed, and the significance of their findings (Pavlenko, 2009).

2.2. The methodology of the present research

The data source of the study (77 photos) is the visual data that consists of photographs of signs taken inside and outside the Hungarian House (50 pictures) and the Consulate General of Hungary in São Paulo (27 photos). Pictures of fixed objects such as information panels, posters, and advertisements were taken in daylight in 2020, based on the one frame–one token approach of Backhaus (2007). The pictures are analyzed according to the distribution of mono- bi- and multilingual signs, their information arrangement, and if they are either bottom-up or top-down signs.

3. Results and discussion

3.1. The Hungarian House

3.1.1. Languages displayed in signs

Although Hungarian was the 'official language' during community events for some time, the younger generations of Hungarian descendants now have only a relatively basic Hungarian command; hence the events are either monolingual (Portuguese) or bilingual (Portuguese and Hungarian). However, the languages of

the signs do not show a clear majority in favor of Portuguese. As Shohamy writes (2015), one of the purposes of displaying a different language than the majority one is to motivate people to learn and use it. This is especially relevant in relation to this study since the acquisition of Hungarian has been one of the most important goals of the Hungarian House for decades.

In the 21st century, *Casa Húngara* is the home of most Hungarian events in São Paulo. It is located in Vila Olímpia, a district easily approachable from most parts of the city. Since the Benefit Association 30th of September moved there from its previous home in 1985, it also hosts the Hungarian language school and operates a library with books from the mother country or Hungarian authors from Latin America. The building itself has been under renovation since 2019, with the Hungarian government's financial help.



Photo 2. The renovated building of *Casa Húngara*

The house has mostly informative signs and announcements. The number of objects with texts on them is 50. There are only two signs outside, and the rest are found inside the building.

Table 1. Monolingual signs in The Hungarian House

Monolingual signs	Hungarian	Portuguese	English	<i>sum</i>
number of signs	31	10	1	42

Table 1. presents the number and the language distribution of monolingual signs at *Casa Húngara*. The names of rooms such as the library or the assembly hall are typically monolingual Hungarian appellations, named after members of the Hungarian community who contributed to the successful continuation of the active social life in the diaspora (Photo 3).



Photo 3. János Csernik Assembly Hall

The majority of the monolingual Hungarian signs were photographed in the library (Photo 4), where appropriate labels identify different genres of books on their shelves in Hungarian. The books themselves were not counted in the data.



Photo 4. Monolingual Hungarian signs in the library

Monolingual Portuguese signs can be read mainly on objects that aim to call attention or contain reminder inscriptions found on a fire extinguisher, on a non-smoking sign, or in the bathroom. A poster with a call on a Hungarian study program contains the only monolingual English text.



Photo 5. Monolingual Portuguese and English signs

Table 2. Bilingual signs in The Hungarian House

Bilingual signs	Hungarian–Portuguese	Portuguese–English	<i>sum</i>
number of signs	4	2	6

There are only six signs containing bilingual texts (Table 2.): four with Hungarian and Portuguese and two with Portuguese, and English.

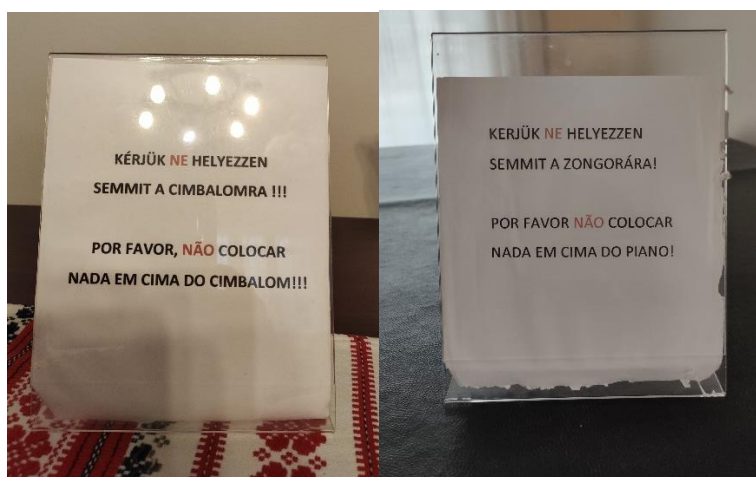


Photo 6. Signs with bilingual Hungarian-Portuguese texts on them

The Hungarian House has two multilingual signs that show Hungarian, Portuguese and English texts. Regarding information arrangement, one sign has all three languages equally represented, and the other has Hungarian in focus. Considering the first one, even though the Hungarian text has a grammatical error, there is no difference in the information arrangement between the languages.

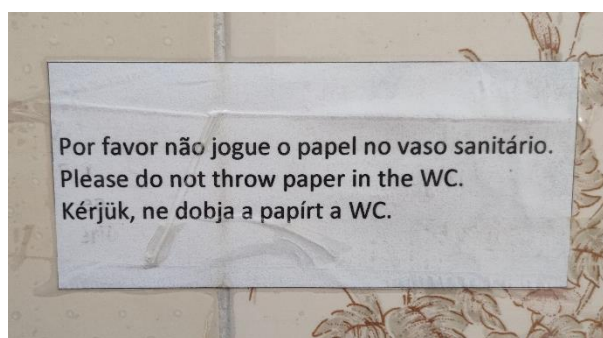


Photo 7. Multilingual sign in *Casa Húngara*

3.1.2. Information arrangement

Bilingual signs were analyzed also according to the information arrangement point of view. Three of the six sign texts have equal sizes and colors of fonts, which does not assume any emphasis of either language over the other, though the Hungarian texts are placed above the Portuguese ones. There are two bilingual

signs on which Portuguese text is more prominent than English, and one sign has Portuguese language dominance over Hungarian.

3.2. Consulate General of Hungary in São Paulo

3.2.1. Languages displayed in signs

Park Tower is the home of hundreds of offices and companies, and there are no signs that indicate that the Hungarian Consulate is based there: the front hall of the building lacks any flags or signs. However, reaching the floor of the Consulate provides several materials for an LL study. There are 27 signs altogether with monolingual, bilingual, and multilingual texts.

Table 3. Monolingual signs in The Consulate

Monolingual signs	Hungarian	Portuguese	English	<i>sum</i>
number of signs	0	13	1	<i>14</i>

The collected data show an absolute predominance of monolingual Portuguese signs (Table 3.). However, like in *Casa Húngara*, most of them include informative rather than descriptive information, and the names of the departments are in Portuguese. The significant proportion of Portuguese signs is not surprising since the Consulate is a formal scene that provides services connected to personal documents and not the venue of informal social events or language teaching like the Hungarian House.



Photo 8. The appearance of the pandemic has launched a new wave of informative signs

The only sign with monolingual English text is a name of an exhibit about Hungarian scientists, inventors, and innovators created by the National Research, Development, and Innovation Office.



Photo 9. The only monolingual English sign

Table 4. Bilingual signs in the Consulate

Bilingual signs	Hungarian–Portuguese	Hungarian–English	<i>sum</i>
number of signs	3	4	7

Regarding bilingual signs (Table 4.), in contrast with *Casa Húngara*, besides Hungarian–Portuguese signs, there are no objects with Portuguese–English text on them, only Hungarian–English. Since the Consulate deals with international relations and is the home of international meetings, the presence of the English language is more common.



Photo 10. One of the four Hungarian–English bilingual signs at the Consulate

There are three Hungarian–Portuguese bilingual signs, primarily for educational purposes. The Consulate operates a Corner of Books, where visitors can read Hungarian books on the spot. The text also suggests the reader visit the Hungarian House library, where books can be borrowed. Acquiring Hungarian is essential for those wanting to apply for citizenship. As a result, language promotion among younger generations and mixed marriages has risen in the past decades.

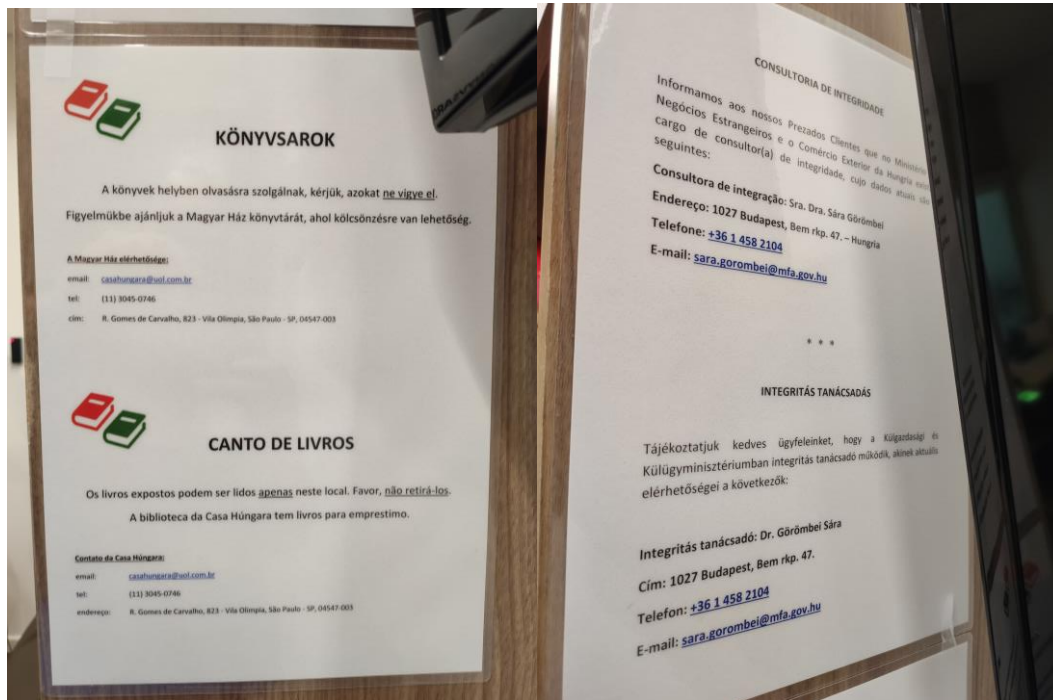


Photo 11. Bilingual Hungarian and Portuguese signs

3.2.2. Information arrangement

According to information arrangement, all texts are presented equally in analyzing bi- and multilingual signs: there is no emphasis on either language above the other, considering applying larger fonts, more colorful texts, etc. During the data collection at the Consulate, six multilingual signs were found. All these signs with Hungarian, Portuguese, and English texts are part of the Smart Hungary exhibit.



Photo 12. Two of the multilingual signs at the Consulate

3.2.3. Assumptions of the possible outcomes of the LL in these institutions

What might be the future of signs with Hungarian texts in these institutions? An outcome that is unlikely to happen on signs is language erasure. There is no point in removing texts in Hungarian as long as the Hungarian House exists with its noble objectives. Those who visit *Casa Húngara* think about the language as part of their Hungarian identity. Another outcome could be language change, a process that has slightly begun already: the Portuguese language takes over the functions of Hungarian because of the language difficulties of younger generations and the spread of mixed couples. Language upgrading could likely happen soon if the interest in learning Hungarian increases due to the dynamic work of the coordinators of *Casa Húngara* and the *Consulado Geral*. In that case, one can assume that the Hungarian texts on signs could multiply.

In parallel with the change in generations and the growing number of mixed marriages between Brazilians and individuals of Hungarian origin, the Hungarian language can be heard less frequently within the community. It is taught in scouting events for children and in the courses that the Hungarian House organizes. For the youngest generation besides Portuguese L1, English is becoming L2, so Hungarian has already started to lose its significance in the aging diaspora. However, the community members often emphasize that it makes them feel proud to be Hungarians, even if their language skills are insufficient. Belonging to the same colony, sharing the same traditions, listening to the stories about the motherland of their ancestors, participating in events such as folk dance festivals and cultural dinners are the bonds that will keep the community together far into the future when even fewer individuals will have the ability to speak Hungarian. As long as *Casa Húngara* stays a popular scene for those who intend to maintain their Hungarian language and identity, and until the interest in applying for Hungarian citizenship in the Consulate remains remarkable, signs with Hungarian texts will continue to be seen in and around these institutions. The collected data shows an accurate reflection of the situation of the Hungarian language nowadays in São Paulo – the intention of maintaining the language is still on, even if it is not the L1 of the community anymore. To ensure intelligibility, most of the signs found in the two institutions contain Portuguese texts. According to the data, there is a balance between the Portuguese and Hungarian texts on signs.

4. Conclusions

The early hypothesis, which assumed there are many more signs in the two institutions with Portuguese texts on them, has turned out to be only partly correct. First and foremost, the study found no bottom-up signs whatsoever, which indicates that these institutions provide administrative information for the public. According to the data, there are significantly more monolingual Hungarian signs

at one of the most important Hungarian institutions in São Paulo, the Hungarian House. This is because *Casa Húngara* is the central meeting point of the Hungarian community that offers social events and education services such as folk-dance evenings, traditional cooking events and, more importantly, language courses. I can agree with Bourhis and Landry (1997: 29), who noted that “the prevalence of one’s own language on public signs can fulfill an informational and symbolic function that can encourage group members to value and use their own language in a broad range of interpersonal and institutional settings.” The main task and intention of the Hungarian House is to pass Hungarian traditions, identity, and language on to younger generations; hence they intend to keep using signs that have Hungarian texts on them in the future as well.

In the other crucial Hungarian institution, the Consulate General of Hungary, there were no monolingual Hungarian signs, but the language itself is represented in all bilingual and multilingual signs. The *Consulado* is a formal platform and service provider that deals with foreign affairs, so the relevance of the English language on signs is unquestionable. Individuals, who visit the institution to apply for Hungarian citizenship, presumably do not have a sufficient command of the language yet, hence the Portuguese language dominance on most of the signs.

References

- Backhaus, P.** (2007). *Linguistic landscapes: A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bátyi, Sz.** (2014). Hévíz: nyelvi tájkép orosz ecsettel. (Hévíz: linguistic landscape painted with Russian brush). In *Alkalmazott Nyelvtudomány 14*, 26–27.
- Ben-Rafael, E., Shohamy, E., Amara, M. H., & Trumper-Hecht, N.** (2006). Linguistic landscape as symbolic construction of the public space: The case of Israel. In *Linguistic Landscape* (pp. 7-30). Multilingual Matters.
- Cenoz, J., & Gorter, D.** (2006). Linguistic landscape and minority languages. In *Linguistic Landscape* (pp. 67-80). Multilingual Matters.
- Csernicsek István** (2018), Nyelvpolitika és nyelvi tájkép többnyelvű környezetben: Kárpátalja példája
- Gorter, D.** (2019). 36. Language contact in the linguistic landscape. In *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/Handbooks of Linguistics and Communication Science (HSK)* (pp. 431-441). De Gruyter Mouton.
- Huebner, T.** (2006). Bangkok's linguistic landscapes: Environmental print, codemixing and language change. *International journal of multilingualism*, 3(1), 31–51.
- Kóbori Sarolta, Deák Máté, Marilena Vizontin, Evelin Gabriella Hargitai** (2017), A Presença Húngara no Brasil. *Az I. és II. Magyarok Brazíliában Konferencia évkönyve*. IDR Research Ltd./Publikon kiadó
- Laihonen, P.** (2015). Indexing the local, state and global in the contemporary linguistic landscape of a Hungarian town in Slovakia. *Sociolinguistica Slovaca*; 8.
- Landry, R., & Bourhis, R. Y.** (1997). Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. *Journal of language and social psychology*, 16(1), 23–49.
- Pavlenko, A.** (2009). Language conflict in post-Soviet linguistic landscapes. *Journal of Slavic Linguistics*, 247–274.
- Piller, I.** (2003), Advertising as a site of language contact, *Annual Review of Applied Linguistics* 23: 170–183.
- Piller Gedeon** (1996), *Brazíliai Magyar Segélyegylet*. Sao Paulo Ind. Gráfica Editora Ltda. Sao Paulo.

- Reh, M.** (2004). Multilingual writing: A reader-oriented typology – With examples from Lira Municipality (Uganda). *International Journal of the Sociology of Language*, 170, 1–41.
- Sebba, M.** (2010). Discourses in transit. *Semiotic landscapes: Language, image, space*, 59–76.
- Shohamy, E.** (2015). LL research as expanding language and language policy. *Linguistic Landscape*, 1(1-2), 152–171.
- Vígh-Szabó, M.** (2017). A finnugor nyelvi identitás (1. rész). *Folia Uralica Debreceniensia* 24: 295–308.

Doctoral School of Linguistics, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary
jse3145@gmail.com

Jeong Seong Eun: A Study on the language ideologies of Distant Central Language learners through language portraits

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 159–176.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.010>

A Study on the language ideologies of Distant Central Language learners through language portraits

As globalization has become faster and increased, it has also impacted language use and linguistics. Abram de Swaan (2013) proposed the 'Global Language System Model' and categorized the world's languages into four categories: peripheral, central, supercentral, and hypercentral. Although most foreign language learning and research is focused on English, which is a hypercentral language, the movement to learn a central language is still actively occurring. In particular, some learners learn central languages that are not close but rather distant geographically and historically; this study defines them as DCL (Distant Central Language) learners. In order to analyze the language ideologies of DCL learners, this study conducted language portrait drawing and in-depth interviews were conducted with Korean university students (n=25) majoring in the Hungarian language in Korea. As a result, it was discovered that Korean students learned Hungarian to be more competitive in the job market, and were perfectionists in learning foreign languages. In addition, the findings also reveal that they had a great attachment to the Hungarian language despite the short learning period.

Keywords: language ideologies, language portrait, multilingual education, Hungarian as a foreign language

Introduction

In the highly digitalized and globalized world of the 21st century, information, technology, human, and physical resources are not only shared but also undergo rapid changes. The coexistence of cultures has increased, and cultural reflexivity is greater than in previous generations. Communication technologies proliferate and are increasing in speed as time passes. National boundaries have become (perhaps especially in recent times) more permeable, and demographic mobility is massively increasing, often for economic reasons. Multiracialism has become more evident and developed notably in large, urban, multicultural societies.

This globalization also has an impact on language use and linguistics. Human language is no longer tied to stable, resident communities; it traverses the world and constantly changes (Blommaert 2010). Jacquemet (2005) points out that the most prominent feature of globalization is the cultural conventions, experiences, and connections between identity and space/region. Identity and space have been “naturally” connected in the past but have collapsed through globalization. In

addition, through the deterritorialization of globalization, the relationship between language and ethnicity, which were inseparable, is also changing. The phenomenon of globalization, which began with colonization, has emerged as a new phenomenon and system with the global use of languages, along with the longtime interaction of numerous factors, including political, economic, and cultural elements.

To interpret this phenomenon of globalization, Abram de Swaan proposed the 'Global Language System Model.' He claims that every language has its own value of communication, and its true value is calculated by prevalence and centrality. Based on these concepts, de Swaan groups the world's languages into four categories: peripheral, central, supercentral, and hypercentral.

First, the lowest level, peripheral languages, make up 98% of the languages spoken worldwide while only being spoken by less than 10% of the world's population. They are only used among native speakers in certain regions and are in danger of extinction as more speakers learn central languages to communicate with others due to globalization. The next level, central languages, covers about 100 languages that are officially used in education, the media, and administration in a single country. Many speakers of central languages are multilingual because they are either native speakers of peripheral languages who have learned central languages or native speakers of central languages who have acquired a supercentral language. The next level is supercentral languages, which include 12 languages (Arabic, Chinese, English, French, German, Hindi, Japanese, Malay, Portuguese, Russian, Spanish, and Swahili) that are used globally and serve as connectors between central languages. They are primarily remnants of colonialization and have been used in politics, administration, law, business, technology, and higher education even after independence (De Swaan 2013). Finally, the language located at the top level is a hypercentral language connecting supercentral languages. Today, the only hypercentral language is English, the most widely used standard for science, literature, business, and law, and also the most widely used second language.

Some scholars claim that the use, translation, and publication of languages and acquisition of foreign languages also follow this hierarchical structure (De Swaan 2001). As evidence, it is easy to find learners who acquire English, the hypercentral language, as a second language in public and private education. Many research studies related to foreign language learning also target English learning.

However, it is still possible to identify learners learning languages of the same or a lower level even if that number is much lower than the number of learners learning languages higher in the hierarchical structure mentioned earlier. In this regard, Cook (2009) identified the types of foreign language learners, arguing that there exists a learner type that is not explained by Swaan's 'Global Language System Model.' In other words, there is a limit to the argument that a learner of foreign languages

chooses a language level higher than the language level to which he or she belongs. For example, descendants of certain cultural or ethnic groups may want to learn the language of their heritage in order to communicate with their grandparents. In the United States, 140,000 people attend heritage Chinese classes (Brecht and Rivers 2005), and language maintenance classes from Polish to Greek are held in most British cities, including London (Cook 2009).

Unlike the above cases, however, there are also cases in which foreign language learners study a language of the same or a lower level that is not directly or indirectly related to them, such as a language to which they have no ethnic or geographical connection. In addition, even if foreign language learners study an upper-level language, not everyone learns it out of a need for a hypercentral language as a requirement. Therefore, it is necessary to thoroughly study the various backgrounds of foreign language learning in the 21st century (Cook 2009: 70).

This phenomenon can be analyzed with the aid of the concept of 'super-diversity of language' presented by Jan Blommaert (2010). People are more likely to have knowledge of languages, cultures and information and continue to experience online and offline contact with people from diverse linguistic backgrounds. This phenomenon of super-diversity can also be applied to foreign language learning. A phenomenon of learning a variety of languages has recently appeared among language learners. These languages are not only located at an upper level or geographically and ethnically related to foreign language learners. As a cause for this phenomenon, Blommaert (2010) contends that language is one of the most immediate and sensitive indexes of diversity and social change. This may explain the phenomenon of foreign language learners studying the languages of various cultures and regions beyond their existing geographical and cultural limitations in modern society.

As evidenced by this, in three countries of East Asia (Korea, Japan, and China), students in the Hungarian departments of universities are learning Hungarian, which is not culturally or geographically close to them. The Hankuk University of Foreign Studies in Korea has about 30 freshmen entering the Hungarian department every year to learn Hungarian. Osaka University in Japan operates a Hungarian department, and in China, students learn Hungarian through the Department of Hungarian Studies at Beijing Foreign Studies University. In Hungary, Hungarian university students are learning the Korean language at the Korean department of Eötvös Loránd University, and Korean language courses are offered at the Korean Cultural Center in Budapest.

As such, learners are learning central languages geographically and culturally distant from their own native language — including Koreans learning the Hungarian language and Hungarians learning the Korean language. The diversity of learned languages and the number of students learning those languages is also increasing due

to the influence of super-diversity. Demand for distant central language learning is increasing and becoming more dominant to the point that it cannot be overlooked in the field of foreign language learning. This study examines the various phenomena of foreign language learning in super diverse modern society by studying the learners of distant central languages (DCL).

Language ideologies

People have a notion of general language and specific language. These notions are assumptions or suppositions about ideas, concepts, people, things, events, and all elements we consider true. For example, one language may be considered more complex or more challenging to learn than another. In addition, we have certain notions about individuals and social groups who speak a given language. What these notions about a particular group or the individuals who make up that group reveal about language form and use is called language ideology.

In the broadest sense, *language ideology* can be defined as “a shared body of commonsense notions about the nature of language in the world” (Rumsey 1990: 346). In contrast, if one pays particular attention to the relationship between language structure and ideology, *language ideology* can be defined as “sets of beliefs about language articulated by users as a rationalization or justification of perceived language structure and use” (Silverstein 1979: 193). Since then, scholars have developed how language ideology is defined. Thus, language ideologies are the social constructs to achieve moral and political purposes. On the other hand, Cameron (2014) argues that language ideologies should be defined in terms of representations of language rather than beliefs or attitudes relating to them. This is because terms such as ‘attitude’ and ‘belief’ denote mental constructs that essentially ‘belong’ to individuals. Language ideology, therefore, involves examining the texts and practices in which languages are represented - not only what is spoken and written but also what is spoken and written about. Gal & Irvine (2019) saw language ideologies as partial views of the language. They claimed that language ideologies are partial in that they are incomplete because someone else, viewing the language from a different standpoint, would see a different picture.

Language ideologies and language learning

Unlike native language learning, in which learners acquire a language naturally, foreign language learning is thoroughly and intentionally a 'planned affair' by the learners, and foreign language learners choose to learn a language according to their values or beliefs. The individual's beliefs and values can be expressed as 'ideologies,' or a set of beliefs. 'Language ideologies,' as a concept related to linguistics, is also

defined in a similar context. Scholars agree that *language ideologies* are traditionally defined as 'sets of beliefs about language' (Irvine 1989, Rumsey 1990, Silverstein 1979). Based on this, it can be assumed that the learner's language ideologies influence foreign language learning.

Language ideologies mediate decision-making (Hall 2018). They also affect people's decisions to study additional languages, their choices of language and institutions to study from, and their investments and motivations to explore opportunities to use the target language or develop relationships with speakers of the target language (Douglas Fir Group 2016). In other words, social, cultural, political, economic, structural, and ideological contexts either implicitly or explicitly influence and shape educational policies and practices. Therefore, the phenomenon of foreign language education should be closely examined from the perspectives of language ideologies that are deeply related to language learners and their cultures, societies, politics, and the economy surrounding them.

Recent studies on the language ideology of foreign language learners

Indeed, studies on the language ideology of foreign language learners have not been actively conducted (Anderson 2009; Bartlett 2007; De Costa 2010; Razfar 2005). A feature that has been revealed in research is that the language ideology of language learners is malleable over time (Jeon, 2008; Amuzie & Winke, 2009; McGroarty, 2010; Ortega, 2010). The researchers argued that the language ideologies of language learners changed over time. In addition, the degree of change differed depending on the learning period - the longer the learning period, the more changes there were in the language ideologies.

Another characteristic that scholars reveal about the language ideologies of language learners is that they are influenced through interaction with others (Razfar 2005; De Costa 2010). The scholars found that language ideologies were formed through the language practices of teachers and students (i.e., classroom practices). In addition, it has been shown that these changes in language ideologies affect learners' learning outcomes in foreign languages.

Another commonality uncovered in recent studies is that the language ideologies of language learners link language to socio-economic capital (Song 2010; Liu & Tannacito 2013). The studies found that in their language ideologies, learners regarded learning a foreign language as an essential social asset, for instance, because of the affluence, good education, and high social class it brings.

Language portrait

Language portrait painting activity is a task in which an individual paints his or her language onto an empty picture of a body shape. Krumm and Jerkins (2001) began using it as a research method to explore language perception in multilingual children. Since then, it has been used in teacher education, student education, psychotherapy, and foreign language education in Austria and South Africa and has become a well-regarded method (Busch, 2012, 2018). A *Language self-portrait* is a symbolic picture that expresses a language ideology using color, body parts, painting degree, and symbolism. Additional comments explaining why students painted specific colors, shapes, and locations can reveal multi-faceted stories about language ideologies (Prasad, 2014).

The language processing related to language use is unconsciously executed and is difficult to explain in words. Several researchers judged that it was difficult for children to express their thoughts and feelings only with verbal explanations. Therefore, they decided to choose a language portrait as a way to express these thoughts and feelings. The language portrait helps students express their views about language and provides insights that enable multilateral analysis (Blommaert 2010; Busch 2010). In Europe, in particular, which has already entered a multicultural and multilingual society, researchers have used language portraits to study language ideologies and identities.

Previous studies on how to use language portrait

Busch (2010) asked children and adults to write about their paintings and analyzed them. He hosted ‘Project for Alternative Education in South Africa’ and used the language portrait as a tool to draw the autobiographical language experiences of students and teachers there. Lundell (2010) used language portraits to analyze whether English was visually expressed among the language identities of children aged 11 to 13 in Finland. The study was conducted so that the children verbally explained their choices regarding the color and location of the language portrait they painted during the group sharing activity. Martin (2012) conducted a study for 4th graders of bilingual education in Germany by drawing a language portrait and writing questionnaires to understand the reaction according to the language used in the classroom. Similarly, Dressler (2014) attempted various analyses, such as filming a video explaining a picture completed by 6-8-year-old children of a German bilingual program in a Canadian school and analyzing even non-verbal elements. In addition, Block (2010) analyzed student utterances through the components of language identities in Canadian classroom situations.

Definition of terms

The *distant central language* (DCL) can be approached from two perspectives. First, the *central language* borrows the concept defined in the *Global Language System Model* of Abram de Swan. Second, *distant language* means a language that is culturally and geographically distant from the learner. Collectively, learning a DCL means that the learner learns a central language that is geographically and culturally distant from the language sphere to which he or she belongs.

The purpose of the study

This research aims to examine the various phenomena of foreign language learning in a highly diverse modern society by studying the learners of distant central languages. For this, this study analyzes the language ideologies of DCL learners through the DCL learners' language portraits.

Research questions

Why do students learn a DCL of their choice, and what are the language ideologies of DCL learners presented in their language self-portraits?

Participants and data collection

This study was conducted with Korean students enrolled in the Hungarian Department of Hankuk University of Foreign Studies (HUFS). To recruit participants, this researcher attended required major classes and recruited applicants. In order to establish the difference between first-year students learning Hungarian for the first time and students with experience learning Hungarian, applicants were recruited from the first and third semesters of the course. A total of 25 students applied, of which 13 were first-year students who entered the Department of Hungarian Language in March 2021¹, and the other 12 were third-semester students.

The drawing of language portraits was conducted one-on-one through Zoom from May 18 to June 24, 2021. Before meeting, the participants were asked to prepare drawing tools via email, and when they met on Zoom, they received an explanation about language portraits. After learning what language portraits represent, the students' understanding was checked through questions, and the drawing activities began. Subsequently, the participants were given time to explain their language portraits. The time spent on activities, including thinking, drawing, and explaining, varied from student to student, from 5 to about 30 minutes.

After the language portrait drawing activity, an in-depth interview was conducted, and detailed questions were asked based on the language portrait drawn by the participant.

Research tool

Language portrait painting activities are usually conducted for children, and an empty picture of a body shape is filled in so that children can express the concept of a language portrait.



Figure 1. Language portrait silhouette²

However, in this study, all the subjects were university students, making it easier for them to understand the concept of language portraits. Furthermore, human-shaped silhouettes may limit the expression of language ideology about DCL, so they were asked to draw their self-portrait on blank paper instead of on a silhouette. Galante (2020) also did not provide silhouettes in a study of Canadian university students but allowed students to draw their language portraits freely. In this way, the study translated the experimental method of Lundell (2010) and presented it to students instead of providing them with a silhouette.

Ethical considerations

As this study was conducted in Korea, Korea's Personal Information Protection Act³ also had to be adhered to. Before the language portrait drawing activity, it was explained to the students that the recorded material would not be used for any purpose other than that of the research project and that their personal information would not be disclosed according to Korea's Personal Information Protection Act, and that the research ethics should be observed. After that, the entire drawing process and the in-depth interview were recorded with the consent of the participants. In addition, the names of the students provided in this study are all pseudonyms.

Discussion of the data

The data are organized into three main parts. First, the students considered Hungarian as a means of finding a job in the future and expected this to be a competitive advantage for them because there are few Koreans who can speak Hungarian. Second, the students were perfectionists in foreign language learning. They thought they should reach a native level in the foreign language they were learning. Finally, even though they had been learning Hungarian for a relatively short period, they showed attachment to the language. This attachment was the same regardless of the length of the learning period, be it the three months of the first-semester students or the one year and three months of the third-semester students.

Recognizing Hungarian as a means of employment and competitiveness

Many students said they chose the Hungarian major because they thought it would be advantageous in helping them get a job. When choosing a university course, students chose the Hungarian department because they had collected information on their own or had received a recommendation from people nearby that the Hungarian major would help them get a job.

At the same time, they expected to gain competitiveness by learning Hungarian because many people are good at English, but few speak Hungarian in Korea. Therefore, it was found that practical considerations, namely, economic profit and competitiveness, were applied in selecting the foreign language as their major.

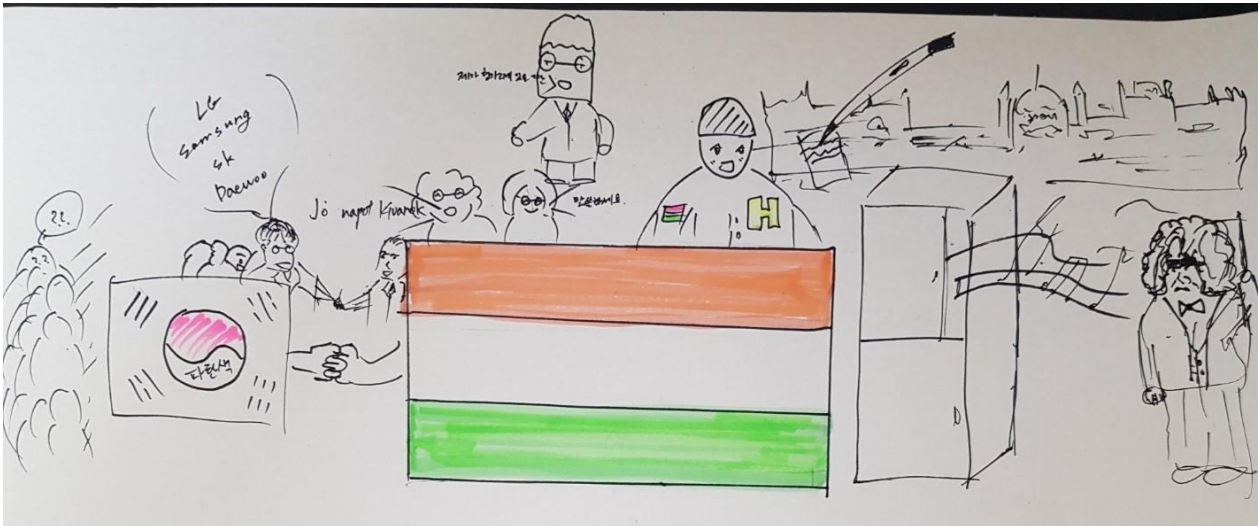


Figure 2. Park Sion's language portrait

“It's the Hungarian flag. The two people on the flag are Hungarian language professors. When I think of Hungarian, the first thing that comes to mind is the professors who teach me Hungarian. (Pointing to the student to the right of the flag) Maybe it is future me, wearing a jumper of the Hungarian department. Those who know Hungary can explain Hungary well. Hungary invented the ballpoint pen, there are many brilliant musicians, a invented the refrigerator, and I know famous places like the Royal Palace of Budapest. (Pointing to the Korean flag) This is when Korea's great people and companies (in the figure, LG, Samsung, SK, Daewoo) shake hands with the Hungarian representative as trade increases with Korea. While (pointing to the group on the left) people who don't know about Hungary yet are unfamiliar with the language, so they tend to reject it, and they don't care because they don't know.” (Park Sion's description)

Referring to Korean global companies that have entered Hungary, Sion described the scene of ‘Korea's great people’ shaking hands with Hungarian representatives in his language portrait. On the other hand, he contrasted those familiar with Hungary with those who were not and explained that those unfamiliar with Hungary had a narrow-minded view of the Hungarian language. In fact, in an in-depth interview with students, many said they had heard people around them say they were curious about the fact that they were learning Hungarian or had received negative reactions. In response, Sion emphasized that Hungarians or people who know the Hungarian language well know more about Hungarian inventions and celebrities and noted that studying Hungarian is more advantageous for employment. Such descriptions are also found in the language portrait of Yeji.

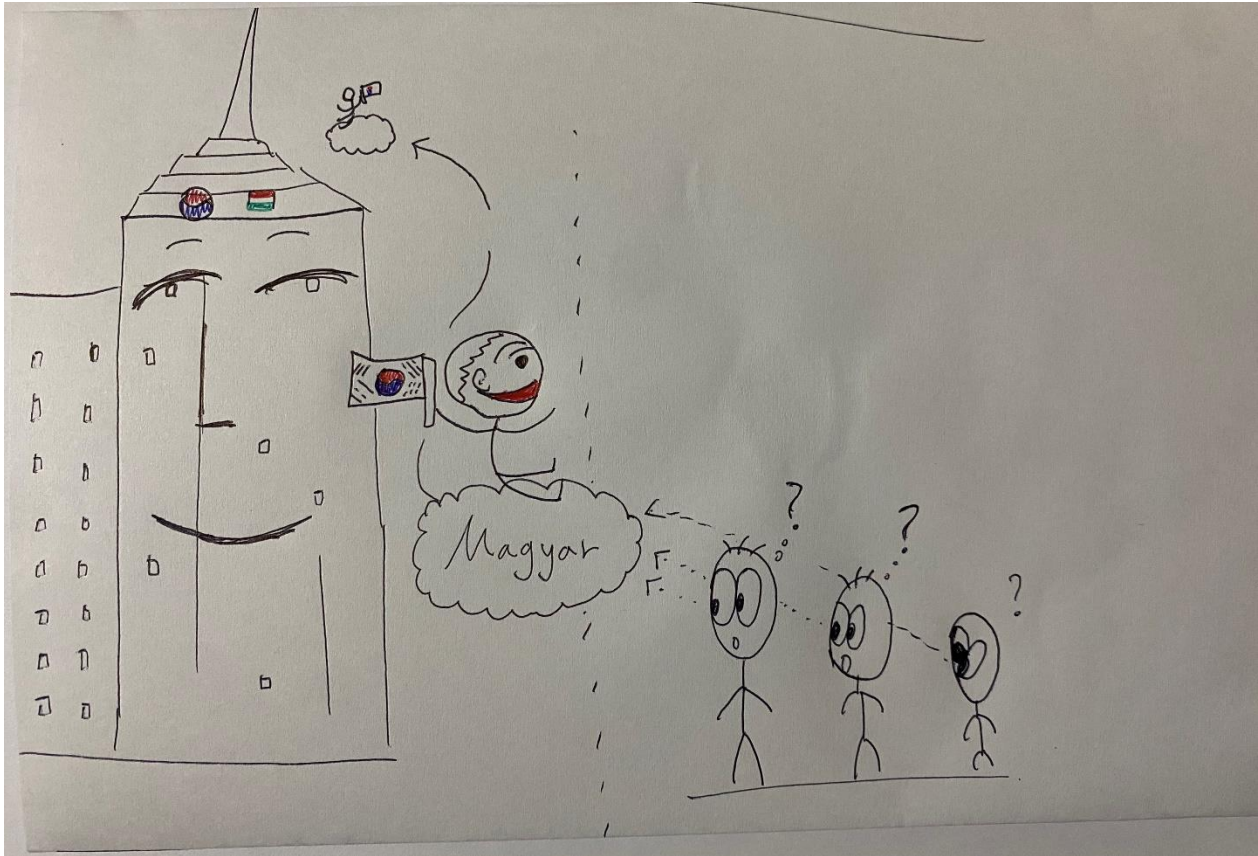


Figure 3. Kim Yeji's language portrait

“(Pointing to the people on the right) First of all, it described people around me who are not familiar with Hungarian, saying, “What is that?” I am the one on this cloud called ‘Magyar (Hungarian)’. This is a picture of me approaching a Korean company that has invested in Hungary by riding a cloud called ‘Magyar’. Sitting on the clouds, I am smiling brightly. Korean companies that have invested in Hungary are also smiling.” (Kim Yeji’s description)

Like Sion, Yeji described others looking puzzled at him for learning Hungarian. In addition, he thought he could go to a higher place on a cloud called "Hungarian."

This claim is supported by the Department of Hungarian Studies website, which states that Hungarian is a language worth learning for several reasons. Hungary is the fastest growing economy among the Eastern European countries; it is a member of the EU and is making significant progress. This increases the number of Korean companies entering Hungary and the extent of their investment³. Based on this, it was found that many students who entered the Department of Hungarian were studying Hungarian for the purpose of economic benefits and competitiveness.

Meanwhile, Sora drew a gift box instead of a character in a language portrait because she also expected to benefit in the future by learning Hungarian.



Figure 4. Sora's language portrait

“This is a gift box, but it is my first time learning Hungarian, so there's little information. It can be a benefit or a loss for me by learning this, but I still think it is a benefit. And if this is the result of learning Hungarian later, I don't know what will come out when I open this box later, but it will be good, shiny, positive, so I drew a question mark on it. I thought the contents of this box would change depending on how I thought of Hungarian, how I learned, how much effort I put in, and how much interest I paid, so I expressed it in special shiny yellow. It looks like a special box. In addition, I chose green and red according to the color of the Hungarian flag.” (Sora's description)

By painting a special shiny gift box, Sora thought Hungarian would benefit her in the future, although she is still uncertain about this. In addition, Sora explained that she is uncertain about what results (positive or negative) learning Hungarian will bring her in the future. She believes that it depends on her efforts and how much she studies Hungarian in the future.

Perfectionism in foreign language learning

Another thing to note in Sora's painting is that she does not perceive the process of learning Hungarian as something enjoyable, but rather as something she has to work hard for the future benefits that Hungarian will bring her. Her perception seems to stem from the idea that language skills are a competitive advantage. This phenomenon is not expressed by enjoying learning a foreign language itself and recognizing it as 'something to be good at', which is also evident in Eunha's language portrait.



Figure 5. Park Eunha's language portrait

“First, I drew a big flag that could represent Hungary. The one next to it is me, and as is written in the text above, ‘Minden rajtam múlik’ (It's all up to me). Because I think that it is up to me to be able to use Hungarian in any way depending on what I thought. It is expressed in emoticons. At the bottom, I haven't started to talk properly in Hungarian yet, so I'm staying like a bulb that hasn't been turned on yet, but I have a goal of wanting to be able to communicate in Hungarian in the future, so I hope it'll be like a bulb with an exclamation mark.” (Park Eunha's description)

Eunha directly wrote the phrase "Minden rajtam múlik" in her self-portrait and said that the possibility of using Hungarian would vary depending on her attitude to learning Hungarian. In her language portrait, there was nothing that indicated joy in the Hungarian language learning process itself. This idea of Hungarian learning has been found in several students. In an in-depth interview, many students answered that they chose Hungarian as an alternative to English to be competitive. They have states that they are not competitive in English because they have neither been to the

U.S. to learn English nor received enough English education and have therefore chosen Hungarian studies instead.

What is unusual is that their actual English skills were quite high, demonstrating B2-C1 level competency. Nevertheless, they evaluated themselves as poor English speakers because they had strict standards for English proficiency. They also said in an in-depth interview that it is difficult to say that one is good at languages if they are not as good as native speakers. This perfectionism in language learning also led them to choose to learn Hungarian. They expected to be more competitive by learning Hungarian instead of English because many others are good at English, but few people can speak Hungarian in Korea. Therefore, it was found that practical considerations, that is, economic profit and competitiveness, were applied in selecting this particular foreign language as their major.

On the other hand, Hungarian students learn Korean mainly out of curiosity and interest in Asian cultures rather than for economic purposes. Maria Takats, professor of Korean Studies at ELTE University, said, "Most students who are learning the Korean language are very interested in Korean dramas or K-POP, and there is curiosity and longing for Korea." Hungarian learners were mostly learning Korean to understand and experience another language and culture. For them, the Korean language was used to understand their preferred language or culture rather than for economic purposes.

However, this did not mean that Korean students learning Hungarian had no attachment to it. They showed great attachment within a short time to their newly learned Hungarian.

Having an attachment to the Hungarian language

Eunha said that her learning attitude would determine the possibility of using Hungarian in the future, but she soon showed her affection for Hungarian.

"Below is an electrocardiogram, with a heart drawn in the middle; I think I expressed my feelings for Hungarian." (Eunha)

She expressed her feelings about Hungarian with a heart symbol and used an electrocardiogram to illustrate this. In this study, language portraits like Eunha's were often found, expressing the will or goal of learning Hungarian and showing affection for the language.

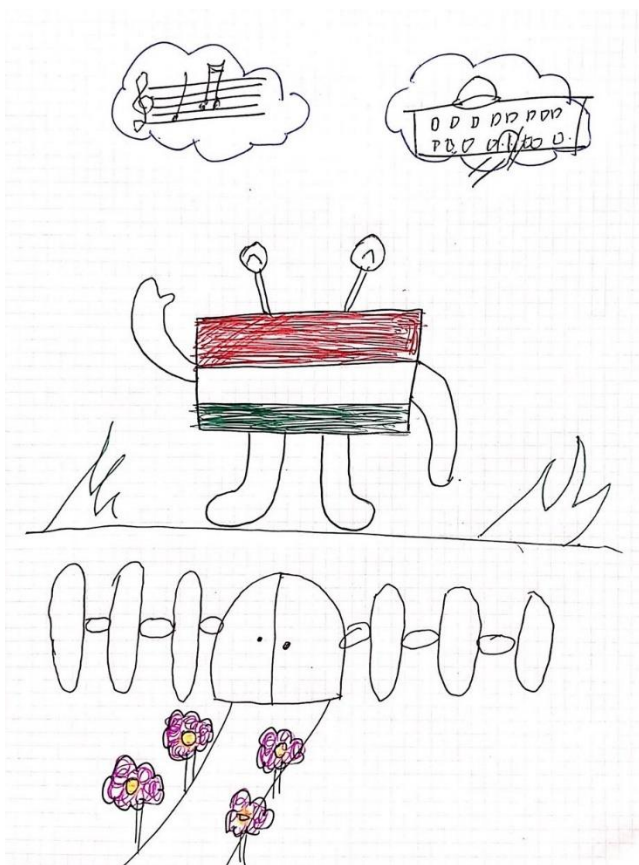


Figure 6. Kwon Indam's language portrait

“There are flowers and there is a door. I'm standing in the grass (in the shape of the Hungarian flag). Behind the flower garden, I say hello because I like Hungarian. This is how I am thinking positively about my Hungarian. Also, on the backside, (pointing to the door), I painted that I would become good at Hungarian after hard work. And flowers mean that I am learning (Hungarian) voluntarily, so I decorated them beautifully. It (Learning Hungarian) is my choice, so I'll say it's quite bright. It's not forced.” (Kwon Indam's description)

Indam's language portrait contains content similar to Eunha's, who also expressed the perception that she should try to speak Hungarian well by placing herself behind the door of 'effort.' In her in-depth interview, she describes learning English as 'compulsory learning' and socially required in contrast to her voluntary choice to learn Hungarian.

Like Eunha, Indam also displayed her affection for the Hungarian language by illustrating herself with the Hungarian flag in her language portrait. This illustration shows that she perceives Hungarian in a relatively intimate way. In relation to this,

Dressler (2014) reveals that, in their language portrait, participants tend to draw a language closer to their brain and face if they feel drawn to it, and to draw it farther away from their head, such as hands and feet, if they feel less attached to it. Therefore, it can be seen how close Eunha, who expresses herself with the Hungarian flag, feels to the Hungarian language. A similar case can also be confirmed in Bohye's language portrait.

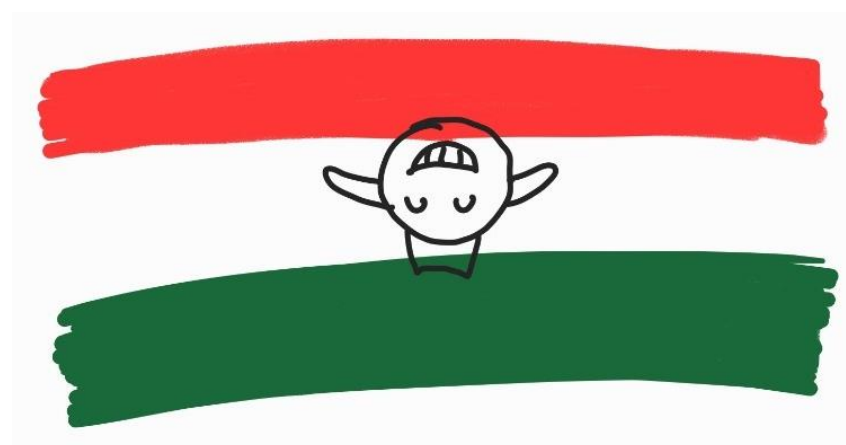


Figure 7. Kim Bohye's language portrait

Bohye drew the Hungarian flag in her language portrait and placed herself in it.

“First, I expressed Hungary as the Hungarian flag of Hungary. In it, I wanted to express myself learning the Hungarian language and getting to know about Hungary. I am smiling while looking at the sky. I like it” (Hungary).

Bohye placed herself in the center of Hungary and directly expressed her affection for Hungary by explaining her self-portrait. Many other participants expressed affection for Hungarian directly or indirectly in their language self-portrait. They studied Hungarian for a relatively short time compared to Korean or English, which they had learned since childhood, but showed deep affection for the Hungarian language or Hungary. In addition, it was challenging to find differences according to the length of time (1st or 3rd semester) of learning Hungarian.

Conclusion

This study is about the language ideologies revealed in the language portrait of DCL learners. For the study, language portrait drawing and in-depth interviews were conducted with 25 Korean university students learning the Hungarian language. The following results were obtained from this research.

Korean students learn the Hungarian language to gain a competitive edge or a job in the future. In particular, as the number of Korean global companies entering Hungary has increased rapidly over the past decade, students have tried to use their Hungarian language skills as a stepping stone for employment.

Korean students also had a perfectionist attitude toward foreign language learning in Hungarian and English. They operated under the assumption that the foreign language level they were learning should be equal to that of a native speaker. They thought that in order to be competitive, they had to reach the level of a native speaker in learning a foreign language, and in some cases, those who gave up reaching this level in English chose to learn Hungarian, which was relatively less competitive due to the small number of learners. Therefore, instead of describing their experience learning Hungarian in terms of enjoying the learning process and the Hungarian culture, they talked about "working hard" at the language for the sake of future interests and competitiveness.

Regardless of the purpose of learning Hungarian, the students had a great attachment to the language. Their Hungarian learning period lasted from three months (the first semester) to one year and three months (the third semester), which was relatively short compared to their native language or English. Nevertheless, they revealed through various expressions that they had much affection for Hungarian.

In addition, participants were recruited from first-semester students (n=13) and third-semester (n=12) to assess differences according to the duration of Hungarian language learning, but no such differences were found in the results.

Notes

1. Unlike Europe, where new students enter every September, in Korea, first-year students enter in March every year.
2. <https://heteroglossia.net>
3. <http://www.law.go.kr/lsInfoP.do?lsiSeq=195062&efYd=20171019#0000>

References

- Amuzie, G. L., & Winke, P.** (2009). Changes in language learning beliefs as a result of study abroad. *System, 37*(3), 366-379.
- Anderson, K. T.** (2009). Applying positioning theory to the analysis of classroom interactions: Mediating micro-identities, macro-kinds, and ideologies of knowing. *Linguistics and Education, 20*(4), 291-310.
- Bartlett, L.** (2007). Bilingual literacies, social identification, and educational trajectories. *Linguistics and Education, 18*(3-4), 215-231.
- Block, D.** (2009). *Second language identities*. Bloomsbury Publishing.
- Blommaert, J.** (2010). *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge University Press.
- Brecht, R., & Rivers, W.** (2005). Language needs analysis at the societal level. *Second language needs analysis, 79-104*.
- Busch, B.** (2010). School language profiles: Valorizing linguistic resources in heteroglossic situations in South Africa. *Language and education, 24*(4), 283-294.

- Busch, B.** (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied linguistics*, 33(5), 503-523.
- Cook, V. J.** (2009). Language user groups and language teaching. *Contemporary Applied Linguistics, Volume 1: Language Teaching and Learning*.
- Cameron, D.** (2014). Gender and language ideologies. Susan Ehrlich, Miriam Meyerhoff & Janet Holmes, *The Handbook of Language, Gender, and Sexuality*, 281-296.
- De Costa, P. I.** (2010). Language ideologies and standard English language policy in Singapore: Responses of a 'designer immigrant' student. *Language Policy*, 9(3), 217-239.
- De Swaan, A.** (2001). Dyscivilization, mass extermination and the state. *Theory, Culture & Society*, 18(2-3), 265-276.
- De Swaan, A.** (2013). *Words of the world: The global language system*. John Wiley & Sons.
- Douglas Fir Group.** (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19-47.
- Dressler, R.** (2014). Exploring linguistic identity in young multilingual learners. *TESL Canada Journal*, 42-42.
- Gal, S., & Irvine, J. T.** (2019). *Signs of difference: Language and ideology in social life*. Cambridge University Press.
- Galante, A.** (2020). "The moment I realized I am plurilingual": Plurilingual tasks for creative representations in EAP at a Canadian university. *Applied Linguistics Review*, 11(4), 551-580.
- Hall, J. K.** (2018). *Essentials of SLA for L2 teachers: A transdisciplinary framework*. Routledge.
- Irvine, J. T.** (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American ethnologist*, 16(2), 248-267.
- Jacquemet, M.** (2005). Transidiomatic practices: Language and power in the age of globalization. *Language & communication*, 25(3), 257-277.
- Jeon, M.** (2008). Korean heritage language maintenance and language ideology. *Heritage Language Journal*, 6(2), 206-223.
- Krumm, H. J., & Jenkins, E. M.** (2001). Kinder und ihre Sprachen—lebendige Mehrsprachigkeit: Sprachenportraits [Children and their language—living multilingualism: Language portraits]. Vienna: Wiener Verlagswerkstatt für Interkulturelles Lernen und Deutsch als Fremdsprache.
- Liu, P. H. E., & Tannacito, D. J.** (2013). Resistance by L2 writers: The role of racial and language ideology in imagined community and identity investment. *Journal of Second Language Writing*, 22(4), 355-373.
- Lundell, L.** (2010). "What is the color of English?": representation of English in the language portraits of Sámi children.
- Martin, B.** (2012). Coloured language: Identity perception of children in bilingual programmes. *Language Awareness*, 21(1-2), 33-56.
- McGroarty, M. E.** (2010). 1. Language and Ideologies. In *Sociolinguistics and language education* (pp. 3-39). Multilingual Matters.
- Ortega, L.** (2010, March). The bilingual turn in SLA. In *Plenary delivered at the Annual Conference of the American Association for Applied Linguistics*. Atlanta, GA (pp. 6-9).
- Prasad, G. L.** (2014). Portraits of plurilingualism in a French international school in Toronto: Exploring the role of visual methods to access students' representations of their linguistically diverse identities. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 17(1), 51-77.
- Razfar, A.** (2005). Language ideologies in practice: Repair and classroom discourse. *Linguistics and Education*, 16(4), 404-424.
- Rumsey, A.** (1990). Wording, meaning, and linguistic ideology. *American anthropologist*, 92(2), 346-361.
- Silverstein, M.** (1979). Language structure and linguistic ideology. *The elements: A parasession on linguistic units and levels*, 193-247.
- Song, J.** (2010). Language ideology and identity in transnational space: Globalization, migration, and bilingualism among Korean families in the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 13(1), 23-42.

ANIKÓ MÁTYÁS

University of Miskolc
Department of English Linguistics & Literature
Institute of Modern Philology, University of Miskolc
nyeaniko@uni-miskolc.hu

Anikó Mátyás: Hungarian EFL learners' motivation during language exam preparation courses through the eyes of Hungarian EFL teachers. A qualitative study
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 177–190.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.011>

Hungarian EFL learners' motivation during language exam preparation courses through the eyes of Hungarian EFL teachers

A qualitative study

This exploratory study, based on self-determination and washback theory, identifies teachers' perceptions of learners' motivations during exam preparation and the exam's washback effect on teachers' methods and learners' motivation. Six teachers from two examination centres in Hungary were interviewed in this study. The results show that the teachers' potential to facilitate motivation is focused on relatedness, the language exam's role, and its positive washback effect. Based on the interview data, teachers recognise the beneficial effects of relatedness with the learners, and their teaching practices primarily reflect these assumptions. Based on the results, it can be concluded that in meaningful teacher-student relationships and specific teaching techniques are needed to facilitate and maintain learners' motivation during exam preparation. The study's findings may help teachers foster motivation while minimising the adverse washback effects of the exam.

Keywords: language exam, motivation, relatedness, teaching practices, washback

1. Introduction

High-stakes language exams used to determine educational decisions in language learning carry potential consequences, particularly for higher education in Hungary, where the lack of the exam certificate may result in students being denied a diploma (Fekete & Csépes, 2019). This learning target has become not only a predictor of the learners' prospective success but also of the efficiency of the teachers. Therefore, the language exam itself significantly impacts beliefs about learning and teaching, affects the teachers' attitude towards teaching during exam preparation, as well as the learners' views on motivation (Bachman & Palmer, 1996).

The motivation to learn a foreign language becomes vital under conditions when the source of motivation is extrinsic and is in response to expectations such as education or work opportunities. Teachers, the primary representatives of these extrinsic sources, play an important role in making extrinsically motivated learners experience intrinsic motivation, the enjoyment of doing the activity, which is also maintainable (Ryan & Deci, 2000). Consequently, teachers' perceptions are important for understanding processes during exam

preparation since their practices are related to strategies for overcoming challenges, which may shape learners' learning backgrounds and influence their motivation. Furthermore, teachers can be expected to mediate the impacts of exams on the learning process because, as it is also highlighted by Csizér and Öveges (2019), teachers in Hungary find language exams a strong motivational force. Additionally, teachers' motivational practices direct link learners' attitudes towards the learning process. Along these lines, educational consequences of the language exam and exam-related factors regarding learners' motivations perceived through the eyes of teachers need to be examined to understand the extent of influence such tests have on teaching and learning and what teachers could do to maximise the probability that these factors have beneficial rather than detrimental effects on the learning process. Among factors that influence the extent to which tests impact the learning process, the beliefs and perceptions of teachers regarding tests are crucial, as teachers are the stakeholders who act as mediators of test impact and may help to further maintain motivation in the learners.

The effects of high-stakes tests on teachers and learners are widely researched in language testing (Cheng, 2004; Vidákovich & Vígh, 2009; Watanabe, 1996); however, the literature lacks empirical works examining motivation specifically within the context of high-stakes tests. Several research projects investigated the impacts of language exams from teachers' perspectives, but these studies focused more on the effects of the contents of tests and teaching methods (Cheng, 2004) rather than on teachers' perceptions of learners' motivation during exam preparation.

Nevertheless, as one of the primary foreign language learning targets in Hungary and a strong motivational tool (Csizér & Kormos, 2006), the language exam merits particular attention on behalf of the profession and, as Vidákovich and Vígh (2009) indicated, the investigation of whether the effects of tests can possibly lead to beneficial innovations in language teaching.

For this reason, this study has two major foci: first, to explore Hungarian teachers' beliefs, assumptions, and perceptions on learners' motivation during the completion of the language exam. Second, it investigates the educational consequences of language exams on learners' motivation, as perceived by teachers, and teaching techniques in exam preparation courses that can increase motivation, thereby enhancing the quality of teaching. Therefore, the study follows the qualitative research paradigm to investigate these aspects thoroughly.

2. Literature review

2.1 Motivation

Motivation is one of the most important language learning factors (Csizér, 2007) as it can affect students' learning behaviour, and reciprocally, why and what they learn can also affect their motivation. As the importance of motivation is seldom understated, research on motivation in educational psychology and foreign language teaching enjoys a complex history and has been conceptualised in many ways. Dörnyei (1994) referred to early theories of motivation as studies on "drive, arousal, need, and on personality traits like anxiety and need for achievement" (p. 274), while current theories, such as self-determination, primarily study cognitive and social factors that have an impact on motivation. According to Dörnyei (2001), foreign language learning is markedly influenced by several personal and social factors. This diversity of the variables involved in foreign language learning motivation resulted in various theoretical models: Dörnyei's (1994) process model, Deci and Ryan's (1985), and Ryan and Deci's (n.d., 2000, 2020) Self-Determination Theory (SDT), that was later remodelled by Noels (2001) and Noels et al. (2019).

Based on how learners reach their goals, Ryan and Deci (2000) describe extrinsic motivation to be triggered by "a separable outcome" and intrinsic motivation to arise from the individual as an "inherent satisfaction" by doing the activity (p. 71). Intrinsically motivated individuals participate in the activity voluntarily because they find it interesting, while extrinsic motivation is an orientation controlled by external factors such as obtaining a diploma or receiving promotions at work. According to Ryan and Deci (2000), external factors tend to decrease intrinsic motivation as they regulate behaviour. However, they also leave the possibility open for an extrinsically motivated person to demonstrate more intrinsic behaviour during the learning process.

2.2 Motivation during language exam preparation

Language teachers specialised in language exam preparation would claim that intrinsic motivation is relatively scarce among their learners: "In a language course, extrinsic pressures are most often manifested in foreign language requirements set by the institution and in established standardized test scores that must be achieved" (Brown, 2007, p. 181). However, teaching practices and results from studies suggest that intrinsically motivated students are more successful and autonomous in learning than learners with only extrinsic motivation (Walker et al., 2006). Yet, exam preparation practice in Hungary shows that in most cases, learners professedly attend class to pass a certain exam, and focused exam preparation courses trigger a high degree of extrinsic motivation. Still, similarly to intrinsic motivation, extrinsic motivation also proves advantageous, and rewards achieved by learning may activate interest.

2.3 Self-determination and relatedness with the teacher

Ryan and Deci (2000) appoint different forms of extrinsically-driven behaviours based on the "self-determination continuum" (p. 72) that covers a process between amotivation and intrinsic motivation. During an activity driven by an external force, the self-appreciation and ego of the individual are gradually increased and "internalised," as the three needs, relatedness, autonomy, and competence, appear (Ryan & Deci, 2000, p. 68). A key factor of internalisation is one of the needs of SDT, the relatedness to an individual or a community (Noels et al., 2019; Ryan & Deci, n.d., 2000, 2020).

During exam preparation courses, the need for relatedness is satisfied not only by learning in a group but, more importantly, by working with the teacher. Akbari et al. (2015) find relatedness the strongest predictor of learning efficiency. Similarly, Klassen et al. (2012) emphasise that teachers' feelings of relatedness with learners plays a vital role in motivation, and learners with increased relatedness with teachers are more engaged in learning.

However, unintended consequences of teaching to the test can also affect learners' motivation. If exam-driven teaching dominates, it may adversely influence how the language is taught and consequently decrease learning inclination after taking the test (Kirkpatrick & Zang, 2011). The question of how to keep up learners' motivation and the inclination to study after taking the exam is an issue that exam preparation course teachers regularly face but may ignore. However, the language learner plateau, when the students' learning activity comes to a halt after passing a certain exam level, is a common phenomenon. Richards (2008) characterizes this period as a transition in which the learners are unable to visualise onward advance.

In order to avoid this transition and help create sustainable motivation in learners, support and stimulation from the teacher, among other factors, are indispensable. Dörnyei (1994), when detailing teacher-specific motivational components, emphasises that teachers should attempt to be "emphatic, congruent, and accepting," namely, being open to students' needs, promoting autonomous learning, applying positive feedback, and using specific methods to trigger intrinsic motivation and help internalisation of extrinsic motivation (p. 282). Thus, as Harmer (2007) argues, teachers have a "dramatic effect" (p. 100) on the sustainability of learners' motivation since learners presumably remain motivated if they feel that their advancement is important to the teacher. To summarise, the authors suggest that internalisation and sustainability of the motivational continuum strongly depend on the consequences of the exam that the teachers mediate.

2.4 Washback mediated by the teachers

Consequences of the exam are referred to as the washback effect in testing literature, indicating the impact of testing on the curriculum, teaching practices, and learning behaviours (Alderson & Wall 1993; Hughes 1989; Hughes, 2002; Messick, 1996). The following definition of washback captures its meaning as used in the present study: "the extent to which the test influences language teachers and learners to do things that they would not necessarily otherwise do" (Messick, 1996, p. 243). According to Alderson and Wall (1993), the higher the stakes of a test, the stronger this washback effect is on learning and teaching, and a test will influence not only the content and ways of learning and teaching but also the beliefs about learning and teaching.

As washback impacts learners' and teachers' decisions, washback serves as a strong link between testing, learning, and teaching, which deserves profound attention. Bachman and Palmer (1996) distinguished two aspects of test use; macro, which has a social impact, and micro, which concerns the level of the participants, namely, learners and teachers, the latter of which falls within the scope of this study.

As for the direction, the washback effect can be both positive and negative (Shohamy et al., 1996). In the last twenty years, research has regarded washback as a mediator to achieving positive changes in teaching, as positive washback effect is manifested in enhanced motivation and autonomous learning (Brown, 2004). However, if the washback effect is negative, it may result in the loss of motivation in the learner. As noted earlier, exam-oriented teaching can cause reduced motivation and language learning inclination (Kirkpatrick & Zang, 2011). Alderson and Wall (1993) found that teaching specifically for the exam resulted in a narrowed curriculum focusing on areas to be tested. Similarly, Lam (1994) revealed that those parts of the test that were in the centre of teaching achieved the highest scores. However, Watanabe (1996) identified differences in teaching methods with the same exam preparation processes; some teachers insisted on teaching specifically to the test, while others were ready to use creative ideas and methods in the learners' interest.

The researchers of the above studies emphasise that it is not the exam that impacts teaching but the teachers themselves. Therefore, the teacher's attitude towards the exam may be essential in selecting methods for the exam preparation course. As mentioned earlier, it seems that teacher-related factors such as methods and attitude, in addition to the exam itself, influence the nature of the washback. Watanabe (2001) found that a relaxed atmosphere in the exam preparation course is due to the teacher's attitude towards the exam. Read and Hayes (2003) also referred to positive feelings between teachers and learners and increased motivation among learners triggered by the exam.

Considering the above, the washback effect of the language exam, operating in different ways in certain situations, definitely affects teachers' attitudes

towards tests, learning methods, and thus, learners' motivation. Consequently, as mediators of washback, teachers are responsible for creating a supportive environment that may increase students' motivation. The teachers' role in creating positive washback effects of exams is perceived through their support for developing relatedness and the methods they use.

3. The study

3.1 Method

As mentioned in the beginning, the aims of the study were twofold: to understand what motivational patterns are observable in EFL language learners' exam preparation courses and to investigate which teaching techniques increase language learning motivation and learning inclination of EFL language exam takers. Due to the exploratory nature of the research, and as the researcher was interested in uncovering information on teachers' perceptions and experiences, a qualitative technique was chosen.

3.2 Participants

Eight EFL teachers who specialised in language exam preparation were invited to participate in the study. According to Dávid (2014), these teachers have had a wide range of experience and form the core part of the stakeholders of examination procedures with access to a fair amount of information on exam preparation. Due to time constraints and incompatibility of schedules, six of the invitees accepted the invitation to participate in the present study resulting in (five females and one male, aged 35-55) participating in the semi-structured interviews.

Convenience sampling was used (Dörnyei, 2007; Mackey & Gass, 2005) as convenience reflects ease in access to informants: four of whom teach at the researcher's examination centre in Miskolc (Northeast Hungary), while two teachers are from Nyíregyháza (Northeast Hungary), all employed by the local examination centres that belong to the regional examination headquarters. The researcher maintains close and distant working relationships with the participants, so teachers' willingness to participate and attend all research sessions was also taken into account during the selection of the participants.

3.3 The instrument

The semi-structured interview guide was used to obtain in-depth information from teachers who were given the freedom to respond in their mother tongue (Hungarian) to express their ideas easily. The interview questions were designed after a careful review of the literature and based on a previous study involving learners' interviews investigating their test-taking motivation, conducted by the researcher (Mátyás, 2021). The questions were refined after two pilot interviews. The interview guide consisted of twenty open-ended questions

asking respondents to briefly describe their test preparation methods and experience in teaching for the test, comments on learners' test-taking motivation, and their beliefs on their relationship with the learners.

3.4 Data collection and analysis

The interview data were collected over three weeks, in 2021 April, and conducted online via Skype, firstly because many participants were working and thus were not able to attend face-to-face interviews during their working hours; secondly, online data collection was considered a safer way of conducting research during the COVID-19 pandemic. The average interview duration was 35 minutes (min = 21; max =46). All the interviews were audio-recorded with verbal consent from the participants to ensure that the whole interview session was captured and would provide data for analysis and then transcribed verbatim. Additionally, the transcriptions were returned to the interviewees for their approval and clarification, if needed. The constructs, motivation, washback, and relatedness served as the overarching categories that guided the analysis. Prior to coding, the researcher rechecked the accuracy of the transcripts. Qualitative data collected through individual interviews were coded and analysed by content analysis and manual open coding (Seidman, 2006) through coding to identify recurrent themes and emergent categories (Saldaña, 2012). Three categories were found: willingness and proof of knowledge, flexible exam-centeredness, and positive feedback and cooperation.

4. Findings

In what follows, an overall discussion of the findings will be provided from the gathered data. The information will be described in terms of the motivational aspects of learners, teachers' teaching methodology and relationship with the learners contemplated in this research. The numbers assigned to the teacher participants – in order to maintain their anonymity – are presented before their quotes.

4.1 Motivation during exam preparation – Willingness and proof of knowledge

In line with the findings of Csizér and Kormos (2006) and Csizér and Öveges (2019), the interviewed teachers unequivocally stated that obtaining the language exam is a strong motivational force that increases learners' motivation. In addition, the data shows that based on teachers' perceptions, learners find it essential to achieve educational goals with the help of the language exam; therefore, their motivation influences their attitude towards learning. The teachers used the terms "plus scores for the entrance exam", "expectations", and "prestige" to exemplify this powerful stimulation:

(T1) "Most of them are learning because they need the exam for additional scores for the entrance exam. It is a basic expectation."

(T2) "The exam certificate is an entrance ticket to university, so they are ready to work a lot for it."

However, they also indicated some drawbacks of this intense outer force. Half of the teachers said it might later adversely impact motivation and substantially reduce it. To counterbalance this undesirable effect, they emphasise the importance of the knowledge of the language during the exam preparation:

(T4) "I always tell them it is nice to have a goal, but after all, we learn for the knowledge, not for a document, don't we?"

(T6) "You never know what life brings, you may need the acquired language knowledge at any time, and nobody can take this knowledge from you."

Of note, five out of the six teachers reported that in addition to the "educational expectations", the learners find the language exam "a challenging competition", with which they can "give evidence of their language knowledge" and "prove to themselves." These opinions conclude that the language exam is considered not only a solid motivational force among learners but also a proper tool to receive feedback and proof of the learners' language competence.

4.2 Washback effect of the exam on teaching – Flexible exam-centeredness

When the teachers were asked about their methods explicitly used in exam preparation, all of them reported that they mainly focused on exam strategies and tasks to be practiced due to external exam constraints. The teachers (except for two of them) identified successful teaching with a high number of successful exam-takers:

(T4) "To be honest, I often find it boring to make learners practice certain exam tasks, but what can I do? My task is to help them pass the exam."

(T3) "I try to mix the language skill practice with exam tasks; for example, I transform texts I have found into exam reading tasks. I want my learners to acquire routine."

Some teachers (T3, T4) also indicated, though, boredom and frustration in the learners, deriving from the "cliché-like" and "framed" teaching. According to one of the teachers (T5), another reason for this frustration is the "incorrectly chosen language level" and the "too difficult tasks that can discourage the learners and cause demotivation." This teacher also argued that:

(T5) "Sometimes I recognise the signs of burn-out on them. They are about to give up and say, 'I will never pass the exam'. Then it is pretty hard to guide them back onto the way."

In order to make learners overcome frustration, the loss of motivation and also to bring success and satisfaction in the learning process, they all strive to find "various interesting tasks" and "topics that match the learners' interests":

(T4) "I don't let them lose their enthusiasm, and I try to engage them into the learning process and ask them to recommend topics for the speaking tasks."

All the teachers agreed on the importance of urging learners to create their own learning methods with the help of the teachers' "guidance". Moreover, they stated that learners of exam preparation courses are more autonomous in learning than those who are not planning to take an exam in the near future. The reason for this phenomenon, as they said, is that teachers raise awareness of the benefits of practicing for the exam outside the class, creating a routine and frequently seizing any opportunity to learn. This idea is supported by two participants as well:

(T3) "My learners know that passing the exam is not a piece of cake; they are ready to put effort in it and learn at home. They watch series, listen to music, and talk in English with others. They know that English is important."

(T1) "In the lessons, a boy showed to the others a special technique with which he could study more words; he was happy to see that his learning tip was considered by the others."

Error correction through positive feedback "lesson by lesson" is also pivotal in their teaching practice, as most learners in exam preparation demand their errors be frequently corrected and provided with comments. Correcting mistakes constructive feedback helps learners develop, and "the more they know about how to avoid a certain mistake, the more motivated they become". Highlighting mistakes using constructive feedback is also important as learners "tend to underestimate their knowledge."

4.3 Relatedness – Positive feedback and cooperation

The above-mentioned positive feedback, as well as cooperation between teachers and learners, emerged as the major themes in teaching for the exam. All the interviewed teachers regard relatedness as a vital aspect in facilitating motivation and thus learning inclination. They claimed that relatedness lies in respect towards learners. Promoting positive communication between learners and the teacher and creating an encouraging atmosphere to avoid or at least reduce stress play a decisive role in achieving relatedness, as suggested by Noels et al. (2019).

(T1) "I try to be empathetic and respectful towards my learners, a threatening atmosphere when teaching is out of question. They worry enough about the exam; why would I increase the stress?"

All participating teachers agreed that the sense of relatedness in learners could be enhanced by praise, which the teachers find necessary to express verbally. The majority of the teachers mentioned positive feedback as a key facilitator of relatedness and, as a result, an important aspect in increasing motivation. Teachers reported being open to learners' needs and feelings, two of whom

referred to themselves as a "friend" and a "psychologist" during the learning process.

(T2) "During the exam preparation, we live in a symbiosis, they become better learners, and I become a better teacher. Their failure is my failure, and their success is my success."

(T3) "It is good to see how far they can go under our wings, and I can be part of this development, it leads to success, and preparation leaves good taste in our mouths."

Striving for the common goal, the successful language exam, and "hardships" of learning and teaching result in learners' intensified engagement in learning, which is directly proportional to strengthening relationships between the teacher and the learners. The extent of relatedness and "infectious" enthusiasm of teachers play a role in the language learning inclination of the learners. Interestingly, three teachers indicated differences in the learners' learning inclination between learners under 18 and adult students. As they mentioned, learners under 18, in most cases, only continue learning after the exam if they set another goal, mainly another language exam at a higher level, whereas many adult learners study further because they use the language for work or often because it means prestige.

5. Discussion

In this study, learners' motivation through teachers' perspectives during learning for the exam and the washback effect of exams on teaching methodologies were investigated. Besides this, EFL teachers' experiences and beliefs were explored with a qualitative data collection method to examine the relationship between teachers and learners during exam preparation. In line with Alderson and Wall's (1993) idea, teachers admitted that they act based on the exam requirements and adjust their methods to the exam tasks. In general, teachers consider washback as a tool for achieving positive teaching changes, enhancing motivation and autonomous learning. However, the negative washback effect, loss of motivation, and learning inclination (Brown, 2007; Kirkpatrick & Zang, 2011) were also evidenced in some of their practices, which might be associated with exam-focused learning.

Although teachers acknowledge the importance of interesting activities, their lessons mainly involve specific exam tasks. It is possible that using more interesting tasks and relevant topics requires more time and contact with students, and teachers might have neither the time nor the opportunity to disregard exam tasks. As a result, it might be easier for them to apply methods focused on specific exam strategies and tasks to reach success.

The study demonstrated that exam preparation courses trigger a high degree of extrinsic motivation, but in line with previous literature (Ryan & Deci, 2000),

this extrinsic motivation is more likely to become intrinsic motivation if the necessary circumstances are provided. It was evident in the teachers' perceptions that relatedness plays a vital role in reaching and maintaining motivation. Teachers indicated the need to make students feel comfortable, relaxed, and respected to achieve relatedness. As Walker et al. (2016) found, relatedness combined with support for autonomy and adoption of new practices for teaching may result in extrinsically motivated learners turning to intrinsic (Ryan & Deci, 2000). Learners with a higher sense of relatedness with teachers are more engaged in learning, while support and inspiration from the teacher help build continuing motivation in the learners (Dörnyei, 2001).

6. Conclusion

The results of this qualitative study show that teachers' potential to promote intrinsic motivation mostly depends on the good rapport they form with learners. This aspect seems to make up for the possible negative washback effect of the language exam, loss of motivation or reduced learning inclination while facilitating learning autonomy. Obviously, this is only possible if the teacher does not only make decisions based exclusively on exam requirements but rather on what would be more suitable and enjoyable for the learners. If it happens, it will be in accordance with Dörnyei's (2001) view on teacher-specific motivational components that exhibit that teachers must be assertive and sensitive to students' needs with a positive attitude.

Correspondingly, teachers' roles include encouraging learner autonomy, evoking interest in the learners towards foreign language learning by motivating feedback and applying tasks in a way in order to trigger intrinsic motivation and support the internalisation of extrinsic motivation. In order to trigger and maintain intrinsic motivation, it is crucial to create appropriate circumstances for this to happen. The meaningful relationships teachers establish with students might facilitate the promotion of relatedness that would eventually lead learners to internalise motivation and maintain learning inclination fully.

Based on the study's outcomes, it may be proposed and predictable that high-stakes language exams have a definite facilitating force on learners' motivation. Along this line of thinking, the study also yields some pedagogical implications. Dörnyei (2001) suggested that a pleasant learning environment and enthusiastic teacher support should not only be goals for enhanced exam preparation but also to improve the quality of language learning. This requires teachers' awareness of techniques above exam-focused strategies to promote meaningful relationships and achieve maintained motivation during exam preparation courses.

7. Limitations

Further research on the area is much needed. For instance, meticulous investigation of certain mechanisms of the washback effect on teaching methodologies perceived by teachers and learners could be a valuable means in the hands of the teachers. Additionally, the investigation of other washback factors that may have an impact on learners' motivation, such as teachers' perceptions towards the test itself, teachers' motivation, classroom atmosphere and teaching content, all indicated in the study by Cheng (2004) However, this research has not fully covered, which would also add to a more significant comprehension of motivation during exam preparation. Moreover, as highlighted in the Findings section, the reasons for the difference found between the learning inclination of learners under 18 and adult learners in exam preparation must be investigated separately.

Regarding the gap in testing research on teachers' perceptions of learners' motivation during exam preparation, it is hoped that the study will contribute to a deeper understanding of increased language learning inclination in Hungary and also to exploiting an essential educational tool, the language exam itself. More importantly, further investigation of the question of language exam-related motivation ideas would support practical approaches to teaching for exams from a different point of view.

References

- Akbari, E., Pilot, A., & Simons, P. R-J.** (2015). Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook. *Computers in Human Behavior*, 48, 126–134. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.036>
- Alderson, J. C., & Wall, D.** (1993). Does washback exist? *Applied Linguistics*, 14(2), 115–129. doi: <https://doi.org/10.1093/applin/14.2.115>
- Bachman, L. F., & Palmer, A. S.** (1996). *Language testing in practice*. Oxford: England, Oxford University Press.
- Brown, H. D.** (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. White Plains, NY: Pearson Education.
- Brown, H. D.** (2007). *Principles of language learning and teaching*. (5th ed.). White Plains, NY: Pearson Education.
- Cheng, L.** (2004). The washback effect of a public examination change on teachers' perceptions toward their classroom teaching. In L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis (Eds.) *Washback in language testing: Research contexts and methods* (pp. 147–170). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Csizér, K.** (2007). A nyelvtanulási motiváció vizsgálata: Angolul és németül tanuló diákok motivációs beállítódása a nyelvválasztás tükrében [A study of language learning motivation: Motivational attitude of learners of English and German in view of language selection]. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(6), 4–68.
- Csizér, K., & Kormos, J.** (2006). Az interkulturális kapcsolatok és az idegennyelvi motiváció összefüggései: Egy interjúkutatás eredményei [The relationship between intercultural contacts and foreign language motivation: Results of an interview study]. *Iskolakultúra*, 16(11), 12–20.
- Csizér, K., & Öveges, E.** (2019). Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: Összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével [Foreign language learning motivation factors and language exams in Hungary: Questionnaire study of correlations]. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 86–101.

- David G.** (2014). Mitől jó egy nyelvvizsga [What makes a good language exam].? *Iskolakultúra*, 24(4), 3–25.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.** (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dörnyei, Z.** (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78(3), 273–284. doi: <https://doi.org/10.2307/330107>
- Dörnyei, Z.** (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z.** (2007). *Research methods in applied linguistics*. Oxford: England, Oxford University Press.
- Fekete, A., & Csépes, I.** (2019). B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: Útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz [B2 level language exam certificate: A passport to the diploma and social mobility]. *Iskolakultúra*, 28(10–11), 13–24.
- Harmer, J.** (2007). *The practice of English language teaching* (4th ed.). Harlow, England: Pearson Longman.
- Hughes, A.** (1989). *Testing for language teachers*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hughes, A.** (2002). *Testing for language teachers* (2nd ed.). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Kirkpatrick, R., & Zang, Y.** (2011). The negative influences of exam-oriented education on Chinese high school students: Backwash from classroom to child. *Language Testing in Asia*, 1(3), 36–45. doi: <https://doi.org/10.1186/2229-0443-1-3-36>
- Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C.** (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. doi: <https://doi.org/10.1037/a0026253>
- Lam, H. P.** (1994). Methodology washback; an insider's view. In D. Nunan, R. Berry, & V. Berry (Eds.), *Bringing about change in language education: Proceedings of the International Language in Education Conference 1994* (pp. 83–102). Hong Kong, China: Department of Curriculum Studies, University of Hong Kong.
- Mackey, A., & Gass, S. M.** (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Mátyás, A.** (2021). Mi történik a nyelvtanulási hajlandósággal a nyelvvizsga után? Próbatanulmány. [What happens to language learning inclination after the language exam].? A pilot study. Manuscript submitted for publication.
- Messick, S.** (1996). Validity and washback in language testing. *Language Testing*, 13(3), 241–256. doi: <https://doi.org/10.1177/026553229601300302>
- Noels, K. A.** (2001). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei, & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 43–68). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii
- Noels, K. A., Vargas Lascano, D. I., & Saumure, K.** (2019). The development of self-determination across the language course. *Studies in Second Language Acquisition*, 41(4), 821–851. doi: doi.org/10.1017/S0272263118000189
- Read, J., & Hayes, B.** (2003). The impact of IELTS on preparation for academic study in New Zealand. *IELTS International English Language Testing System Research Reports*, 4, 153–206.
- Richards, J. C.** (2008). *Moving beyond the plateau from intermediate to advanced levels in language learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L.** (2020). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. doi: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Saldaña, J.** (2012). *The coding manual for qualitative researchers*. London, England: Sage.
- Seidman, I.** (2006). *Interviewing as qualitative research: a guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). New York, NY: Teachers College Press.

- Shohamy, E., Donitsa-Schmidt, S., & Ferman, I.** (1996). Test impact revisited: Washback effect over time. *Language Testing*, 13(3), 298–317. doi: <https://doi.org/10.1177/026553229601300305>
- Vidákovich, T., & Vígh, T.** (2009). Az idegennyelvi értékelés és oktatás kapcsolata [The relationship between foreign language assessment and education]. In T.: KozmaT. & I. Perjés I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományban 2008. Hatékonytudomány, Pedagógiaikultúra, sikeres iskola. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága*. 159–168.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A.** (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1–12. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2005.06.004>
- Watanabe, Y.** (1996). Does grammar-translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*, 13(3), 318–333. doi: <https://doi.org/10.1177/026553229601300306>
- Watanabe, Y.** (2001). Does the university entrance examination motivate learners? A case study of learner interviews. In A. Murakami, Akita Association of English Studies (Ed.), *Trans-Equator Exchanges: A Collection of academic papers in honour of Professor David Ingram* (pp. 100–110). Akita, Japan: Akita University

TILDA NEUBERGER

Hungarian Research Centre for Linguistics
neuberger.tilda@nytud.hu

Tilda Neuberger: Effects of L2 exposure on the perception of the singleton/geminate contrast
in Hungarian

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 191–207.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.012>

Effects of L2 exposure on the perception of the singleton/geminate contrast in Hungarian

Several studies have investigated the perception of the singleton/geminate contrast in various languages; however, there is sparse literature on the possible phonological/phonetic attrition related to geminate perception in bilinguals. The present study examines the geminate perception of native Hungarian immigrants in foreign language environments (USA, Germany). Since length is a distinctive phonological feature in the Hungarian consonant system but not in English or standard German, we hypothesized that long-term exposure to L2 and lack of L1 input might affect the perceptual sensitivity to the durational correlates of the consonant length contrast. Our results showed no dramatic changes or significant weakening of L1 skills on the phonological language level concerning geminate perception in late bilinguals compared to monolinguals.

Keywords: geminate, stop consonant, perception, late bilinguals

1. Introduction

1.1. Consonant length perception

Perception of the singleton/geminate contrast has been investigated in many languages in which consonant length is a distinctive feature, including Arabic (Obrecht, 1965), Finnish and Japanese (Yoshida et al., 2015), Hungarian (Neuberger, 2016), Italian (Altmann et al., 2012), Turkish and Bengali (Hankamer et al., 1989).

Some studies also examined consonant length perception among non-native listeners and language learners (e.g., Hayes, 2001; Wilson et al., 2005; Sonu et al., 2013; Porretta & Tucker, 2015; Tsukada et al., 2018). Their findings indicate that non-native listeners tend to have difficulties identifying length contrasts. While native Finnish speakers began to perceive geminate consonants in the expected range (around 177 ms), naïve English listeners of Finnish only did it in the case of longer consonant duration (Porretta & Tucker, 2015). In a perception experiment of Japanese length contrast differentiation by English listeners, non-native listeners did not use cues that vary by speaking rate but instead used absolute durational criteria (Wilson et al., 2005). Similar findings were observed in Korean learners of Japanese (Sonu et al., 2013). Another study showed that Japanese native speakers identified the single/geminate contrast categorically, while monolingual English participants identified it rather linearly depending on the consonant length; L1 English learners of Japanese fell in between the two

above groups (Hayes-Harb, 2005). The length of exposure to a foreign language may improve learners' perceptual performance, as evidenced by Hayes (2001).

Furthermore, higher proficiency and experience with L1 length categories might be helpful when listeners process consonant length in another language. It was confirmed that listeners rely on their knowledge of L1 when processing an unknown language if the two languages behave similarly with respect to a consonant length distinction, like Italian and Japanese (Tsukada et al., 2018). It was shown that native Italian listeners' L1 experience was as beneficial as the non-native learners' Japanese (as a foreign language) learning experience when deciding whether a consonant was short or long (Tsukada et al., 2018). Altmann et al. (2012) found that a non-native vowel length contrast was perceived just as well as the native consonantal length contrast in Italian speakers. However, novel length contrasts for consonants seemed more challenging to process. German speakers (whose native language has a vowel length contrast but not a consonant length contrast) could perceive Italian consonant length, though still clearly different from native Italian speakers. The sensitivity for consonantal length contrasts improved with increased exposure to Italian (Altmann et al., 2012). Based on the evidence of the studies mentioned above, the (interfering or beneficial) influence of the first language on the later learned language seems noticeable. The question arises whether the opposite process exists: Does L2 also affect the L1 (after some time)?

1.2. Interaction between L1 and L2

Literature on second language acquisition/learning and bilingual development has pointed out that L1 and L2 are linked, and there is constant interaction or interference between them (Flege, 1995; Pavlenko, 2004; Köpke & Schmid, 2004; Schmid & Köpke, 2007; Navracscics, 2015). The L2 influence can take several forms: borrowing, convergence, shift, restructuring, or attrition, and can be observed at any linguistic level, such as phonetics/phonology, morphosyntax, lexicon/semantics, and pragmatics (Pavlenko, 2004; Schmid & Köpke, 2007). Previous research has convincingly established that L2 may influence and even overtake L1 in childhood (Murphy & Pine, 2003), but the L2 may also influence the L1 in adulthood. L2 can quickly become the dominant language when the speaker uses it more frequently and experiences a decrease in L1 proficiency (Navracscics, 2015). Bergmann et al. (2015) studied to what degree language co-activation affects German monolingual and bilingual adults' speech fluency and evinced language competition during speech production based on the analysis of temporal fluency and disfluency markers. In a study that investigated the L1 lexical performance of Hungarian–Dutch late bilinguals, a correlation was found between the length of residence in the L2 environment and the performance on a verbal fluency task; however, none of the examined extralinguistic variables (e.g.,

age at emigration, length of residence) predicted lexical diversity of narratives (Bátyi, 2020).

L1 attrition is usually defined as “a loss of the L1 or a gradual decline in proficiency mainly caused by interference from an L2” (Alkhudidi et al., 2020: 1). This definition seems to assume that attrition necessarily involves interference from an L2. In our view, L2 use *per se* does not cause a loss in L1 but rather the shift in frequency of use. When previously monolingual speakers become (late) bilinguals by immigrating to a foreign language country, they tend to use L2 more often and face reduced opportunities for L1 usage. Lack of input data may result in parts of the L1 becoming forgotten by healthy individuals (Ecke 2004).

The majority of studies on L1 attrition have focused on the lexicon/semantics, also in Hungarian (e.g., Navracsics, 2002, 2015; Bányi, 2020). There is also a considerable amount of research related to the phonetics-phonology level, in which attrition or shift refers to changes in the acoustic-phonetic properties of an L1 sound. The literature on phonological/phonetic attrition has examined various aspects of the L1, for instance, voice onset time (Flege, 1995; Hrycyna et al., 2011), final obstruent devoicing in Russian (Dmitrieva et al., 2010), production of the German lateral phoneme /l/ (de Leeuw et al., 2013). Korean–English bilinguals’ perceptual performance was poorer on L1-specific contrasts than that of monolinguals, and their accuracy was significantly correlated with age of arrival in an L2 environment (Ahn et al., 2017). Authors suggested that “the earlier bilinguals are extensively exposed to L2, the less likely they are to perceive L1 sounds accurately” (Ahn et al., 2017: 719).

Concerning consonant length contrast, several studies investigated geminate attrition in production data (e.g., Rafat et al., 2017; Alkhudidi et al., 2020). They found that geminates became shorter, and the overlap of geminates and singletons increased (i.e., matching with shallower perceptual boundaries) in each successive generation of immigrants (Rafat et al., 2017; Alkhudidi et al., 2020). This suggests that the likelihood of loss increases with generation.

To the best of our knowledge, only one study has examined geminate attrition in the perception of bilingual listeners. Celata and Cancila (2010) investigated the discrimination of the geminate-singleton contrast in Italian in first- (FG) and second-generation (SG) immigrant groups living in the U.S.A. The performance of the SG group (whose mother tongue is considered to be American English, AE) was poorer than that of the FG group; however, the results of both groups differed from that of the control group (which consisted of Lucchese-dialect speaking monolinguals). Authors “argued that the perceptual behavior of SG immigrants was based on an AE-like phonological system, where no length distinctions in intervocalic consonants are lexically represented” (Celata & Cancila, 2010: 19), while some familiarity with the length feature was postulated for FG immigrants. It is worth mentioning that length functions contrastively, albeit with a small

functional load in English in the case of ‘fake’ geminates (juncture phenomena), which arise across morphemes, e.g., *top pick* vs. *topic*.

1.3. Consonant duration in Hungarian, English, and German

It is known that Hungarian vs. American English, as well as Standard German, behave differently with respect to consonant length. Length is a distinctive phonological feature in the Hungarian consonant system, but it is not in English or Standard German consonant systems. Geminate and singleton consonants are contrastive in Hungarian, and the opposition does occur in morpheme-internal and morpheme-boundary conditions, e.g., HUN *ép* 'unhurt' : *épp* 'right now,' *vasal* 'he is ironing' : *vas+sal* 'with iron.' English and Standard German do not have phonemic consonant geminates at the word level, i.e., consonant length is not distinctive within root words; however, phonetic gemination occurs marginally. Fake geminates are defined as sequences of identical consonants across morpheme boundaries within a word or phrase; e.g., ENG *greenness*, *pine nut*, GER *zahllos* 'countless', *Schulleiter* 'headmaster,' and are produced nearly twice as long as their non-geminate counterparts (e.g., *pine nut* vs. *pineapple*) (Kotzor et al., 2016).¹

Although it is difficult to compare the average consonant durations of different languages due to different experimental materials and methods, we list here some mean values of stop consonants in the three languages to observe similarities and differences depending on the place of articulation (PoA) and quantity. In a read list of words containing English intervocalic stops, closure duration (CD) proved to be 26–92 ms (Sharf, 1962).² Crystal & House (1988) found that the mean CD of American English stop consonants (necessarily singletons) varied between 49 and 58 ms (depending on PoA), with the tendency for alveolar stops to be shorter than labial and velar stops. CD of English obstruent fake geminates (in C#C compounds: 173 ms) was significantly longer than that of their singleton counterparts (in C#V compounds: 91 ms) in the study of Kotzor et al. (2016).

A significant difference was found between the CD of fake geminates and singletons (230 and 150 ms, respectively) in German compounds (Kotzor et al., 2016). Considering German voiced and voiceless labial and alveolar stops, the mean CD was 85 ms for singletons and 155 ms for geminates arising by concatenation of homorganic stops across morpheme boundaries (Mikuteit, 2007). The labial stops were significantly longer than the alveolar ones. The geminate-to-singleton ratio was 1.82.

In Hungarian, the mean CD of intervocalic single voiceless stops varied between 70 and 90 ms in read non-words (Gráczi, 2013).³ It varied between 63 and 79 ms for singleton [p, t, k] and between 106 and 122 ms for their geminate

¹ Examples of fake geminates are from the study of Kotzor et al. (2016).

² [p] 92 ms, [t] 26 ms, [k] 73 ms

³ [p] 90 ms, [t] 72 ms, [k] 70 ms

counterparts in spontaneous speech (Neuberger, 2015).⁴ The geminate-to-singleton ratio was 1.5. In the last two studies, mean durations showed the same tendency with closures being longer for labials than for more posterior places of occlusion (velars). We can see that the PoA-effect on closure duration (CD) is universal in production. Hence, PoA is not assumed to be susceptible to language loss if L1 and L2 have the same PoAs.

To see if the English/German fake geminates are similar in (closure) duration to the true geminates (specifically, the geminate-to-singleton ratio is similar in both types of contrast), we enumerate some examples from other languages that possess phonemic consonant length contrast. For instance, a robust difference was confirmed in duration between Japanese singleton and geminate stop consonants (mean: 69 ms vs. 206 ms, respectively; Idemaru & Guion, 2008). The average G/S ratio was 2.14 in Japanese and 2.25 in Finnish (Ham, 2001), 1.6 in Maltese (Galea et al., 2014), 2.5 in Lebanese Arabic, and 1.82 in Lebanese Arabic spontaneous speech (Khattab, 2007).⁵

It is also shown that consonant duration is a significant marker of prosodic boundaries in English (Pickett & Decker, 1960; Repp, 1978). By manipulating the stop closure of /p/, listeners began to judge the word *topic* as *top pick* at a threshold (set at 60% of the judgments as *topic*) of approximately 175–200 ms (Pickett & Decker, 1960). Listeners tended to perceive CD under 150 ms as single, and CD above 250 ms as double; though, there was a bias toward rating all closure durations as single. Repp (1978) found that 200 ms of silence was needed to hear VCV as separate phonemic events (VC and CV), and for CD below this boundary was perceived as a single consonant.

1.4. Aims and hypotheses

The present research focuses on the influence of L2 on the phonology and phonetics of L1. We based our study on the following two statements: “L1 contrasts that are not found in the dominant language (L2) appear to be more susceptible to loss than those that are similar to contrasts found in the dominant language.” (Ahn et al., 2017: 700), and “Geminates are also typologically considered marked (i.e., rare) sounds (Maddieson, 1984) and may therefore be particularly prone to attrition.” (Alkhubidi et al., 2020: 2).

The present study aimed to investigate the perceptual processing of the stop consonant length distinction by Hungarian (L1) immigrants in English- and German-speaking communities (L2) and compare their results to Hungarian monolinguals as a control group. The main question of this experiment is whether long-term residence in a foreign language environment has affected geminate perception? In order to get closer to answering the question, a two-alternative

⁴ [p] 79 ms, [t] 71 ms, [k] 63 ms; [p:] 115 ms, [t:] 122 ms, [k:] 106 ms

⁵ Speech material used in the studies – unless otherwise indicated – was words read in isolation or embedded in carrier phrases.

forced-choice test was applied for stops with systematically manipulated closure duration in late bilinguals (Hungarian–English and Hungarian–German) and monolinguals.

We hypothesized that (H1) long-term exposure to L2 and reduced contact with L1 might affect the perceptual sensitivity to the durational correlates of consonant length contrast in L1, which may show up in less clearly defined category boundaries between Hungarian singletons and geminates in late bilinguals' perception.

The second hypothesis (H2) was that the base stimulus (originally singleton or geminate) may affect the listeners' responses to some extent due to probable secondary cues (e.g., preceding vowel duration, closure voicing, or combination of acoustic characteristics) in the acoustic signal that remained unaltered in the experiment.

2. Method

2.1. Participants

There were 45 participants in this study, separated into three groups. The “USA” group consisted of 15 Hungarian–English late bilinguals who learned American English as an L2 and immigrated to the U.S. after puberty. They had lived in the U.S. for at least seven years at the time of the experiment. The “Germany” group consisted of 15 adult-immigrant Hungarian–German bilinguals who learned German as an L2 and lived in Germany for at least seven years immediately before participating in the experiment. All late bilinguals started L2-learning in childhood and adolescence. The control group consisted of 15 adult Hungarian monolinguals living in Hungary (Budapest). They have never lived abroad for a more extended period. Their foreign language knowledge varies in terms of languages and levels, but they do not regularly use any language other than Hungarian. All participants were females, aged between 30 and 60 years. The maximum age was set at 60 years so that aging did not affect the data. The three groups did not differ significantly in terms of age and gender distribution. All participants had normal hearing based on self-report. In order to get information on participants' language background, they filled in a short online questionnaire about their language use and residence history. The questions were about the age of arrival (AoA) (also called age at emigration), length of residence (LoR), L2 level, and language choice in various situations. Table 1 illustrates the demographic data on the participants across the three groups.

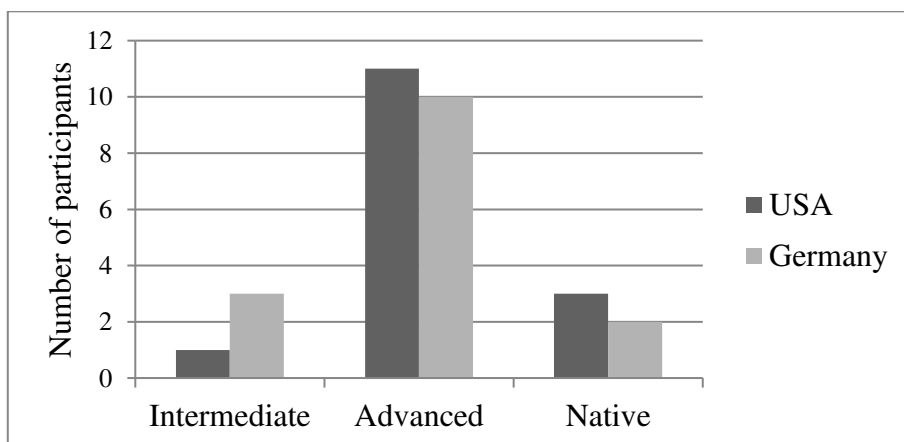
Table 1. General information about listener groups. Mean and standard deviation (in parentheses) are shown

	Monolingual controls (N = 15)	Hun-English late bilinguals (USA) (N = 15)	Hun-German late bilinguals (Germany) (N = 15)
Age (years)	43.2 (6.9)	51.0 (4.3)	41.5 (3.2)
AoA (years)	n/a	29.6 (9.0)	27.3 (3.4)
LoR (years)	n/a	21.4 (7.9)	14.1 (4.8)

All late bilinguals immigrated to the foreign country after puberty, at least 18 years old. Most female participants left their native country in their twenties or thirties. Median ages of emigration did not differ significantly between the USA and Germany groups by Kruskal–Wallis test by ranks ($p > 0.05$). The minimum length of residence (LoR) was set as a criterion for participation in this research following the sampling design of previous works (see Köpke & Schmid, 2004; Bátyi, 2020). The person who has been living in a foreign country for the longest time moved out 41 years ago (a USA group member). There was a negative correlation between AoA and LoR (Pearson: $r = -0.688$; $p < 0.001$). Overall, Hungarian–English bilinguals emigrated earlier and lived in an L2 environment for a longer period than Hungarian–German bilinguals. LoR did differ significantly between the USA and Germany groups by Kruskal–Wallis test by ranks ($\chi^2 = 4.676$; $p = 0.031$).

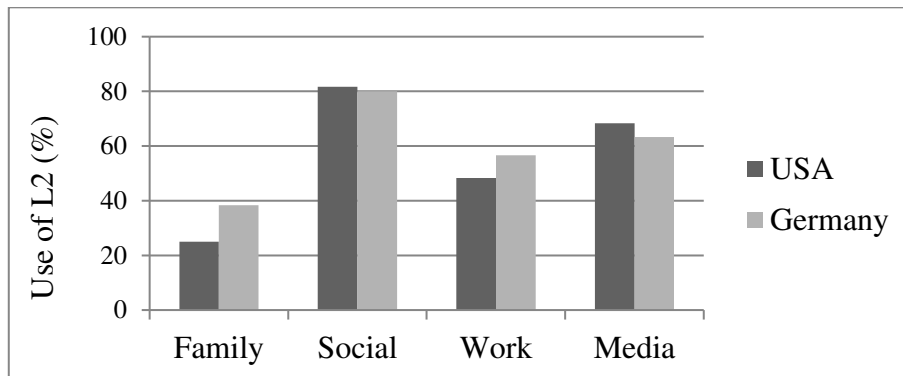
The distribution of the participants’ language levels in L2 (English or German) is depicted in Figure 1. Participants could choose one category from a continuum divided into four proficiency levels: novice, intermediate, advanced, and native. As expected, none of them chose “novice.” Most participants considered their language skills to be advanced, and some claimed to be equal to native speakers of the L2. Overall, the L2 is spoken at a very high level based on participants’ self-reports.

Figure 1. Self-reported L2 proficiency level



Language use was measured on a four-point scale. Participants indicated how often they use L1 vs. L2 in different situations: in the family, in social relationships, at work, or during media usage. Answers are summarized in Figure 2. Hungarian (as L1) is used mainly with family members; however, in the other three situations, bilinguals seemed to prefer the country's official language, English or German (as L2).

Figure 2. Language use in different situations



2.2. Stimuli

The base stimuli of the present experiment were VC(:)V non-words read by a 27-year-old Hungarian native female speaker in a sound-proofed booth. The VC(:)V sequences contained Hungarian stops [p, t, k] and their geminate counterparts, preceding and following vowel [i]. The place of articulation (PoA) was varied to create diversity in the materials. Neuberger (2016) showed that the original non-words could be identified at an accuracy rate of 100%. Six tokens were selected for manipulation for the present study: two quantity categories (singleton and geminate) \times three places of articulation (bilabial, alveolar, and velar). These tokens constituted the starting point for the construction of the continua. Two sets of stimuli were created by duration manipulation by PSOLA analysis-resynthesis method in Praat (Boersma & Weenink, 2020). Only stop closure duration was changed, i.e., the silent interval became shorter or longer, and temporal and spectral properties of the adjacent vowels, the voice onset time of voiceless stops, and the burst releases remained unaltered. There were no audible artifacts of the manipulation. In the first case, stimuli were made by artificially lengthening the closure duration (CD) of original singletons in 10 ms steps. CD of the original geminates was shortened likewise in 10 ms steps. Thus, for each stop, two continua were created with identical closure duration values ranging between 94 and 214 ms (13-step continua, which contain the base stimuli as well). Altogether, 78 tokens were created.

2.3. Procedure

The stimuli presentation and perception data collection were done on the GMS online platform (<http://gms.hu>) provided by Level Up Production. Participants were asked to listen to the recorded samples through earbuds or headphones. The listeners' task was to decide whether the medial consonant of the token was short/singleton or long/geminate and to make their responses by clicking on one of two buttons on the screen (short/long). The stimuli were played in random order (different order for each participant). The listeners were allowed to replay the stimulus tokens multiple times, but the task included that, if possible, they should rely on their first impression and repeat the item only if they thought it necessary. Once a choice was made, the listeners could not change their decision, and the following sample played automatically.

2.4. Analysis

The percentage of geminate ('long') responses at each closure duration were computed. Response curves (fitted logistic function) were plotted, and the perceptual boundaries between singletons and geminates, as well as boundary width, were computed using R (R Development Core Team, 2019). The placement and the steepness of two sigmoid functions related to singleton vs. geminate base token were also analysed.

The perceptual boundary (cross-over point) was defined as the closure duration at 50% of 'long' responses (see van Heuven & Kirsner 2004 for a summary of response curves). At this point, half of the participants judged the consonant as 'short,' while the other half judged it as 'long.' It was measured in the overall data and for individual listeners as well.

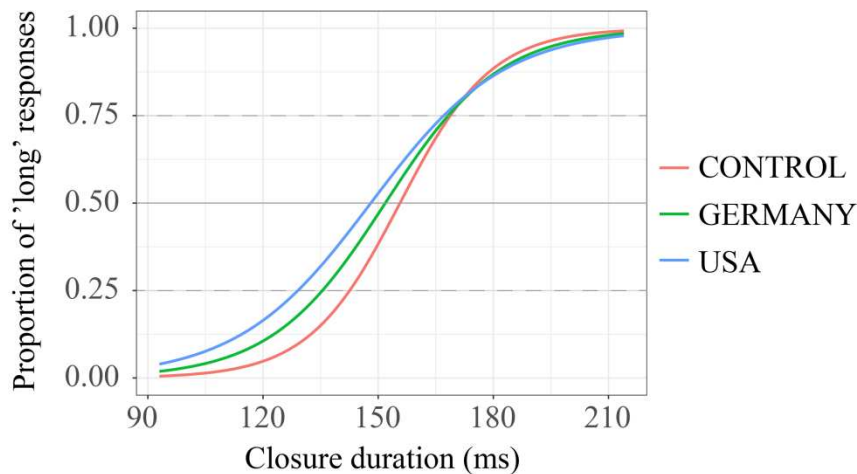
Boundary width (uncertainty margin) was defined as the distance along the CD axis between the 25 and 75% identification scores. The wider this region, the shallower the slope in the sigmoid cross-over, which gives information about the well-definedness of the singleton-geminate contrast. It was measured in the overall data and for individual listeners as well.

3. Results

First, we analysed the data pooled over all consonants. A logistic function was fitted to the data points (Figure 3). Response curves represent the percentage of 'long' responses (y-axis) as a function of closure duration (x-axis). Different colours represent the response curves of different groups of participants. Listeners judged consonants with relatively long closure durations as 'long' and hardly judged consonants with relatively short closure durations as 'long.' Approximately 90 ms closure duration induced a total agreement of 'short' response among the participants in each group (in this case, the proportion of 'long' responses was close to zero). Closure durations approaching 210 ms triggered unanimous 'long' decisions in each group (in this case, the proportion

of ‘long’ responses was close to 1). For statistical analysis, we set Responses as the target (or dependent) variable, Closure duration, (listener) Group, Base token and PoA as fixed effects, and (individual) Listener as a random effect. Their interactions were also analysed. Results of the logistic regression (generalized linear model with binomial (link = "logit") function) showed that closure duration had a significant effect on the overall responses: $Z = 6.525$; $p < 0.001$. A significant interaction between closure duration and listeners’ group was revealed: $Z = -3.396$; $p = 0.010$. Pairwise comparison (Tukey post hoc test) revealed that the responses of the USA group differed significantly from those of the control group ($p < 0.01$).

Figure 3. Proportion of ‘long C’ responses as a function of closure duration (ms) for L2 groups and control group



The shape of response curves is based on the average responses of a group of participants. S-shaped response curves were found in each group. However, it is seen in Figure 3 that the steepness of response curves differed among listeners’ groups. Therefore, in the next step of the analysis, we focused on the differences among groups.

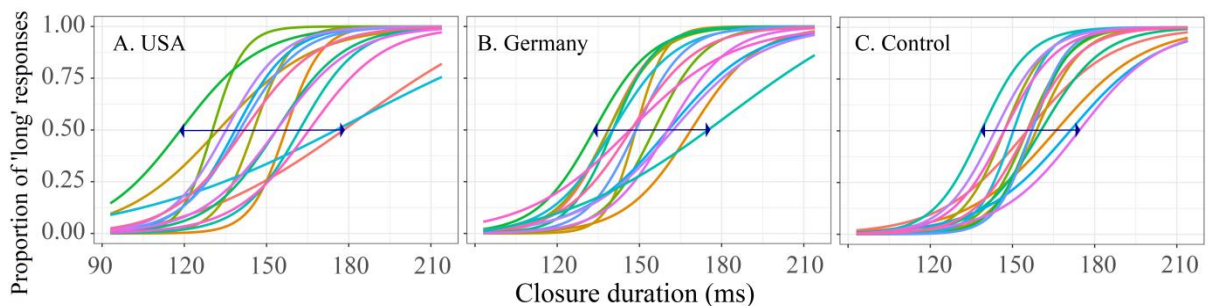
Boundary width (i.e., distance along the CD axis between the 25 and 75% identification scores) was 38 ms for the USA group, 33 ms for the Germany group, and 26 ms for the control group. This indicates that the singleton-geminate contrast in monolinguals’ perception is well-defined, but more ambiguous boundaries were found in late bilinguals’ consonant length discrimination (when analysing the averaged data).

It can be noted that the sigmoid functions of the three groups of participants were asymmetrical; they showed greater differences at the singleton end of the continua than at the geminate end. Closure duration of 165 ms and up resulted in unanimous responses from the three groups. In contrast, at the low end of the continuum, the performance of the USA group was quite different from that of monolinguals. USA migrants became uncertain as soon as the CD exceeded 127

ms, while monolingual Hungarians considered CDs up to some 140 ms as convincing tokens of singletons. The question arises of what reason causes more uncertainty at the low end of the continuum rather than at the high end. To get closer to the answer, we examined the responses in detail.

It is known from earlier research that large between-listener variability in cross-overs may occur (especially in temporal phenomena, see Remijsen & van Heuven, 2003). In our research, the boundary between the categories varied substantially from one listener to the next (Figure 4). All listeners had a complete cross-over from 25 to 75%. The spread among the participants was relatively small at the low end of the continuum, larger around the 50% mark, while most varied around 75%. This asymmetry was characteristic of all three groups, and it formed a mirror image compared to what we found in the curves plotted for the means of the 15 listeners per group (i.e., Figure 3). This means that the performance at the group level showed a more considerable difference at the ‘singleton’ end of the continuum (shorter CD), but within the group, individuals’ responses showed greater disagreement at the ‘geminate’ end.

Figure 4. Response curves for individual listeners



Between-listener variability was the largest in the USA group and the smallest in the control group. The mean and standard deviation of boundary width (CD range between 25–75% identification scores) and cross-over point (CD at 50% identification score) of individual listeners are shown in Table 2. Greater boundary width (shallower slope) measured in the overall data (Figure 3) compared to the mean of individual data (Table 2) reveals an effect of averaging. The same effect was found by Remijsen and van Heuven (2003). When comparing the three group means, neither boundary width nor CDs at the 50% cross-over point differed significantly between listener groups; however, the difference between the USA group and the control group approached the level of significance ($p = 0.089$). Hungarian–English bilinguals judged the stops as ‘long,’ even in case of shorter CDs, than the other two groups.

Next, we normalized the listener-individual curves to the mean value of the 15 listeners in the group so that all curves had their 50% cross-over at the group mean. A one-way ANOVA on the CDs at the 25% crossing points showed a significant difference among the groups: $F(2, 42) = 9.898$; $p < 0.001$. Tukey post

hoc test showed that the difference was significant between the USA group and the control group ($p < 0.001$), and it was close to significant between the USA and the Germany groups ($p = 0.075$), as well as between the Germany group and the control group ($p = 0.083$). The CDs at the 75% crossing points did not differ between the groups.

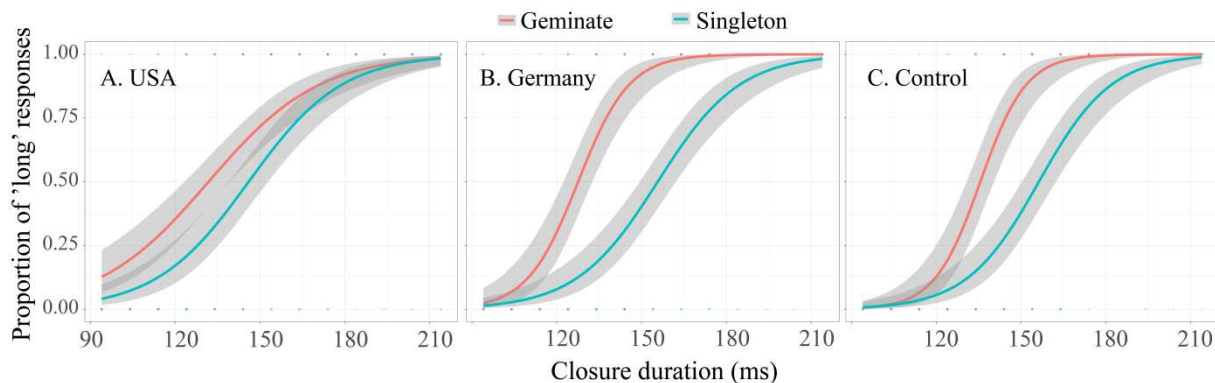
Table 2. Mean and standard deviation of boundary width and cross-over point based on individual listeners' response curves

	Hungarian–English bilinguals	Hungarian–German bilinguals	Control group	Overall
Boundary width	32 (20)	26 (11)	23 (8)	27 (14)
Cross-over point	148 (19)	152 (17)	156 (10)	152 (15)

The relationship between boundary width, 50% boundary, AoA, and LoR was examined using the Pearson correlation. No significant correlation was shown between the outcome and demographic variables.

The effect of the base stimulus (whether the original token was a singleton or a geminate) was proved to be significant: $Z = -2.106$; $p = 0.035$. According to PoA, only in the case of velar stops were original geminates identified as ‘long’ more frequently than original singletons (Figure 5). This was not the case in labial and alveolar stop, for which quasi-identical response curves were shown irrespective of the stimulus origin. In /k/, responses to originally geminated stimuli crossed over from ‘short’ to ‘long’ about 20 ms earlier than responses to stimuli created from singletons (at the 50% point). This kind of displacement was manifested in all listeners' groups (USA group: 14 ms; Germany group: 28 ms; control group: 20 ms). Moreover, a sharper sigmoid function was assigned to responses to original geminates than to original singletons in German-Hungarian bilinguals and monolinguals (but not in English-Hungarian bilinguals), with boundary width of 28-32 ms for singleton origin and 18-19 ms for geminate origin (USA 36 and 43 ms for singleton and geminate origin, respectively).

Figure 5. Response curves for /k/ stimuli according to the original quantity



4. Discussion and conclusion

Phonetics and phonology can be strongly involved in change under multilingual pressure, as shown by previous research and observations (Celata & Cancila, 2010; Rafat et al., 2017; Alkhudidi et al., 2020). The present research was based on the assumption that “production and perception of vowels and consonants *remain adaptive over the life span*, and that phonetic systems reorganize in response to sounds encountered in an L2 through the addition of new phonetic categories, or through the modification of old ones” (Flege, 1995: 233).

We investigated how monolingual and bilingual listeners discriminated quantity categories along a continuous duration scale. Our first hypothesis (H1) concerned changes in the perceptual sensitivity to the Hungarian consonant length contrast due to long-term exposure to L2 and reduced contact with L1. The data partially confirmed this hypothesis. On the one hand, perception data made evident that closure duration is a sufficient cue of the singleton-geminate contrast in Hungarian monolinguals and in late bilinguals whose L1 is Hungarian. S-shaped curves were found as a result of our two-alternative forced-choice test in each group of participants, which could make us assume that singletons and geminates are perceived categorically. Note that categorical perception would also require another condition to be met: a local peak in the discrimination function, i.e., easier discrimination of pairs of stimuli across the categorical boundary (van Heuven & Kirsner 2004). However, such an experiment was not conducted for the present research, so concluding categorical perception may be premature.

On the other hand, we found differences among groups concerning the time domain associated with perceptual boundaries between singletons and geminates, more precisely, the steepness of the cross-overs from singleton to geminate. Hungarian–German late bilinguals (Germany group) performed quite similarly to the control group. However, Hungarian–English late bilinguals’ (USA group) performance was more distant than the control group. The statistical analysis confirmed a significant difference between the USA and the control groups, but it was not the case between the German and the control groups. Since the age of arrival was lower and the length of residence was longer in the USA group than in the Germany group, it is conceivable that socio-linguistic attrition might be responsible for shaping the perceptual performance of the L2 groups. However, there was no correlation between boundary width and AoA at the individual level. Concerning the explanation of the shallower slopes for the USA group, it can also be assumed that consonant geminate attrition should be less in the German group than in the USA group because the German language possesses a vowel length contrast, but English does not (but has tense-lax instead). Familiarity with any type of duration-based contrast (e.g., vowel length contrast) may have a positive effect (to varying degrees) on the processing of consonant length contrast.

The shallower response curves are possibly due to the fact that emigrants hear and use quantity contrasts less often in their speech perception and speech production than monolinguals. We do not claim that the shift towards a shorter value must be due to immersion in the L2 since no remarkable differences can be found in the average closure duration of voiceless stops between English/German and Hungarian (see literature in 1.3.). The same experiment with native English and German participants would make it possible to investigate whether the cause for the shift of the sigmoid function to a lower value could be assigned to cross-language differences.

We observed asymmetry in the response curves. Listener-individual differences were greater at the higher CD values, i.e., ‘geminate’ end. However, the between-group comparison showed a wider uncertain region for bilingual participants towards the lower end of the scale, especially between 120 and 140 ms. Why did listeners with different language backgrounds show less agreement at the ‘singleton’ end of the continuum than at the ‘geminate’ end? Possible explanations for the phenomenon could be related to between-listener variability in cross-overs or potential complementary information encoded in the (base) stimulus. Bilinguals’ higher uncertainty level in this region may arise from giving greater weight to additional acoustic properties, such as relative duration (e.g., the ratio of consonant to preceding vowel duration, VOT proportion in the VCV sequence), release burst information (e.g., release amplitude), which contribute to various distinctions in English or German, for instance, place of articulation or voiced-voiceless distinction (Sharf, 1962; Ohde & Stevens, 1983; Mikuteit, 2007). Furthermore, cross-language differences in stop production (aspiration, VOT, see Lisker & Abramson, 1964; Mikuteit, 2007; Altmann et al., 2012) might also have influenced the bilinguals’ judgments. However, in the present research, we do not have enough evidence which could help to understand the possible reasons behind the asymmetry.

The expectation (H2) regarding the effect of base stimuli was not entirely met. It is claimed that geminates are marked (i.e., rare) sounds compared to singletons (Maddieson, 1984) and may have more acoustically prominent features in addition to closure duration. The response curves for singleton and geminate base token were not identical in case of the velar stop, but such a difference was not seen in the other two places of articulation. Following Hankamer et al. (1989), it can be concluded that when the closure duration cue is ambiguous, listeners may rely on secondary cues when making a forced categorization. However, not every participant’s perception was sensitive to these secondary cues, as indicated by the slight displacement of curves in the USA group compared to the other two groups. The displacement of the geminate-based curves to the lower values along the time axis reinforces the markedness of geminates. Further research is needed to investigate which acoustic properties play a role in the distinction (e.g., preceding vowel duration, closure voicing, or combination of acoustic characteristics) and

why they were salient only in the stimuli containing velar stop (but not labial and alveolar).

Overall, our analysis concludes that there are no dramatic changes or significant weakening of L1 skills on the phonological language level concerning geminate perception. This result is in line with results from previous studies on L1 attrition in post-puberty migrants (Köpke & Schmid, 2004; Navracsecs, 2015; Bátyi, 2020). We can assume that certain areas of language are more vulnerable to attrition than others; geminate attrition might be sooner manifested in production (pronunciation) than in perception.

It must be emphasized the difficulty of arguing about the causes of attrition. It seems to be indecisive that our findings (less clearly defined category boundaries in the original L1 in bilinguals) are because of the lack of exposure to the original L1 (i.e., a matter of forgetting), or is it that the original contrasts are adapted to the norms of the L2. We are unable to determine whether the difference in bilinguals' performance compared to that of monolinguals corresponds with a loss of linguistic information (the decline of competence) or impaired access to linguistic information (a performance/processing problem or retrieval slowdown) (see Ecke, 2004 for a review of analogies between forgetting and language attrition). Even though the present research was carried out with a limited number of participants, findings might contribute to understanding geminate perception in bilinguals.

Acknowledgements

The study was supported by the János Bolyai Research Scholarship. The author would like to thank the anonymous reviewers for their helpful comments on a previous version of this paper.

References

- Ahn, S., Chang, C. B., DeKeyser, R. & Lee-Ellis, S. (2017). Age effects in first language attrition: Speech perception by Korean-English bilinguals. *Language Learning*, 67(3), 694–733.
- Alkhoodi, A., Stevenson, R. & Rafat, Y. (2020). Geminate attrition in the speech of Arabic–English bilinguals living in Canada. *Heritage Language Journal*, 17(1), 1–37.
- Altmann, H., Berger, I., & Braun, B. (2012). Asymmetries in the perception of non-native consonantal and vocalic length contrasts. *Second Language Research*, 28(4), 387–413.
- Bátyi, Sz. (2020). Only time will tell... Extralinguistic variables in L1 lexical attrition. In Bátyi Szilvia, Lengyel Zsolt (Eds.), *Bilingualism: Hungarian and non-Hungarian context. Studies in honor of Judit Navracsecs*. (pp. 11–26). Veszprém: Pannon Egyetem.
- Bergmann, C., Sprenger, S. A., & Schmid, M. S. (2015). The impact of language co-activation on L1 and L2 speech fluency. *Acta psychologica*, 161, 25–35.
- Boersma, P., & Weenink, D. (2020). *Praat: doing phonetics by computer* [Computer program]. Version 6.1. Retrieved from <http://www.praat.org>
- Celata, C. & Cancila, J. (2010). Phonological attrition and the perception of geminate consonants in the Lucchese community of San Francisco (CA). *International Journal of Bilingualism*, 14(2), 185–209.
- Crystal, T. H., & House, A. S. (1988). The duration of American-English stop consonants: An overview. *Journal of Phonetics*, 16(3), 285–294.

- de Leeuw, E., Mennen, I. & Scobbie, J. M.** (2013). Dynamic systems, maturational constraints and L1 phonetic attrition. *International Journal of Bilingualism*, 17(6), 683–700.
- Dmitrieva, O., Jongman, A. & Sereno, J.** (2010). Phonological neutralization by native and non-native speakers: The case of Russian final devoicing. *Journal of Phonetics*, 38(3), 483–492.
- Ecke, P.** (2004). Language attrition and theories of forgetting: A cross-disciplinary review. *International journal of bilingualism*, 8(3), 321–354.
- Flege, J. E.** (1995). Second-language speech learning: Theory, findings, and problems. In Strange, W. (Ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research*. (pp. 233–272). Timonium, MD: York Press.
- Galea, L., Grice, M., Hermes, A. & Mücke, D.** (2014). Lexical and surface geminates in Maltese. In Fuchs, S. et al. (Eds.), *Proceedings of the 10th ISSP* (pp. 128–133). Cologne: University of Cologne.
- Grácz T. E.** (2013). Explozívák és affrikáták zöngességének időviszonyai. *Beszéd kutatás – Speech Research 2013*, 94–120.
- Ham, W.** (2013). *Phonetic and phonological aspects of geminate timing*. New York: Routledge.
- Hankamer, J., Lahiri, A. & Koreman, J.** (1989). Perception of consonant length: Voiceless stops in Turkish and Bengali. *Journal of Phonetics*, 17(4), 283–298.
- Hayes, R. L.** (2001). The perception of novel phoneme contrasts in a second language: A developmental study of native speakers of English learning Japanese singleton and geminate consonant contrasts. *Coyote Papers*, 12, 28–41.
- Hayes-Harb, R.** (2005). Optimal L2 speech perception: Native speakers of English and Japanese consonant length contrasts. *Journal of Language and Linguistics*, 4(1), 1–29.
- Van Heuven, V. J. & Kirsner, R. S.** (2004). Phonetic or phonological contrasts in Dutch boundary tones?. *Linguistics in the Netherlands*, 21(1), 102–113.
- Hrycyna, M., Lapinskaya, N., Kochetov, A. & Nagy, N.** (2011). VOT drift in 3 generations of heritage language speakers in Toronto. *Canadian Acoustics*, 39(3), 166–167.
- Idemaru, K. & Guion, S. G.** (2008). Acoustic covariants of length contrast in Japanese stops. *Journal of the International Phonetic Association* 38(2), 167–186.
- Khattab, G.** (2007). A phonetic study of gemination in Lebanese Arabic. In Trouvain, J. (Ed.), *Proceedings of the 16th International Congress of Phonetic Sciences* (pp. 153–158). Saarbrücken: Saarland University.
- Kotzor, S., Molineaux, B. J., Banks, E. & Lahiri, A.** (2016). “Fake” gemination in suffixed words and compounds in English and German. *Journal of the Acoustical Society of America*, 140(1), 356–367.
- Köpke, B. & Schmid, M. S.** (2004). Language attrition. In Schmid, M. et al. (Eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. (pp. 1–43). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lisker, L., & Abramson, A. S.** (1964). A cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements. *Word*, 20(3), 384–422.
- Maddieson, I.** (1984). *Patterns of sounds*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mikuteit, S.** (2007). *A cross-language approach to voice, quantity and aspiration: An East-Bengali and German production study*. Konstanz, Germany: University of Konstanz.
- Murphy, V. A. & Pine, K. J.** (2003). L2 influence on L1 linguistic representations. In Cook, V. (ed.): *Effects of the Second Language on the First*. (pp. 142–167). Clevedon: Multilingual Matters.
- Navracsecs, J.** (2002). Bilingual semantic representation and lexical access. *Acta Linguistica Hungarica*, 49(2), 225–247.
- Navracsecs, J.** (2015). L1 and dominant language - as reflected in speech disfluencies. In Navracsecs, J., & Bátyi, Sz. (Eds.), *Első- és második nyelv: Interdiszciplináris megközelítések. First and second language: Interdisciplinary approaches*. (pp. 61–76). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Neuberger, T.** (2015). Durational correlates of singleton-geminate contrast in Hungarian voiceless stops. In The Scottish Consortium for ICPhS 2015 (Ed.), *Proceedings of the 18th International Congress of Phonetic Sciences*. Glasgow, UK: the University of Glasgow. Paper number 0422.
- Neuberger, T.** (2016). Perception of consonant length opposition in Hungarian stop consonants. *The Phonetician*, 113. 6–23.

- Obrecht, D. H.** (1965). Three experiments in the perception of geminate consonants in Arabic. *Language and Speech*, 8(1), 31–41.
- Ohde, R. N., & Stevens, K. N.** (1983). Effect of burst amplitude on the perception of stop consonant place of articulation. *Journal of the Acoustical Society of America*, 74(3), 706–714.
- Pavlenko, A.** (2004). L2 influence and L1 attrition in adult bilingualism. In Schmid, M. et al. (Eds.), *First language attrition: Interdisciplinary perspectives on methodological issues*. (pp. 47–59). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Pickett, J. M., & Decker, L. R.** (1960). Time factors in perception of a double consonant. *Language and Speech*, 3(1), 11–17.
- Porretta, V. J., & Tucker, B. V.** (2015). Perception of non-native consonant length contrast: The role of attention in phonetic processing. *Second Language Research*, 31(2), 239–265.
- Rafat, Y., Mohaghegh, M. & Stevenson, R.** (2017). Geminate attrition across three generations of Farsi-English bilinguals living in Canada: An acoustic study. *Ilha do Desterro*, 70(3), 151–168.
- R Development Core Team** (2019). *R: A language and environment for statistical computing*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. Retrieved from <https://www.r-project.org/>
- Repp, B.** (1978). Perceptual integration and differentiation of spectral cues for intervocalic stop consonants. *Perception and Psychophysics*, 24, 471–485.
- Remijsen, B., & van Heuven, V. J.** (2003). On the categorical nature. In van de Weijer, J., van Heuven, V. J., & van der Hulst, H. (Eds.), *The Phonological Spectrum: Suprasegmental structure*, Vol 2. (pp. 225–246). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Schmid, M. & Köpcke, B.** (2007). Bilingualism and attrition. In Köpcke, B. et al. (Eds.), *Language Attrition. Theoretical perspectives*. (pp. 1–7.) Amstardam/Philadelphia: John Benjamins.
- Sharf, D. J.** (1962). Duration of post-stress intervocalic stops and preceding vowels. *Language and speech*, 5(1), 26–30.
- Sonu, M., Kato, H., Tajima, K., Akahane-Yamada, R. & Sagisaka, Y.** (2013). Non-native perception and learning of the phonemic length contrast in spoken Japanese: training Korean listeners using words with geminate and singleton phonemes. *Journal of East Asian Linguistics*, 22(4), 373–398.
- Tsukada, K., Cox, F., Hajek, J. & Hirata, Y.** (2018). Non-native Japanese learners’ perception of consonant length in Japanese and Italian. *Second Language Research*, 34(2), 179–200.
- Wilson, A., Kato, H. & Tajima, K.** (2005). Native and non-native perception of phonemic length contrasts in Japanese: Effects of speaking rate and presentation context. *Journal of the Acoustical Society of America*, 117(4), 2425–2425.
- Yoshida, K., de Jong, K. J., Kruschke, J. K. & Päiviö, P. M.** (2015). Cross-language similarity and difference in quantity categorization of Finnish and Japanese. *Journal of Phonetics*, 50, 81–98.

NIKOLETT VÁSÁRI

University of Szeged
nickeyprof@gmail.com

Nikolett Vásári: Pragmatic transfer in the refusal strategy choices of Hungarian EFL students
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 208–222.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.013>

Pragmatic transfer in the refusal strategy choices of Hungarian EFL students

Throughout the last few decades, the development of learners' communicative competence in a foreign or a second language has been the focus of studies in second language acquisition (SLA) and interlanguage pragmatics (ILP) alike. Communicative competence includes both the grammatical and the pragmatic knowledge necessary for successful communication. ILP examines how non-native speakers communicate and interact in a second or foreign language and how they decode how non-native speakers communicate in a second or foreign language. This study is intended to contribute to the body of research on interlanguage pragmatics (ILP). This study investigates the pragmatic transfer of Hungarian university students who are learners of English as a foreign language (EFL) in Hungarian and English. A 12-item discourse completion test (DCT) designed by Beebe et al. (1990) for eliciting refusal speech acts is adapted for the present study. The results of the current study reveal the preferences in refusal strategy choices by Hungarian students vs. American English native speakers and the presence of transfer apparent in the refusal strategies utilized by Hungarian university students.

Keywords: interlanguage pragmatics, pragmatic transfer, positive transfer, negative transfer, refusal strategies

1. Introduction

People communicate daily to express themselves, share their thoughts, and maintain social relationships with their acquaintances. Such communication requires linguistic knowledge and cultural background knowledge on what a given society accepts as a norm. Norm varies, at least to some extent, across different cultures and societies; hence people should possess the necessary knowledge of such norms for successful communication which is why it is crucial and beneficial to research pragmatic cross-cultural differences.

Interlanguage pragmatics (ILP) is the study that deals with the observance of non-native speakers' acquisition and use of linguistic action patterns in their L2 (Kasper and Blum-Kulka, eds., 1993: 3). Within interlanguage pragmatics (ILP) research, pragmatic transfer is a widely discussed term.

Žegarac and Pennington (2000: 2) describe the pragmatic transfer as the transfer of pragmatic knowledge in intercultural communicational interactions. Odlin (1989: 37) defines transfer as “the influence resulting from similarities and differences

between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.” Their definition is in line with Takahashi and Beebe’s (1987: 134), who define pragmatic transfer as the transfer of L1 sociocultural communicative competence into their L2. In addition, Beebe et al. (1990: 55) also state that transfer or interference has a significant role in the formation of interlanguage. According to these definitions, transfer reflects on the communicative knowledge of the speakers, and having such pragmatic knowledge can be an essential part of their communication.

Furthermore, other researchers also emphasize that pragmatic awareness is essential for the growth of pragmatic competence in L2 students (Csatlós, 2014; Kasper and Blum-Kulka, 1993). Pragmatic competence can be enhanced via explicit or implicit learning proving its importance in L2 learning and adaptability in foreign and second language teaching (Kasper and Blum-Kulka, 1993).

Pragmatic transfer has two types: negative transfer and positive transfer. The first type, negative transfer, happens when learners apply their L1 pragmatic competence in their L2, but pragmatic knowledge differs in their L1 and L2, often resulting in miscommunication (Kasper and Blum-Kulka, 1993: 10). The other type of transfer, positive transfer, is when pragmatic knowledge from L1 helps students with their L2 pragmatic competence due to their similarity and consistency (Kasper and Blum-Kulka, 1993: 10). In short, positive transfer resonates with facilitation, while negative transfer resonates with interference. Moreover, negative pragmatic transfer can result in imperfect pragmatic competence in L2, but this does not necessarily result in communicative failure (Žegarac and Pennington, 2000:3). Driven by the same logic, positive transfer will not necessarily help achieve successful communication (Žegarac and Pennington, 2000:3).

The primary purpose of this research is to study the communicative competence of Hungarian university students in their target language, English, and to see if there is positive or negative pragmatic transfer in the refusal strategies they apply.

2. Literature review

2.1. Taxonomy

Beebe et al. (1990) created their taxonomy for semantic formulas of refusals, becoming the most cited taxonomy within the field. Their taxonomy includes two main categories: direct strategies and indirect strategies.

Within the category of direct strategies, there are performative (e.g., “I refuse”) and non-performative strategies. Non-performative strategies include two types that are as follows: (1) “No” and (2) negative willingness or ability.

Indirect strategies consist of several refusal strategies that are as follows: (1) expression of regret, (2) wish, (3) explanation or excuse, (4) offering an alternative,

(5) setting conditions for acceptance in the future or past, (6) promise of future acceptance, (7) statement of principle, (8) philosophical statement, (9) negative opinion or talking partner out, (10) acceptance that functions as a refusal or indefinite answer, and (11) evasion or postponement.

Aside from these two main categories, they also created a third category for the categorizing of refusal strategies, namely adjuncts. Adjuncts are often added to or combined with other strategies, including supportive opinion or agreement, empathy or sympathy, and gratitude or appreciation.

2.2. Significance of interlanguage pragmatics (ILP) research on refusals

Non-native learners of a target language need to possess pragmatic knowledge of the target language to be more successful in communication. Bándli (2014: 34) suggests the necessity of mediating between the learners' L1 and their target language (L2) regarding the differences or similarities in their communication; therefore, it is the instructor's duty to prepare the students for as many situations as possible. She also remarks that besides the instructors, authors of instructional language textbooks also have to make it possible for learners to learn about pragmatic differences between their L1 and L2, so they should include pragmatics in the language books. Chen (2009: 154) notes that foreign language learners' pragmatic proficiency is not necessarily at the same level as their linguistic one, meaning that regardless of the proficiency level of an L2 learner, their pragmatic proficiency might greatly vary. Chen (2009) adds that, for this reason, explicit teaching of pragmatics is crucial for language learners. Accordingly, Echeverria Castillo (2009) suggests that the primary goal of pragmatic instruction is to raise the pragmatic awareness of language learners since L2 learners show differences from native speakers, and even advanced learners' pragmatic knowledge on their L2 varies to great extents.

Beebe et al. (1990: 56) highlighted the importance of studying refusals since they can cause obstacles or miscommunication in cross-cultural encounters. Therefore, in the case of refusals, both interlocutors need to possess the necessary sociocultural knowledge for their ensured successful communication.

A refusal follows an initiating act that can either be a request, an offer, a suggestion, or an invitation (Gass and Houck, 1999, cited in Demirkol, 2016: 793). Hussein (2017: 246) notes that what matters most is how the refusal is said, not simply the fact that it was uttered in the first place. Therefore, if language learners try to maximize their communicative success in their L2 or they want to lessen the probability of miscommunication due to cultural, pragmatical differences, they need to learn pragmatics and possess pragmatic interlanguage knowledge.

2.3. Relevant research in interlanguage pragmatics (ILP) on refusals

The first influential works on interlanguage pragmatics in connection to pragmatic transfer and strategy use in refusals were by Takahashi and Beebe (1987) and Beebe et al. (1990). Both works compared the refusal strategy choice of Japanese vs. American speakers. American native speakers did not use empathy, while their Japanese counterparts did use this strategy type (Takahashi and Beebe, 1987: 140). In Beebe et al. (1990: 58), the researchers found that American native speakers tended to start their refusals toward those of unequal status with an adjunct expressing a positive feeling about the requester, followed by an expression of regret, finished with an excuse. In the case of status equals, Americans, similarly to Japanese speakers in English, started with first expressing regret or apology, then gave an excuse (Beebe et al., 1990: 58). Beebe et al. (1990: 56-58) found that pragmatic transfer exists in Japanese ESL learners' refusals regarding their frequency, order, and content of semantic formulas.

According to the Hungarian research within the field, in the Hungarian language, regardless of status, it is impolite to utter a refusal directly; and in order to avoid such a situation, Hungarians use indirect strategies such as giving explanations, excuses or we even combine different kinds of strategies of refusals (Szili, 2002: 204; Csatlós, 2014: 16). Szili (2002: 217) also notes that Hungarians tend to say no in a manner that the negative particle is not even present in their refusals when they talk to status equals or higher status interlocutors.

Guo (2012) found that both Chinese and American English interlocutors used mainly indirect strategies in their refusals and added that direct strategies occurred mainly in the case of intimate relationships. Similarly, Félix-Brasdefer (2008: 86) found that Americans' most frequently used refusal strategies are indirect ones, but in the case of intimate relationships, the usage of a direct strategy is relatively frequent as well. Al-Shboul and Huwari (2016: 58) found that the most frequently used refusal strategy of American English participants was an explanation/excuse, while the least used strategies were direct ones.

According to Csatlós (2014: 16), native speakers regard the pragmatic mistakes of advanced level non-native speakers in the target language as more serious than their grammatical errors. Moreover, native speakers believe that such pragmatic failures result from ignorance or rudeness (Csatlós, 2014: 16). Similarly, Al-Shboul and Huwari (2016: 50) note that in cross-cultural communication, non-native speakers tend to accidentally offend their interlocutors while performing a refusal if they do not possess the necessary pragmatic knowledge resulting in the loss of respect that can occur during refusals.

3. Methodology

3.1. Hypotheses

For this questionnaire study, three hypotheses were formulated. The first hypothesis is that the refusal strategies of American English native speakers and Hungarian English as foreign language (henceforth: EFL) learners would differ to some degree. The second hypothesis is that, similarly to other studies on Hungarian refusal strategy usage (Szili, 2002; Csatlós, 2014), Hungarian refusals would combine more strategies and be primarily indirect. Lastly, the third hypothesis is that pragmatic negative (L1) transfer could be observed in the refusals of Hungarian university students.

3.2. Research design and data collection procedure

The first part of the questionnaire for the 12 Hungarian students consisted of biographic data about their age, gender, and some questions concerning their language contact with English. In more detail, the students were asked whether they lived abroad and, if yes, for how long. The next question asked if they watch English movies or TV shows in English and, if yes, how frequently. The last question regarding their English language contact is whether they learned pragmatics or not. The first part of the questionnaire for the two American English native speakers consisted of their age, gender, and length of time in Hungary.

The second part of the questionnaire adopted the discourse completion test designed by Beebe et al. (1990). In the discourse completion test (henceforth: DCT), there are 12 situations according to 4 stimulus types (request, invitation, offer, advice) and the status of refuser (lower, equal, higher). The participants were given these situations and asked to react to the situation and fill in a blank. The DCT was designed such that it would elicit refusals by participants. The Hungarian students were asked to fill in this DCT in English and Hungarian, while the American native speakers filled the same DCT in English.

3.3. Participants

There are 14 participants in this study: 12 Hungarian students who are English as a foreign language (EFL) learners and 2 American professors whose native language is English.

The ages of the Hungarian participants range from 21 to 29 years. Out of the 12 Hungarian participants, 7 are females and 5 are males. All the participants are university students from various faculties and majors, and 5 participants have visited foreign countries before. Most of these participants spent a couple of months abroad. In contrast, 7 of the participants have never been abroad. However, all of the students reported that they watch shows in English: 11 out of the 12 students reported

watching movies or a TV series in English weekly, and one person reported watching English shows once a month. Therefore, all participants had some kind of contact with the English language, either via visiting English-speaking countries or watching TV series in English. Participants were also asked whether they had learned pragmatics before; 7 answered “yes,” while 5 answered “no.” Consequently, the group seemed to be varying in terms of the possibilities for having cross-cultural pragmatic knowledge via language contact or implicit learning, at least to some degree, but this aspect was not measured by any means.

The two American native speakers in this study include a 33-year-old male and a 30-year-old female who are university professors at the English language department of the University of Szeged. Both have lived in Hungary for a couple of years. Despite the unequal number of the two groups, the Hungarian EFL students and the American English native speakers, the AE data was kept for comparison and did not solely rely on literature within the field on American English speakers’ strategy choice. These two American English professors are the closest to the age of the Hungarian students, while other American English professors at the time of the research were in a different age group, and there were no AE native-speaking students at the university. Regardless of the inequality of numbers and differences in the social roles of the two groups, since the ages of the participants are relatively close, and the AE participants also show similarities with the literature conducted with AE speakers, the two groups were kept for comparison.

4. Discussion

The main purpose of this study is to observe the communicative competence of Hungarian university students in the target language (English) and to see if there is pragmatic transfer in the refusal strategies applied by them. For the sake of observing the transfer phenomena, the same 12 Hungarian students filled the questionnaire in both English and Hungarian, while the two native-speaking American English professors filled it in English only. Thus, in the tables below, the participants are represented them in three groups: American English (AE), Hungarian in English (HE), and Hungarian in Hungarian (HH).

This section presents the findings of the current 12-item DCT questionnaire. The first subsection deals with the main types of refusal strategies found in the participants' refusals. The second subsection proceeds by discussing the frequency of refusal strategies and sub-strategies employed by the participants. Finally, the third subsection demonstrates the positive and negative transfer phenomena found in the participants' refusals.

4.1. Distribution of strategies based on main types

The first hypothesis was that American English and Hungarian EFL students' refusal strategies would differ, at least to some extent. Table 1 shows the number of refusal strategies by the study participants to represent this slight difference in the frequency of preference of strategy choice. In the first column of Table 1, the main refusal strategy types by the two American English native speakers can be seen. The second column of Table 1 shows the 12 Hungarian participants' refusal strategies in English, while the last column presents Hungarian participants' refusal strategies in their native language, Hungarian.

Table 1. Number of refusal strategies based on main refusal strategy type

	AE (n=2)	HE (n=12)	HH (n=12)
Direct	11 (18%)	72 (21%)	67 (20%)
Indirect	35 (56%)	213 (63%)	213 (65%)
Adjunct	16 (26%)	55 (16%)	49 (15%)
Mean (strategy/person)	31	28	27

American English native speakers (AE, n=2) used a total of 62 (mean: 31) refusal strategies in the DCT, as opposed to Hungarian EFL students in English (HE, n=12) used 340 (mean: 28) refusal strategies, and Hungarian EFL students in Hungarian (HH, n=12) used 329 (mean: 27) refusal strategies.

Regarding the main types of refusal strategies, all three groups (AE, HE, and HH) used indirect strategies most frequently. For the AE group, 56% of the total (n=35) strategies used in the DCT are indirect. For the HE group, indirect strategies make up 63% of the total (n=213) strategies used in the DCT. For the third group, HH, 65% of the total (n=213) strategies are indirect.

The second most favored main refusal strategy type for the AE group is adjuncts, with 26% (n=16) of the total refusal strategies. Meanwhile, for the HE and HH groups, the second most favored main refusal strategy type is the category of direct strategies: HE used 21% (n=72), while HH used 20% (n=67) of the total refusal strategies in the DCT.

The last, least favored category for the AE group is the category of direct refusal strategies, making up 18% (n=11) of the total strategies in the study. The least favored category for both the HE and the HH group is adjuncts: HE used 16% (n=55) adjuncts in the DTC, while HH used 15% (n=49).

It can be concluded that indirect strategies are the most favored by all three groups. This result is in line with previous research (cf. Szili 2002, Félix-Brasdefer

2008, Guo 2012, Csatlós 2014). However, there are some differences in the frequency of direct strategies and adjunct use by the AE vs. HE and HH groups.

4.2. Frequency of strategies

In the previous section, the frequency of the main types of refusals (direct, indirect, and adjuncts) was presented in order to highlight the differences between American English (AE) and Hungarian (HE and HH). In this section, the frequency of the sub-categories of those three main categories of refusals is presented in order to better compare the American English (AE) vs. the Hungarians in English (HE) vs. Hungarians in Hungarian (HH) refusal strategy use.

In order of the frequency of use, the AE group used 7 refusal strategy types that are as follows: explanation or excuse (19.3%), direct strategy (17.7%), expression of regret (12.9%), adjunct: gratitude or appreciation (11.3%), negative opinion or dissuading interlocutor (9.6%), evasion or postponement (4.8%), and wish (1.6%).

I the second group, HE used 13 types of refusal strategies that are in the order of the frequency as follows: explanation or excuse (26.4%), direct strategy (21.1%), expression of regret (12.6%), adverse opinion, or talking partner out (11.2%), adjunct: gratitude or appreciation (9.7%), evasion or postponement (5.6%), adjunct: positive opinion (5%), offering an alternative (3.2%), adjunct: empathy or sympathy (1.5%), statement of principle (1.2%), promise for future acceptance (0.8%), setting condition for acceptance in the future or past (0.6%), and wish (0.3%).

The last group, HH, used 11 types of refusal strategies in the DCT that are in the order of frequency as follows: explanation or excuse (25.8%), direct (20,4%), expression of regret (15.2%), negative opinion or dissuading interlocutor (10%), adjunct: gratitude or appreciation (9.4%), evasion or postponement (6.4%), adjunct: positive opinion (4.3%), offering an alternative (4%), statement of principle (1.5%), adjunct: empathy or sympathy (1.2%), and setting condition for acceptance in the future or past (0.6%).

Comparing the frequency of the refusal strategies between the three groups (AE, HE, and HH), it can be concluded that the three most frequent strategies used in the DTC (explanation or excuse, direct strategy, and expression of regret) are the same and they are in the same order of frequency in all three groups. In addition to this, the 8 most frequent refusal strategies used by the Hungarian participants in both cases (HE and HH) are the same. Moreover, they are in the same order of frequency: explanation or excuse, direct strategy, expression of regret, negative opinion or talking partner out, adjunct: gratitude or appreciation, evasion or postponement, adjunct: positive opinion, and offering an alternative.

Table 2 presents a more detailed distribution of the refusal strategies used in the DCT by the participants of the study, highlighting the strategies used in case of status

differences (higher, equal, and lower status) among the interlocutors. In the DCT, following Beebe et al.'s (1990) DCT, there are 12 situations: in 4 situations, the refuser's status is higher than their interlocutor's, in another 4 situations, the refuser's status is equal with their communication partner, while in the last 4 situations the status of the refuser is lower than their interlocutor's.

In the present DCT questionnaire, altogether 14 subtypes of refusal strategies can be distinguished based on Beebe et al.'s (1990) categorization, that are as follows: direct strategy, expression of regret, wish, explanation or excuse, offering an alternative, setting condition for past/future acceptance, the promise of future acceptance, statement of principle, negative opinion or dissuading interlocutor, acceptance that functions as a refusal, evasion or postponement, and adjunct that are distinguished into three subgroups (supportive opinion or agreement, empathy or sympathy, and gratitude or appreciation).

The AE group, regardless of their status compared to their interlocutors, preferred using direct strategies and evasion to a similar degree. However, when they were of a higher status than their interlocutors, they preferred using expressions of regret, explanation, promise, supportive opinion, and empathy. In contrast, when they were of a lower status than their communication partner, they preferred using a statement of principle, and talking partner out. When they were in equal status with their interlocutors, they preferred to use wish, offer an alternative, and show gratitude.

Table 2. Number of refusal strategies according to status of the refuser

	Higher status			Equal status			Lower status		
	AE	HE	HH	AE	HE	HH	AE	HE	HH
<i>Direct</i>	4 (36%)	21 (29%)	23 (34%)	4 (36%)	33 (46%)	33 (49%)	3 (28%)	18 (25%)	11 (17%)
<i>Expression of regret</i>	4 (50%)	11 (26%)	20 (40%)	1 (13%)	16 (37%)	15 (30%)	3 (37%)	16 (37%)	15 (30%)
<i>Wish</i>	0	0	0	1 (100%)	1 (100%)	0	0	0	0
<i>Explanation or excuse</i>	5 (71%)	29 (53%)	28 (47%)	2 (29%)	26 (47%)	0	0	0	31 (53%)
<i>Offering an alternative</i>	1 (34%)	2 (18%)	3 (23%)	2 (66%)	5 (45%)	6 (46%)	0	4 (37%)	4 (31%)
<i>Setting condition for past/future acceptance</i>	0	0	0	0	1 (50%)	1 (50%)	0	1 (50%)	1 (50%)
<i>Promise of future acceptance</i>	1 (100%)	2 (66%)	1 (50%)	0	0	0	0	1	1 (50%)
<i>Statement of principle</i>	0	4 (100%)	4 (80%)	0	0	1 (20%)	1 (100%)	0	0
<i>Negative opinion or talking partner out</i>	0	15 (40%)	9 (27%)	0	11 (30%)	14 (42%)	1 (100%)	11 (30%)	10 (31%)
<i>Acceptance that functions as a refusal</i>	0	0	1 (50%)	0	2 (100%)	1 (50%)	0	0	0
<i>Evasion or postponement</i>	1 (33%)	5 (26%)	8 (38%)	1 (33%)	6 (32%)	4 (19%)	1 (33%)	8 (42%)	9 (43%)
<i>Adjunct: supportive opinion or agreement</i>	4 (50%)	8 (47%)	7 (50%)	1 (12%)	3 (18%)	3 (21%)	3 (38%)	6 (35%)	4 (29%)
<i>Adjunct: Empathy or sympathy</i>	1 (100%)	5 (100%)	3 (75%)	0	0	1 (25%)	0	0	0
<i>Adjunct: Gratitude or appreciation</i>	1 (14%)	3 (10%)	2 (6%)	4 (57%)	15 (45%)	13 (42%)	2 (29%)	15 (45%)	16 (52%)

When they were in a higher status than their interlocutor, the HE group preferred using explanation, promise, statement of principle, talking partner out, supportive opinion and empathy. However, they preferred using evasion and gratitude when they were of a lower status than their speech partner. In contrast, when they were both of equal status, they preferred using direct strategy, wish, alternative, acceptance that function as a refusal and expression of gratitude.

When the last group, HH, were of a higher status compared to their communicational partner, they mostly used regret, statement of principle, supportive opinion and empathy. In contrast, they preferred explanation, evasion, and expression of gratitude when they were of a lower status than their interlocutor. Moreover, in case of equal status, they preferred using direct strategy, offering an alternative, talking partner out, and expressing gratitude.

According to the findings of this research, both American English and Hungarian (HE and HH) used a combination of more than one strategy in all cases; therefore, the second hypothesis was correct. Moreover, the Hungarians used more strategies combined, and their American English counterparts have shown this pattern in their preferences. The second hypothesis also stated that Hungarians would prefer to use

indirect strategies, which also proved to be the case. Furthermore, Hungarians and American English have the highest occurrences of employing indirect strategies in their refusals.

To conclude this section, it can be concluded that both the first and second hypotheses were correct. There are some differences between American English and Hungarian refusal strategies, yet they would both employ more strategies combined and prefer indirect refusal strategies over the other two main types of strategies.

4.3. Pragmatic transfer

Following the findings of the previous section, this section reflects on the transfer phenomena found in the study. It provides specific examples of positive and negative transfer occurrences from the DCT questionnaire I conducted to provide more insight into the findings concerning the third hypothesis.

4.3.1. Positive transfer

The third hypothesis was that in the refusals of Hungarian EFL students, (L1) negative transfer could be found. In this study, there were several instances of pragmatic transfer phenomena. As suggested, negative transfer was visible in the refusals of the university students, and even positive transfer occurrences could be observed in the data. Although negative transfer occurrences were more prominent in number, there are some cases for the positive transfer phenomena as well.

In this subsection, an excerpt from the findings demonstrates positive transfer in Table 3. The first row of Table 3 illustrates a salesman inviting the participant to a restaurant to sign a contract. The answer to the salesman's question is left blank for the participant to fill in. To guarantee that this situation elicits a refusal, as designed by Beebe et al. (1990), in the end, the salesman responds to the participant's answer by saying *Perhaps another time*. For this situation, one of the AE participants responded first with an expression of regret (*I'm very sorry*), then explained their refusal (*but I already have an engagement that night*), and finally offered an alternative (*Perhaps another time?*). For the same situation, one of the Hungarian EFL students in English (HE) responded with a similar pattern: starting with an expression of regret (*Unfortunately*), followed by explaining (*I have other plans for now*). Even though HE did not give an alternative as their AE counterpart did, signs of positive transfer can be observed in this case's choice and order of refusal strategies. The same Hungarian EFL student's Hungarian refusal for this situation also included a direct refusal strategy (*nem tudok* 'I cannot') after the initial expression of regret (*Sajnálom* 'I am sorry').

Table 3. An example for the presence of positive transfer in the current study

DCT situation#3	<p>Salesman: We have met several times to discuss your purchase of my company's products. I was wondering if you would like to be my guest at Tiszavirág restaurant in order to firm up a contract?</p> <p>You:</p> <p>Salesman: Perhaps another time.</p>
AE	I'm very sorry, but I already have an engagement that night. Perhaps another time?
HE	Unfortunately I have other plans for now.
HH	Sajnálom, de nem tudok most időt szakítani erre. 'Sorry but I cannot find the time for this right now.'

This example for the third DCT situation proves that positive transfer exists in the refusal strategies of the Hungarian EFL participants. It is fascinating to see that in all cases, however, there were more refusal strategies used. HE employed indirect strategies only, while HH used a direct refusal combined with another strategy.

4.3.2. Negative transfer

As mentioned in the previous subsection, negative transfer occurrences were more frequent than positive transfer in this study. Regardless of having some pragmatic knowledge, or the extent of language contact either directly (visiting foreign English-speaking countries for a period of time) or indirectly (via watching TV shows or movies), participants tended to show signs of negative transfer in their utterances.

Table 4 shows an excerpt for negative transfer. In the first row of Table 4, the situation itself can be seen where a fellow student asks for the participant's notes. Then a blank is left for the participant to complete, and to make sure a refusal is elicited here as well, following Beebe et al. (1990) DCT, classmate's answer is included after the interaction, saying that they will ask someone else. In the second row of Table 4, an AE refusal is presented. The AE participant first employed a negative opinion, more precisely a criticism (*You keep missing class and then asking for my notes. I feel like you're mooching off of me.*), then offered an alternative that also seemed like an indirect criticism in the form of an alternative (*Why don't you come to class and take your own notes?*). In the next row, one of the Hungarian EFL student's English refusal (HE) for this situation can be seen. In the English version (HE), the Hungarian student starts with employing an expression of regret first (*I am really sorry mate*), then uses a direct refusal (*but not this time*), then uses an explanation (*I need to study too, and cannot spare my notes right now.*), and lastly gives alternatives (*I have lent them [my notes] to you before, so you must have them somewhere. Or...try to find someone else who could give theirs to you.*). It can be seen that it is different from the AE refusal in terms of the number of refusal

strategies combined and the order of these semantic formulas. In the last row of Table 4 the Hungarian version (HH) of the refusal can be seen by the same Hungarian EFL student. Similarly, to its English (HE) version, the participant in the Hungarian (HH) version starts with using an expression of regret (*Bocs* ‘Sorry’), then employs a direct refusal (*de most nem* ‘but not now’), and lastly gives an explanation for the refusal (*nekem is készülnöm kell* ‘I have to prepare too’). Even though in the HH version, the Hungarian EFL student employs one less refusal strategy than the HE version, the type and order of the first three refusal strategies match in both HE and HH versions. Therefore, it is a clearly negative transfer from Hungarian to English (HE).

Table 4. An example for the presence of negative transfer in the study

DCT situation#2	Classmate: Oh God! We have an exam tomorrow but I don't have notes from last week. I am sorry to ask you this, but could you please lend me your notes once again? You: Classmate: OK, then I guess I'll have to ask somebody else.
AE	You keep missing class and then asking for my notes. I feel like you're mooching off of me. Why don't you come to class and take your own notes?
HE	I am really sorry mate, but not this time. I need to study too, and cannot spare my notes right now. I have lent them [my notes] to you before, so you must have them somewhere. Or...try to find someone else who could give theirs to you.
HH	Bocs, de most nem, nekem is készülnöm kell. 'Sorry but not now, I have to prepare too.'

To sum up this subsection of this study, it is clear that negative (L1) transfer is also present in the refusal strategy choices and order of the semantic formulas found in the refusals of Hungarian EFL students.

5. Conclusion

In conclusion, this questionnaire was an attempt to contribute to interlanguage pragmatics research by collecting data on how Hungarian EFL university students formulate their refusals compared to their American English counterparts via an adaptation of a 12-item DCT, designed by Beebe et al. (1990). The questionnaire included two parts: the first part included the participants' biographical data, and for the Hungarian students, it included some relevant questions concerning their contact with the English language. The second part contained the 12-item DCT: the

American English native speakers filled out this questionnaire in English only, while the Hungarian university students filled it out in both English and Hungarian to observe if there is any transfer present in their refusals. The other primary purpose of this study is to observe the students' communicative competence in the target language, which is English. The results show that both American English participants and Hungarian EFL learners tend to combine more refusal strategies and prefer indirect refusal strategy use; however, Americans use more adjuncts in their refusals than their Hungarian counterparts use either in English or in Hungarian. Another important finding of the current study is that both positive and negative transfer can be found in the refusals of Hungarian university students. This study, therefore, provides some insight into the preferences of refusal strategies of Hungarian EFL learners and highlights the presence of the transfer phenomena in the refusal strategies of Hungarian EFL students.

References

- Al-Shboul, Yasser & Huwari, Ibrahim.** (2016). A comparative study of Jordanian Arabic and American English refusal strategies. *British Journal of English Linguistics* 4(3). 50–62.
- Bándli Judit.** (2014). A pragmatikai kompetencia fogalma a nyelvtanításban. [The definition of pragmatic competence in language teaching] *A Magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*. 34–43.
- Beebe, Leslie M, Tomoko Takahashi & Robin Uliss-Weltz.** (1990). Pragmatic transfer in ESL refusals. *Developing communicative competence in a second language* (November). 55–70.
- Chen, Yuanshan.** (2009). Learner perceptions of instruction in L2 pragmatics. *English Language Teaching* 2(4). 154–161.
- Csatlós Krisztina.** (2014). Az angolul tanuló magyar hallgatók pragmatikai hibái – egy empirikus kutatásról. [Pragmatic errors of EFL learners – an empirical study] *Economica* 4. 13–24.
- Demirkol, Tuba.** (2016). How Do We Say “No” in English? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 232(April). 792–799.
- Echeverria Castillo, R. E.** (2009). The role of pragmatics in Second Language Teaching. *MA TESOL Collection*. Paper 479.
- Félix-Brasdefer, J. Cesar.** (2008). *Politeness in Mexico and the United States*. John Benjamin Publishing Company.
- Gass, S. & Houck, N.** (1999). *Interlanguage refusals: A cross-cultural study of Japanese-English*. New York: Mouton de Gruyter.
- Guo, Yinling.** (2012). Chinese and American refusal strategy: A cross-cultural approach. *Theory and Practice in Language Studies* 2(2). 247–256.
- Hussein, Tamer Mohammed Hussein.** (2017). Strategies of Refusal in American English and Egyptian Arabic Discourse. *Occasional Papers in the Development of English Education* 63(1). 243–270.
- Kasper, Gabriele & Blum-Kulka, Shoshana.** (Eds.). (1993). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford & New York: Oxford University Press.
- Odlin, Terence.** (1989). *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge University Press.
- Szili Katalin.** (2002). Hogyan is mondunk nemet magyarul? [How do we say no in Hungarian?] *Magyar Nyelvőr*. 126 (2). 204–220
- Takahashi, Tomoko & Leslie Beebe.** (1987). The development of pragmatic competence by Japanese learners of English. *JALT journal* 8(2). 131–155.

Žegarac, Vladimir & Martha C. Pennington, (2000). Pragmatic Transfer in Intercultural Communication. In: Helen Spencer-Oatey (ed), *Culturally Speaking. Managing rapport through talk across cultures*. London: Continuum (165 – 191).

GRZEGORZ KRYNICKI¹, GRZEGORZ MICHALSKI², JAROSŁAW WECKWERTH³,
KAMIL KAŻMIERSKI⁴, KATARZYNA DZIUBALSKA-KOŁACZYK⁵

Faculty of English, Adam Mickiewicz University, Poznań, Poland

¹ krynicki@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-6015-1423>

² grzegorz@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-7268-7372>

³ wjarek@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0001-9859-1571>

⁴ kamil.kazmierski@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0002-5390-0964>

⁵ dkasia@amu.edu.pl

<https://orcid.org/0000-0003-4884-3448>

Grzegorz Krynicki – Grzegorz Michalski – Jarosław Weckwerth – Kamil Kaźmierski – Katarzyna Dziubalska-Kołaczyk: Are Polish affricates retroflex? A cross-linguistic electropalatographic study with a redesigned Reading-type palate

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXII. évfolyam, 2022/1. szám, 223–242.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2022.1.014>

Are Polish affricates retroflex? A cross-linguistic electropalatographic study with a redesigned Reading-type palate

Traditional descriptions of Polish consonants usually classify the phonemes $/tʃ dʒ/$ as laminal alveolar affricates, and $/ʃ ʒ/$ – as apical palato-alveolar but use symbols standardly used for post-alveolar consonants. However, there is a growing body of work treating them as retroflex based on their articulatory, phonetic and phonological characteristics. This view has been increasingly influential and is reflected in the increasingly widely accepted phonemic transcription forms $/ʃ̠ ʒ̠/$ and $/tʃ̠ dʒ̠/$. In this study, we consider the Polish apical postalveolar affricates $/tʃ̠ dʒ̠/$ from the point of view of the articulatory properties of retroflex sounds cited in the literature. We contrast them with the articulatory properties of their English counterparts $/tʃ dʒ/$, which are considered apico-laminal palato-alveolars. The articulatory properties of the Polish and English affricates are analysed on the basis of a corpus collected from 3 Polish and 2 English native speakers using a standard 62-electrode EPG (electropalatographic) system with re-designed extra-thin Reading-type palates.

Keywords: Polish, English, affricates, retroflex, electropalatography

1. Introduction

Extant descriptive literature discusses a number of features of Polish and English consonant articulations that involve differences in the locations of tongue-to-palate contact and differences in the shape of the articulators. One of these features is the retroflex character of $[tʃ̠ dʒ̠ ʃ̠ ʒ̠]$.

In traditional descriptions, $[tʃ dʒ ʃ ʒ]$ are treated as postalveolars with a flat posture of the central part of the tongue (Rubach 1984, 24, after Wierzchowska

1963), laminal alveolars (Jassem 2003, 104) or (post-)alveolars in general (Gussmann 2007, 7, 119).

Since the observation by Keating (1991, 36) that – based on linguagrams, palatograms and X-ray presented by Wierzchowska (1965, 1967, 1980) for the Polish fricatives and the corresponding affricates – the stop portions of the affricates are clearly apical, possibly partly sub-laminal, and therefore possibly retroflex, a number of articulatory, acoustic, perceptual and phonological arguments have been put forward in support of the claim that these phonemes are in fact retroflex (Lorenc, 2018, p. 132). The articulatory arguments are based on a range of properties common to many retroflex articulations (Hamann 2003, 32 ff.) and include their sublingual cavity size, apicality, retraction and the flapping out gesture that often accompanies them.

The **sublingual cavity size** was first observed in the articulation of Polish retroflex /ʃ z/ and alveolo-palatal /ɕ z/ fricatives by Halle & Stevens (1989, cit. after Keating 1991, 43), and measured to be on average approx. 13.5mm for /ʃ z/ and 18.5mm for /t͡ʃ d͡ʒ/ (Lorenc 2018, 145).

Another common property of retroflex articulations, **apicality**, occurs when the active articulator is either the tip of the tongue (apical articulation) or its underside (subapical articulation). Polish /t͡ʃ d͡ʒ ʃ z/ were considered as apical in the works of Wierzchowska (1980, 64). In more recent literature, it has been suggested that /t͡ʃ/ is apical because it has a long closure followed by short frication (Żygis, 2006, p. 105); only the tip was reported to be used in all 170 realisations of [ʃ] by 20 Polish natives as measured by EMA (electromagnetic articulography) in Lorenc (2018, p. 143).

Retracted articulation means that the tip is moved upwards and into the “posterior” region, and the tongue pulls backward, thus lowering its centre and retracting its back to the extent that there may be some velarisation or pharyngealization. Hamann (2003, 36) considers the shape of the tongue centre to be one of the main differences between retroflex and palato-alveolar or alveolo-palatal articulations: in the former, it is concave, and in the latter – convex (domed). Lorenc (2020, p. 173) found that the height of the sublingual cavity in Polish /t͡ʃ/ was greater than in Polish /t/ by about 6mm, even though this may be simply a reflection of the difference in POA, (post-)alveolar for /t͡ʃ/ vs. post-dental for /t/.

Retroflex realizations are also typically articulated at a **posterior** (Hamann 2003, 33: post-alveolar or palatal; Lorenc 2018, 135: from alveolar to palatal) place of articulation; based on Wierzchowska’s x-rays, Hamann (2003, 41) observes that /ʃ/ is articulated at the alveolar rather than any posterior place of articulation and this is also how Wierzchowska classifies this phoneme; a parallel observation is made by Żygis for /t͡ʃ/ (2006, 75). Hamann (2003, 41)

acknowledges that although Polish [ʂ] does not meet the posteriority criterion as one of the four parameters of retroflexion, it is still retracted in the sense of being lowered and backed, it is apical, and it has a sublingual cavity, and that therefore it can still be classified as retroflex. As the recent EMA studies show, the fricative phase of /tʂ/ occurs usually at the alveolar place of articulation (93.8%, Lorenc 2018, 143) whereas the closure phase occurs usually at the alveolar (52.2%) or postalveolar POA (41.6%). The fact that 41.6% of the /tʂ/ realizations display the forward movement from the posterior to the anterior place of articulation, may in itself provide support for the retroflex character of these realizations as they may be a manifestations of the “flapping out” characteristic to retroflex.

Finally, the **flapping out** gesture, i.e., some type of movement of the tongue tip from a posterior to a more anterior position during the articulation is often though not universally associated with retroflex realizations (Hamann 2003, 32-34). The gesture is claimed to be more extensive in the context of an open vowel like /a(:)/ than a close vowel like /i(:)/ (Simonsen et al., 2008, p. 387). Flapping out has also been observed to look different for different manners of articulation, e.g., in fricatives it is found at the onset of the following segment, while in plosives it occurs during the closure phase. Because of this irregularity, Hamann (2003, 34) does not consider this feature a separate property of retroflexion. In this study, we do treat it as a separate criterion.

The methodology of this study allowed us to investigate only the last three of the five defining characteristics of prototypical retroflex consonants: retraction, posteriority and flapping out.

We considered the Polish /tʂ dʂ/ from the point of view of common articulatory properties of retroflexion listed above against the articulatory properties of their non-retroflex counterparts in Polish /t tɛ ts d dɛ dz/ and against their apico-laminal palato-alveolar English counterparts /t tʃ d dʒ/ (Cruttenden, 2014, p. 185).

2. Methodology

The articulatory properties of these sounds were analysed with the use of electropalatography (EPG). A standard EPG system was combined with extra-thin (~0.91 mm) Reading-type palate of new design that aims at minimizing the perceptible disturbance of speech, increasing the wearer’s comfort, reducing adaptation time, while preserving the relatively high comparability of the EPG patterns obtained from different speakers due to the anatomical layout of electrodes. The EPG data were recorded through the *Linguagraph* EPG multiplexer by *Medical Solutions Ltd* (Kelly et al., 2000) using the normalized anatomical Reading-type palates. They were tested and proved to work with the multiplexer like the original manufacturer’s palate. The sampling frequency was 100 Hz.

2.1. Language material: The FEAMU corpus

Over 6 hours of read speech recorded from 3 Polish and 2 English native speakers was time-aligned with articulatory EPG data and collected into a searchable articulatory corpus which we named FEAMU¹. To collect the corpus, we recorded 2 male (M1, M2) and 1 female (F1) speakers of Standard Polish. M1, one of the authors of this paper, was one of the contributors (c.f. e.g., Moen et al. 2011, 1399 where 2 out of 4 contributors were the authors of the paper). The recordings were made before the formulation of any of the hypotheses put forward in this paper.

Recordings were conducted in quiet office conditions. For the audio, two cardioid microphones were used: one dynamic (Shure SV200) and one condenser (MXL 770 Mogami). The data were recorded in 32-bit samples at a rate of 44.1 kHz, later down-sampled to 22kHz for forced alignment.

2.2. Corpus texts and labelling

The FEAMU corpus contains read speech only. The Polish scripts were based on several sources. First, there were phonetically balanced lists from two earlier projects, PELT (the *Polish-English Literacy Tutor* by Dziubalska-Kołodziej, Bogacka, Wypych, Pietrala, & Krynicki 2006) and HINT (the *Hearing in Noise Test* by Śliwińska-Kowalska, Kotyło, & Sol 2013). Second, we used warm-up texts from a *Course of English phonetics for Poles* developed for the purposes of a project on whose partial results the present study reports. The central novel component of the course was the presentation of visual feedback to the participants (Polish learners of English) of real-time articulatory feedback in the form of a visualization of EPG data.

The English script contained 460 phonetically balanced sentences used in MOCHA-TIMIT; 14 sentences, 110 English words and phrases as well as 120 nonce-words used in ESPRIT-ACCOR; and 1311 words from the English part of the above-mentioned *Course of English phonetics for Poles*.

FEAMU was aligned at the phoneme level using the *Montreal Forced Aligner* (MFA, McAuliffe et al. 2017). For Polish, MFA was run with the phonetic dictionary generated by *phonetizer* (Wypych 2011, 114; Szczyszek 2013). No manual corrections were introduced to the output of the automatic aligner except for files used for evaluation purposes: for Polish and English, one TextGrid each was compared before and after manual correction by a skilled annotator to calculate the mean displacements of segment boundaries. The results of the evaluation are given in Table 1.

¹ Acronym from the Faculty of English at Adam Mickiewicz University, where the authors are affiliated. Corpus samples available at <https://fon.wa.amu.edu.pl/epg>.

Table 1. Accuracy metrics of MFA forced alignment: mean displacement in milliseconds between phoneme boundaries placed by the MFA aligner and a human annotator

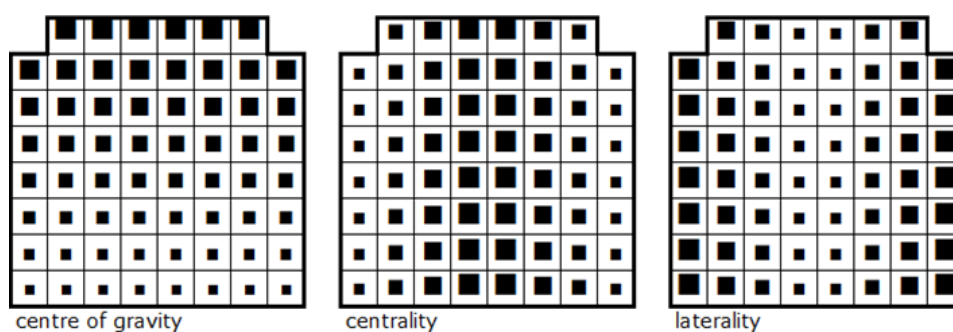
	English	Polish
Number of measurements compared	62	138
Mean displacement in ms	0.0166	0.0270
Displacement SD	0.0162	0.1443
Auto boundary within 10ms of human boundary	48.39%	78.26%
Auto boundary within 20ms of human boundary	83.87%	91.30%
Auto boundary within 30ms of human boundary	93.55%	94.20%

Although the methodology of the alignment quality test is limited (MacKenzie & Turton, 2020), it was deemed sufficient as a practical indicator that the alignment quality in both language parts of the corpus is consistent and acceptable.

For the English data, MFA was used with the British English MRC Machine Usable Dictionary v.2.00 (*MRC Psycholinguistic Database* 1997).

The corpus data was annotated for linguistically relevant articulatory features derived from EPG. A single EPG frame may be represented by a two-dimensional array in which binary values represent electrode activations. A time series of frames may be represented as a three-dimensional array. To make the arrays more manageable and relate them to linguistically meaningful articulatory features, a number of data reduction methods have been proposed in the literature (Hardcastle, Gibbon, & Nicolaidis 1991, 259; Carreira-Perpiñán and Renals 1998, 262; Gibbon & Nicolaidis 1999; Harrington 2010, 161).

Figure 1. Contact distribution indices: sums of rows or columns multiplied by different weights.



The reduction methods used in the current study included contact distribution indexes (whereby sums of specific rows or columns are multiplied by different weights before summation), as well as parameters derived from multiple EPG frames, including the direction of tongue movement during closure.

The contact distribution indexes were the **Centre of Gravity** and the **Centrality Index**. The Centre of Gravity (COG, Gibbon & Nicolaidis 1999, 238)

is a measure of the frontness of the place of articulation (POA). The more advanced a given place of articulation (POA) is, the closer its COG value is to the maximum value of 7.6 (for which only row 1 of EPG frame is filled); the more retracted the POA, the closer its COG is to the minimum of 0.5 (for which only row 8 is filled). The **Centrality Index** (CI, Harrington 2010, 167) measures the extent of contact at the centre of the palate and varies between 0 and 1. The more the contacts are laterally distributed, the lower the value of CI.

2.3. A comparison of the Polish and English sections of FEAMU

The corpus contains a total of 06:07:48 hours of read speech, making it the second largest corpus containing EPG data available, after ESPRIT-ACCOR (07:38:55 hours; c.f. MOCHA-TIMIT which, as available today, contains 1:32:21hrs).

Tables 2 and 3 summarize the Polish and English parts of FEAMU side by side.

Table 2. Text, frame and phoneme statistics for the FEAMU corpus

	Polish	English
EPG frames	889032	809703
EPG frames with recognized phoneme	795506	467212
Phonemes	102774	42750
Tokens	11428	5136
Types (unique tokens)	4935	3013

Table 3. Speaker contributions to the FEAMU corpus.

Polish			English		
speaker	utterances	minutes	speaker	utterances	minutes
M1 (male)	905	1:25:57	M3 (male)	581	1:12:15
M2 (male)	894	1:40:32	M4 (male)	667	1:37:16
F1 (female)	115	0:11:48	total	1248	2:49:31
total	1914	3:18:17			

Within each language, the speakers read the same list of words and sentences. The female Polish speaker F1 read the first 10% of the script.

2.4. The FEAMU corpus vs. other corpora with EPG

Two major corpora containing articulatory EPG data are available for English: ESPRIT-ACCOR and MOCHA-TIMIT. They represent a wide range of speakers and are based on phonemically normalized scripts. Polish EPG data have been previously collected for the purpose of several studies (Pompino-Marschall &

Żygis 2003; Guzik & Harrington 2007; Harrington 2010; Bukmaier 2017), but, to the best of our knowledge, there are no publicly available EPG data for Polish except for the samples of Polish EPG articulations that accompany the EMU package (Winkelmann et al., 2017).

ESPRIT-ACCOR (Marchal & Hardcastle 1993; ‘ACCOR-English’ n.d.) is an acoustic and articulatory database recorded as part of the ESPRIT-ACCOR project investigating cross-language acoustic-articulatory correlations in coarticulatory processes. Southern British English, which is the focus of the current study, is represented by 5 speakers although data from one speaker’s data (SN) is of limited use because of the blurred EPG image on most frames. ESPRIT-ACCOR covers 120 nonce words, 110 real words and 14 short sentences illustrating major connected speech processes. The original script was read 10 times by each speaker. The EPG used in ESPRIT-ACCOR was the Reading system (Jones & Hardcastle, 1995) with a sampling rate of 200 Hz. The English section of the corpus contains 7:38:55 hours of recordings.

MOCHA-TIMIT (Wrench & Hardcastle 2000; ‘MOCHA-TIMIT’ n.d.) was acquired in a sentence-reading task by 3 speakers at the Centre for Speech Technology Research, Edinburgh University. As in ESPRIT-ACCOR, the Reading EPG system was used at a sampling frequency of 200Hz. The speakers read a set of 460 British TIMIT-style sentences designed to provide phonetically diverse material and capture English connected speech processes with good coverage (Garofolo et al., 1993). The corpus as it is available today contains 1:32:21 hours of speech.

3. Hypotheses

Based on the literature presented in the Introduction, we hypothesized that, if the Polish $/\widehat{t\text{ʃ}} \widehat{d\text{ʒ}}/$ are to be understood as retroflex, then they will display less side activations than the alveolo-palatal $/\widehat{t\text{ɕ}} \widehat{d\text{ʒ}}/$ reflecting their concave rather than convex tongue shape (retraction) and apicality. They will also be articulated with backer contact locations than $/t d/$ reflecting their postalveolar rather than post-dental place of articulation (posteriority). Finally, they will be produced with a flapping out motion from the posterior to anterior position during the closure phase.

4. Results

We considered our results from the perspective of three properties common to many retroflex articulations, namely the degree of retraction, posteriority and flapping out.

4.1. Retraction

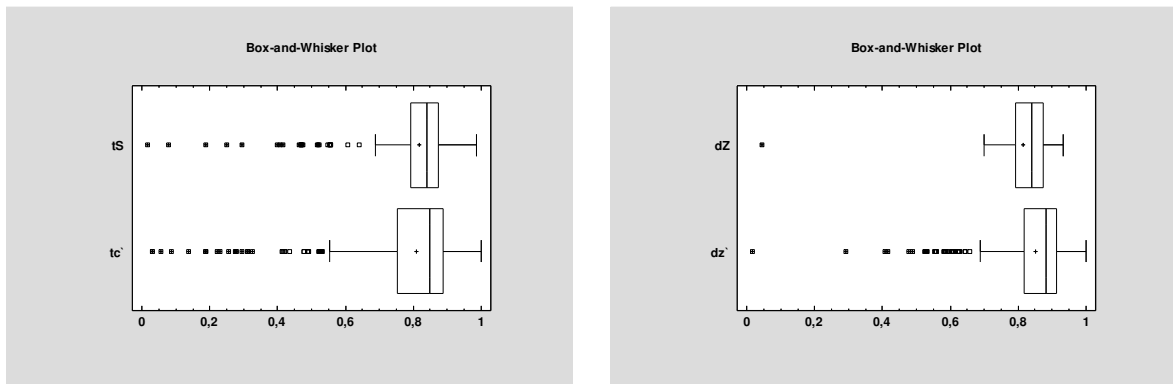
We followed Hamann (2003, 36) in the assumption that the concave vs. convex tongue centre shape distinction is an important predictor of the distinction between the retroflex vs. non-retroflex articulations. To test the possibility of capturing the concave/convex tongue shape difference, as a data reduction index, we utilised the Centrality Index (CI). The choice of the index was based on the premise that bunching of the tongue centre (convex tongue shape) will generate roughly parallel lines of activations in the outermost columns of the EPG frame, thus increasing the number of side activations, whereas concaving of the tongue centre for retroflex articulation will decrease the number of side activations. The *Centrality Index* was used by Harrington (2010, 170) to distinguish between consonants that have a wide vs. narrow central groove, in particular, to distinguish Polish fricative /ʃ/ (our /ʂ/) (low CI, wide groove) from /s ɕ/ (mid or high CI, narrow groove). Based on a set of 10 palatograms, he observed that /ʃ/ showed a lower number of contacts in the columns 4–5 and therefore a lower CI than /s ɕ/.

Table 4. Centrality Index as a possible indicator of convex vs. concave shape of the tongue centre

	Mean maximum CI in all segment frames				CI in middle frame of segment			
	$\widehat{tʂ}$	$\widehat{tɕ}$	$\widehat{dʂ}$	$\widehat{dʑ}$	$\widehat{tʂ}$	$\widehat{tɕ}$	$\widehat{dʂ}$	$\widehat{dʑ}$
No. of segments	1174	1582	76	658	1173	1581	76	657
CI	0.82	0.80	0.82	0.85	0.63	0.65	0.61	0.73
SD	0.08	0.13	0.10	0.10	0.22	0.17	0.21	0.17
W-test	W = 1.06, p <.001		W = 36339, p <.001		W = 969170, p = .05		W = 34562, p <.001	

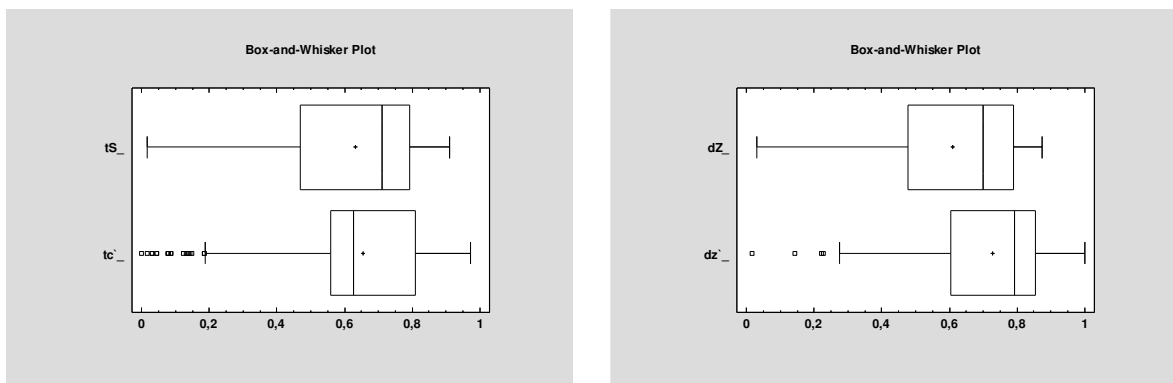
In our data, however, the difference between the centrality index of $\widehat{tʂ}$ / vs. $\widehat{tɕ}$ / is not obvious (Table 4). It is more visible in e.g., $\widehat{dʂ}$ / vs. $\widehat{dʑ}$ /. In all samples, the standardized skewness and kurtosis values were outside the normal range, which would tend to invalidate the results of the parametric t-test. For this reason, the Mann-Whitney (Wilcoxon) W-test was also used to compare medians. W-test confirmed the hypothesis at the 0.001 level of significance. W-test also confirmed that $\widehat{dʑ}$ / is more central than $\widehat{dʂ}$ /, which is consistent with our hypothesis.

Figure 2. Plots for mean maximum CI in all segment frames. $tS = /tʃ/$; $tc = /tʃ/$; $dZ = /dʒ/$; $dz = /dʒ/$



Results based on peak CI measured across a given affricate (Figure 2) show the CI during the stop phase, since it is the stop component of the affricate that activates more central electrodes than its fricative phase: $M = 0.82$, $SD = 0.11$ for all four affricates, compared to $M = 0.66$, $SD = 0.20$ for CI measured in the middle frame of the affricate, when it is likely that the fricative phase is taking place (Figure 3).

Figure 3. Plot for CI in middle frame of segment



Considering the large number of outliers visible in Figure 2 and Figure 3, and the small number of cases representing $/dʒ/$ (76, viz. Table 4), the above results should be considered as inconclusive.

The limited applicability of CI for distinguishing $/tʃ dʒ/$ from $/tʃ dz/$ using the number of side activations results from the fact that CI attributes high weights to two middle columns, within which the differences between these phonemes are subtle. A visual inspection of the greyscale images in Figures 4 and 5 reveals that the majority of the difference between $/tʃ/$ and $/tʃ/$ resides in columns 2 and 7.

Figure 4. A greyscale image from 1174 frames of /tʂ/ at the mid-point of segment duration

0	.14	.22	.14	.14	.23	.3	0
.62	.54	.54	.39	.2	.53	.51	.73
.95	.9	.38	.21	.21	.34	.73	.96
.99	.74	.1	.05	.03	.11	.7	.99
1	.18	.01	0	0	.01	.46	1
1	.17	.01	0	0	0	.18	1
1	.32	0	0	0	.01	.2	1
1	.76	.27	.34	.3	.09	.86	1

Figure 5. A greyscale image from 1582 frames of /tɕ/ at the mid-point of segment duration

0	.41	.31	.2	.08	.17	.33	0
.96	.84	.73	.34	.12	.62	.7	.94
.99	.98	.79	.1	.17	.68	.91	.99
.99	.98	.44	.02	.03	.67	.97	1
1	.98	.45	.01	.02	.53	.97	1
1	.98	.34	.01	.01	.47	.98	1
1	.89	.03	.01	0	.4	.95	1
1	.87	.3	.38	.32	.18	.97	1

In the 8×8 rectangle in Table 5, each cell contains the result of subtracting the value of a cell for /tʂ/ from the corresponding cell for /tɕ/; e.g., for the cell in the 1st row and 2nd column, $0.41 - 0.14 = 0.27$. In the row below the 8×8 rectangle, the averages for the columns are given, while the averages for the rows are given in the rightmost column. The average difference for all 62 cells is 0.17. The bulk of the difference is focused in columns 2 and 7 and rows 5 and 6.

Table 5. The result of subtracting a cell for /tʂ/ from the corresponding cell for /tɕ/

	0.27	0.09	0.06	-0.06	-0.06	0.03		0.06
0.34	0.30	0.19	-0.05	-0.08	0.09	0.19	0.21	0.15
0.04	0.08	0.41	-0.11	-0.04	0.34	0.16	0.03	0.11
0.00	0.25	0.34	-0.03	0.00	0.56	0.27	0.01	0.18
0.00	0.80	0.44	0.01	0.02	0.52	0.51	0.00	0.29
0.00	0.81	0.33	0.01	0.01	0.47	0.80	0.00	0.30
0.00	0.57	0.03	0.01	0.00	0.39	0.75	0.00	0.22
0.00	0.11	0.03	0.04	0.02	0.09	0.11	0.00	0.05
0.05	0.40	0.23	-0.01	-0.02	0.30	0.35	0.04	0.17

The modification of the CI offered by Simonsen et al. (Simonsen et al., 2008, p. 391) or the use of most other standard contact indexes, e.g., the Laterality Index (LI, Carreira-Perpiñán and Renals 1998, 262) would also probably fail to capture the concave/convex distinction. All those indexes measure articulatory differences along a single dimension (e.g., CoG – front–back, LI – left–right in the transverse plane) whereas the concave 3-dimensional tongue shape, when

mapped onto the 2-dimensional EPG frame, seems to vary in both dimensions, as suggested by the elliptical shape formed during the articulation of /t͡ʂ/ by the missing contacts at the crossing of rows 6–8 and columns 4–5 (Figure 4). Such a shape may result from a concave tongue centre and stands in contrast to the roughly parallel lines of activations on the four outermost columns, which may result from the bunching of the tongue centre.

A two-dimensional metric should therefore be used to capture these distinctions. Such a metric could be related to the number of activations in that elliptical area, which roughly overlaps with the region identified by Barry (1992, 394) as correlated with palatalization in Russian (delineated by the thick line in Table 5). Visual inspection of the articulations suggests the possibility of determining the concave tongue shape by the low number of activations in the palatal region and high number of activations in columns 1 and 8. However, even a two-dimensional metric on its own probably could not unambiguously determine the concave/convex shape of the tongue.

The application of any of such metrics would require that it is mapped onto the concave/convex categories and calibrated against a training set where this distinction was grounded through instrumentation other than EPG, following e.g., the approach presented by Simonsen et al. (2008, 391).

Therefore, the metric we used here does not allow us to unequivocally determine whether the shape of the tongue during the articulation of /t͡ʂ/ is concave and convex in /t͡ʂ/ but visual inspection of the greyscale images would suggest that it is.

4.2. Posteriority (closure fronting)

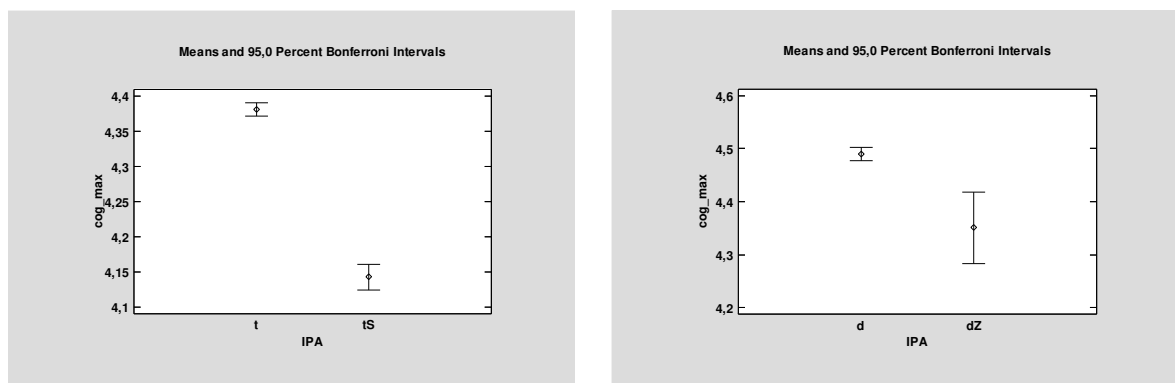
One of the contact indices that quantifies the distribution of the place of articulation between the front and back of the palate is the centre of Centre of Gravity (COG, Gibbon & Nicolaidis 1999, 238). One-Way ANOVA was conducted to compare the mean values of the maximum COG within a given segment. The procedure was conducted twice, first for /t/ vs. /t͡ʂ/ and then for /d/ vs. /d͡ʒ/. For both pairs, the F-test showed significant differences between their mean COG's at the 5% significance level.

Table 6. Centre of Gravity contrasted between Polish /t/ vs. /t͡ʂ/ and /d/ vs. /d͡ʒ/

	t	t͡ʂ	d	d͡ʒ
number of segments	4467	1174	2251	76
mean max. COG in	4.38	4.15	4.49	4.35
SD	0.44	0.47	0.42	0.48
F-test	F(1, 5585) = 259.40, p < 0.001		F(1, 2306) = 7.76, p < 0.01	

As a post-hoc test, Bonferroni's multiple comparison procedure was selected. The means plots below illustrate the mean COG for each pair and the standard error of each mean. They indicate that in each pair, the stop has a significantly higher COG and therefore is more advanced than its affricated counterpart.

Figure 6. Post-hoc comparison of Polish /t/ vs /t͡ʂ/ and /d/ vs. /d͡ʒ/ in terms of COG and therefore front vs. back place of articulation



This shows that Polish /t͡ʂ d͡ʒ/ display significantly backer contact locations than /t d/.

To identify the exact place of articulation for the segments in each pair, first the time span of each segment was identified, the corresponding EPG frames were extracted, and the frames showing full closure in rows 1–5 were identified. Segments without full closure in the relevant rows were disregarded, and the average row number where the mid-point of the full closure occurred was recorded. This way, we could pinpoint the closure to either the postalveolar or the post-dental region.

The span of rows selected above was restricted to avoid, in the final frames of a postalveolar phoneme, mistaking the velar closure that may be derived from following velar stop as inherent to the postalveolar phoneme, e.g., *miasteczko*, *wszystkich*, *odgórnego*. The selected rows included rows 1–5 (Figure 9). Row 1 was assumed to correspond to the postdental POA; row 2 – to the alveolar POA; and rows 3–4 – to the postalveolar POA. The status of row 5 varies in the literature. It is postalveolar in e.g. Wrench (Wrench, 2007, p. 5) and palatal in Harrington (2010, 153). However, an inspection of the occurrences of palatal /k/ and /g/ in the FEAMU corpus with the closure occurring on M = 6.68 row, with a relatively narrow SD = 0.42, indicated that including row 5 should be still considered postalveolar and useful for correct classification of closures in postalveolar phonemes in palatalized contexts.

Figure 7. The phonetic zoning scheme adapted after (Gibbon & Nicolaidis, 1999, p. 234; Wrench, 2007, p. 2) except that in rows 1–2 we make the distinction into (post)dental and alveolar articulations instead of grouping them into one alveolar zone

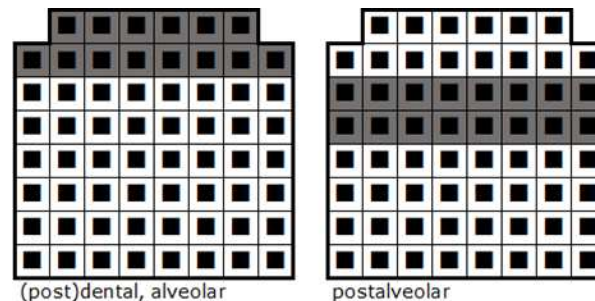


Table 7 summarizes the results for mean closure location for Polish /t d/ vs. /t̪ d̪/. In that table, *all segments* was calculated as all occurrences of the phoneme in the header of the column as accounted for in the Polish section of the FEAMU corpus, *with closure* was calculated as the number of segments with at least one frame of full constriction anywhere in rows 1-5, *with closure %* was calculated as the percentage of segments with full constriction in rows 1-5 relative to all segments; *with continuous closure* was calculated as the number of segments with at least one frame of closure anywhere in rows 1-5 and with a closure in the frame that is in the middle between the first and the last frame with closure in the given segment; *with continuous closure %* was calculated as the percentage of segments with continuous closure among all segments; finally, *mean row with closure* was calculated as the average number of the row where closure occurred in the frame in the middle of the closure in the given segment.

Table 7. Mean row with closure used to identify the place of articulation in Polish /t d/ vs. /t̪ d̪/

	t	t̪	d	d̪
all segments	4467	1174	2250	76
with closure	3522	963	1995	58
with closure %	78.84%	82.03%	88.67%	76.32%
with continuous closure	2270	392	1488	18
with continuous closure %	50.82%	33.39%	66.13%	23.68%
mean row with closure	1.11	2.32	1.15	2.31
SD	0.29	0.83	0.30	0.79
W-test	W = 798483, p = 0		W = 23566, p < 0.001	

Figure 8. Greyscale images from 4467 segments of /t/, 1174 segments of /t͡ʂ/, 2250 segments of /d/ and 76 segments of /d͡ʑ/ respectively



Two comparisons of independent samples were conducted for average row with closure for /t t͡ʂ/ vs. /d d͡ʑ/. The samples for /t/, /d/ and /t͡ʂ/ had standardized skewness and standardized kurtosis values outside the normal range, which invalidated tests comparing standard deviations; therefore, the Mann-Whitney W-test was used to compare the medians. For /t t͡ʂ/, $W = 798483$, $P\text{-value} = 0$, therefore the null hypothesis that medians of both samples are equal was rejected. Likewise, for /d d͡ʑ/, $W = 23566$, $P\text{-value} = 0$, which also showed a statistically significant difference between the medians at the 95% confidence level.

The results of the test above indicate that Polish /t d/ have a significantly different place of articulation from /t͡ʂ d͡ʑ/. The average closure of /t d/ at 1.11–1.15 (close to the 1st row, at 11–15% of the distance between the 1st and 2nd row) can be understood as a post-dental place of articulation of these phonemes. The average closure of /t͡ʂ d͡ʑ/ at 2.32–2.33 (behind the second row) indicates postalveolar articulation.

4.3. Flapping out

The movement of the tongue tip from a posterior to a more anterior position during the articulation of retroflex sounds is referred to as “flapping out” (Hamann 2003, 34). This feature has been observed to be different for different manners of articulation, e.g. at the onset of the following segment for fricatives, but during the closure phase for plosives. The gesture is claimed to be more extensive in the context of an open vowel like [a(:)] than a close vowel like [i(:)] (Simonsen et al., 2008, p. 387). Simonsen et al.’s EMA traces showed an average horizontal movement of about 1 mm in the Norwegian laminal alveolar plosives /t d/ but about 6.5 mm in the apical retroflex plosives /t͡ɬ d͡ʑ/ during the closure phase of these plosives. However, even the extensive movement of the tongue tip coil during the flapping out was not reflected in the EPG frames according to Simonsen et al. (2008, 399). In spite of that difficulty, we attempted to use EPG for detecting the movement of the tongue tip from a posterior to a more anterior position during the articulation of Polish affricates in their plosive phase.

Only affricates containing a single uninterrupted closure were selected. Each 62-cell frame of such a closure was reduced to an 8-number vector in which each number corresponded to each row of the frame; if all cells in a row of a frame were activated, the corresponding element of the vector was assigned the row number, otherwise it was assigned 0; e.g., if a frame contained a full closure in the rows 2 and 3, it was represented by the vector [0,2,3,0,0,0,0,0]. For each vector, we calculated the average of all values corresponding to the mean row where the centre of the closure occurred; in our example, the centre of the closure would be $(2+3)/2 = 2.5$, i.e., in the middle of the distance between the 2nd and 3rd row. For each frame of the closure, the mean row was calculated, e.g.; if the articulation of a phoneme was accompanied by frames whose closure vectors were [0,2,3,0,0,0,0,0], [0,0,3,4,0,0,0,0] – their centres would be [2.5, 3.5]. All the centres from a closure were then approximated to a line (henceforth referred to as *the slope of the closure*) using the least-squares method. If the slope of the closure was positive, like in the example above, it meant that the closure moved backwards. If the slope of the closure was negative, it meant that the closure moved forwards, which we assumed to be the best approximation of the flapping out gesture possible considering the fact that the EPG technique does not allow to track which part of the tongue is used to produce the closure. The more the number deviated from 0 towards 1 or -1, the faster the movement. The value of 0 indicated that the closure most likely stayed in the same place of articulation.

Table 8. Statistics for the slope of the closure in Polish retroflex /tʂ dz/ vs. Polish and English non-retroflex sounds; the greener the slope M, the more fronting the flap; the redder the slope M, the more backing the flap

	Polish								English			
	t	tʂ	te	ts	d	dʂ	dʒ	dz	t	tʃ	d	dʒ
all (a)	4468	1173	1173	1485	2250	76	658	472	2692	338	1706	435
count (c)	2040	475	275	281	1313	20	219	52	484	82	189	97
c/a	45.66%	40.49%	23.44%	18.92%	58.36%	26.32%	33.28%	11.02%	17.98%	24.26%	11.08%	22.30%
slope0 (s)	1388	361	161	201	910	16	89	44	334	40	131	60
s/c	68.04%	76.00%	58.55%	71.53%	69.31%	80.00%	40.64%	84.62%	69.01%	48.78%	69.31%	61.86%
slope M	-0.0272	0.0033	0.0349	-0.0026	-0.0237	0.0482	0.0512	-0.0112	-0.0195	0.0128	-0.0261	0.0105
SD	0.0756	0.0884	0.1113	0.0795	0.0782	0.1084	0.1127	0.0350	0.0706	0.0840	0.0871	0.0865
move	front	back	back	front	front	back	back	front	front	back	front	back

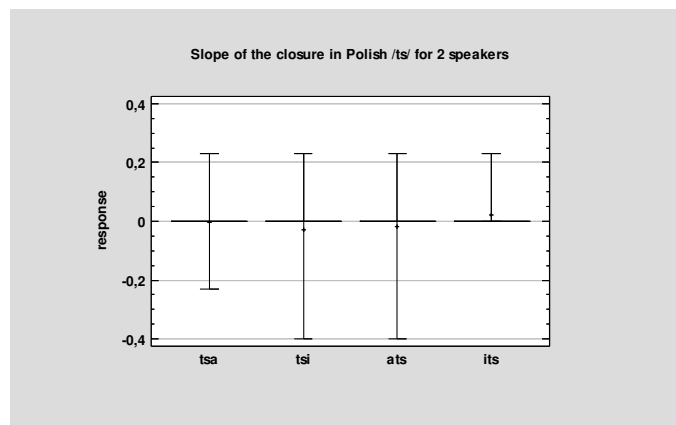
The data do not confirm our prediction that /tʂ dʒ/ are accompanied by a flapping movement of the tip from a posterior position forward during their stop phrase. Polish and English laminal /t d/ included in the above table for reference

display stronger forward movement than Polish /t͡s/ and /d͡z/. In fact, for /d͡z/ the reverse direction seems to be more prevalent ($M = 0.0482$) while /t͡s/ is relatively stable. This, however, does not mean that the fronting movement does not occur on the following vowel, as can be observed for the fricative retroflex phonemes in general (Hamann, 2003, p. 34) or that this movement is not produced during the fricative part of the affricate (c.f. Lorenc 2018, 143). In vowels and fricatives, which lack closure, calculating the negative slope to approximate the flapping out gesture would not be possible. It should also be noticed that in all of the above sounds we observe relatively large and non-homogeneous standard deviations, which makes the comparison of the means prone to error.

We checked for all speakers and for each speaker individually the degree of forward movement during the closure phase of /t͡s d͡z/ in Polish and English word-internal contexts before and after /a/ and /i/ following Simonsen et al. (2008, 399). They used EMA to detect a flapping movement during the closure phase of apical /t/ before /a/ in Norwegian for one speaker.

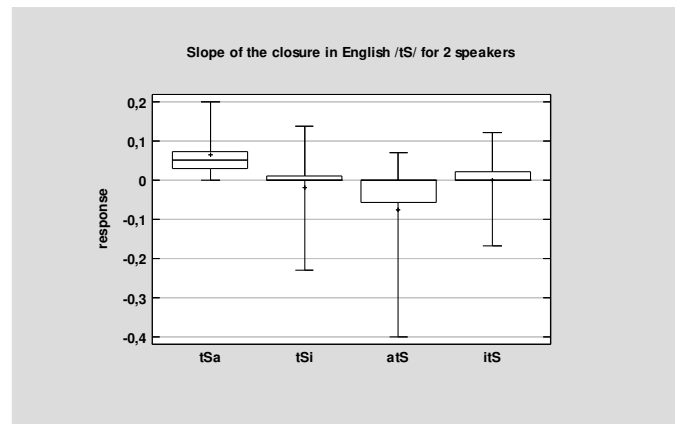
The choice of the phase of the affricate where the flapping out motion was tracked was justified by the fact that the stop portions of Polish affricates are considered apical, possibly partly sub-laminal, and therefore possibly retroflex (Keating 1991, 36, Wierzchowska 1980, 64; Żygis 2006, 105).

Figure 9. Slope of the closure in Polish /t͡s/ for Polish speakers M1 and M2



In English, /ɑ: ʌ aɪ aʊ/ were used for [a], and /i(:) ɪ ɪə/ were used for [i]. Diphthongs were included in t͡s_ contexts only to compensate for the scarcity of data for monophthongs.

Figure 10. Slope of the closure in English /tʃ/ for two English speakers



The means and standard deviations from the box-and-whiskers plots above are presented in the right part of the table below.

Table 9. Slope of the closure in Polish /tʃ/ in the context of /i i a/. Slope of the closure in English /tʃ/ before /i(:) i a/ or after /i(:) i a/

	Polish				English			
	tʃa	tʃi	aʃ	iʃ	tʃa	tʃi	aʃ	iʃ
all (a)	124	227	103	178	28	48	38	68
count (c)	59	96	44	83	8	16	13	20
c/a	47.58%	42.29%	42.72%	46.63%	28.57%	33.33%	34.21%	29.41%
slope 0 (s)	47	72	36	70	1	9	7	11
s/c	79.66%	75.00%	81.82%	84.34%	12.50%	56.25%	53.85%	55.00%
M	-0.0030	-0.0155	-0.0078	0.0197	0.0636	-0.0200	-0.0763	0.0012
SD	0.0836	0.0808	0.0938	0.0584	0.0604	0.0952	0.1595	0.0635
move	front	front	front	back	back	front	front	back

Table 9 does not reveal a clear pattern of flapping out during the closure of Polish /tʃ/, especially when contrasted with English. Indeed, in the context of /a/, the articulation is always fronted, which would confirm what (Simonsen et al., 2008, p. 387) observed in Norwegian, namely that the flapping out gesture is more extensive in the context of an open vowel like [a(:)] than a close vowel like [i(:)].

The results in the context of /i/, however, are ambiguous in Polish. Also, the magnitude of the flap-out in Polish is negligible when compared to the flap-out in English /atʃ/ (M = -0.0763), which is surprising considering the non-retroflex articulation of /tʃ/.

5. Conclusion

The results of the present study are equivocal in terms of providing clear evidence for the retroflexion of the Polish sounds under study.

We do present evidence that /ʂ z̥ t͡ʂ d͡ʒ/ are posterior in their place of articulation when compared to /t d/. However, while posteriority is included in the literature as one of the criteria for retroflexion, it is not sufficient on its own. In other words, an articulation that is more posterior than alveolar is simply post-alveolar; and the standard IPA denotation of e.g. English /tʃ dʒ/ is just that, without an implication of retroflexion. Here, the Polish affricates display articulations behind the second row of electrodes, allowing for a relatively firm statement of the place of articulation exactly as post-alveolar.

The evidence provided by EPG for the concave/convex shape of the tongue is only indirect, and takes the form of the unidimensional Centrality Index. Here, our results are less clear than in the case of place of articulation. The use of a two-dimensional index is postulated to capture the difference between /t͡ʂ d͡ʒ/ and /tɕ d͡ʒ/. However, it needs to be noted that, like posteriority, convex/concave posture of the tongue is not in itself a sufficient correlate of retroflexion. On its own, one could argue, a convex tongue shape is a strong predictor of palatality, but a concave or flat shape does not necessarily have to predict retroflexion.

Finally, there is evidence of a flapping-out motion in the Polish affricates under study; however, there is also evidence of the same movement in the English affricates that are not postulated as retroflex.

It seems that the criteria for retroflexion discussed in the Introduction need to be satisfied in parallel, since each individual one on its own is not sufficient for the recognition of an articulation as retroflex; this is true especially if curling up of the tongue tip is not to be included. If so, then our study provides only weak evidence in favour of recognizing Polish /t͡ʂ d͡ʒ/ as retroflex.

The novel contribution of the present study includes is the development and fabrication of a new Reading palate design. Thanks to the reduced thickness and increased wearing comfort, the palate is capable of providing new EPG data on a wide range of articulatory phenomena.

Acknowledgements

The authors would like to express their gratitude to Mikołaj Wypych and Michał Szczyszek for making their *phonetizer* available for creating the Polish phonetic dictionary; Valérie Mapelli and the ELRA for providing the ESPRIT-ACCOR data; Alan Wrench for providing insights about the interpretation of ESPRIT-ACCOR audio data; Jonathan Harrington for sharing Polish articulatory data; Paul Sharp and *Rose Medical Solutions Ltd* for cooperation.

Funding institution

The project this study is part of was funded by the Polish *National Science Centre* (grant no. 2013/11/B/HS2/03151).

References

- ACCOR - English.** (n.d.). Retrieved 20 May 2020, from <https://catalogue.elra.info/en-us/repository/browse/ELRA-S0001/>
- Barry, M. C.** (1992). Palatalisation, assimilation and gestural weakening in connected speech. *Speech Communication*, 11(4–5), 393–400. [https://doi.org/10.1016/0167-6393\(92\)90044-8](https://doi.org/10.1016/0167-6393(92)90044-8)
- Bukmaier, V.** (2017). *Zusammenhänge zwischen synchroner Variation und diachronem Lautwandel im Sibilantsystem des Polnischen* [Ludwig-Maximilians-Universität München]. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bvb:19-205298>
- Carreira-Perpiñán, M. A., & Renals, S.** (1998). Dimensionality reduction of electropalatographic data using latent variable models. *Speech Commun.*, 26, 259–282.
- Cruttenden, A.** (2014). *Gimson's Pronunciation of English* (0 ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203784969>
- Dziubalska-Kolaczyk, K., Bogacka, A., Wypych, M., Pietrala, D., & Krynicki, G.** (2006). PELT: An English language tutorial system for Polish speakers. In *ISCA Tutorial and Research Workshop on Multilingual Speech and Language Processing—Multiling 2006* (p. On CD).
- Garofolo, J. S., Lamel, Lori F., Fisher, William M., Fiscus, Jonathan G., Pallett, David S., & Dahlgren, Nancy L.** (1993). *Documentation for the DARPA TIMIT acoustic–phonetic continuous speech corpus—Tech. Rep.* CDROM.
- Gibbon, F. E., & Nicolaidis, K.** (1999). Palatography. In Hardcastle, William J. & Hewlett, Nigel (Eds.), *Coarticulation* (pp. 229–245). Cambridge University Press.
- Gussmann, E.** (2007). *The phonology of Polish*. Oxford University Press.
- Guzik, K. M., & Harrington, J.** (2007). The quantification of place of articulation assimilation in electropalatographic data using the similarity index (SI). *Advances in Speech Language Pathology*, 9, 109–119.
- Halle, M., & Stevens, K.** (1989). The postalveolar fricatives of Polish. *Manuscript*.
- Hamann, S.** (2003). *The Phonetics and Phonology of Retroflexes*. LOT.
- Hardcastle, W. J., Gibbon, F., & Nicolaidis, K.** (1991). EPG data reduction methods and their implications for studies of lingual coarticulation. *Journal of Phonetics*, 19(3), 251–266. [https://doi.org/10.1016/S0095-4470\(19\)30343-2](https://doi.org/10.1016/S0095-4470(19)30343-2)
- Harrington, J.** (2010). *Phonetic analysis of speech corpora*. Wiley-Blackwell.
- Jassem, W.** (2003). Illustrations of the IPA: Polish. *Journal of the International Phonetic Association*, 33(1), 103–107.
- Jones, W., & Hardcastle, W. J.** (1995). New developments in EPG3 Software. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 30(2), 183–192. <https://doi.org/10.3109/13682829509082529>
- Keating, P. A.** (1991). CORONAL PLACES OF ARTICULATION. In C. Paradis & J.-F. Prunet (Eds.), *The Special Status of Coronals: Internal and External Evidence* (pp. 29–48). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-544966-3.50008-7>
- Kelly, S., Main, A., Manley, G., & McLean, C.** (2000). Electropalatography and the Linguagraph system. *Medical Engineering & Physics*, 22(1), 47–58. [https://doi.org/10.1016/S1350-4533\(00\)00007-2](https://doi.org/10.1016/S1350-4533(00)00007-2)
- Lorenc, A.** (2018). Articulatory Characteristics of Polish Retroflex Sibilants. Analysis Using Electromagnetic Articulography. *Logopedia*, 47, 131–149.
- Lorenc, A.** (2020). Charakterystyka artykulacyjna polskich sybilantów retrofleksyjnych. Badanie z wykorzystaniem artykulografii elektromagnetycznej. *Logopedia*, 47(2), 157–176.

- MacKenzie, L., & Turton, D.** (2020). Assessing the accuracy of existing forced alignment software on varieties of British English. *Linguistics Vanguard*, 6(s1). <https://doi.org/10.1515/lingvan-2018-0061>
- Marchal, A., & Hardcastle, W. J.** (1993). Accor: Instrumentation and Database for the Cross-Language Study of Coarticulation. *Language and Speech*, 36(2–3), 137–153. <https://doi.org/10.1177/002383099303600302>
- McAuliffe, M., Socolof, M., Mihuc, S., Wagner, M., & Sonderegger, M.** (2017). *Montreal Forced Aligner [Computer program] Version 0.9.0*. <http://montrealcorpusools.github.io/Montreal-Forced-Aligner>
- MOCHA-TIMIT.** (n.d.). Retrieved 20 May 2020, from <http://www.cstr.ed.ac.uk/research/projects/artic/mocha.html>
- Moen, I., Hanne, & Simonsen, H.** (2011). *The Norwegian Retroflex Fricative*. 17–21.
- MRC Psycholinguistic Database: Machine Usable Dictionary. (2.00).** (1997). [Computer software]. <https://websites.psychology.uwa.edu.au/school/mrcdatabase/mrc2.html>
- Pompino-Marschall, B., & Żygis, M.** (2003). *Surface Palatalization of Polish Bilabial Stops: Articulation and Acoustics*.
- Rubach, J.** (1984). *Cyclic and lexical phonology: The structure of Polish*. DE GRUYTER. <https://doi.org/10.1515/9783111392837>
- Simonsen, H. G., Moen, I., & Cowen, S.** (2008). Norwegian retroflex stops in a cross linguistic perspective. *Journal of Phonetics*, 36(2), 385–405. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2008.01.001>
- Śliwińska-Kowalska, M., Kotyło, P., & Sol, S. S.** (2013). Opracowanie list zdaniowych testu rozumienia zdań w szumie dla języka polskiego. *Otorynolaryngologia*, 2013/12(4), 176–182.
- Szczyszek, M.** (2013). *O porozumiewaniu się międzyludzkim: Wariant mówiony języka polskiej wspólnoty komunikatywnej : słowotwórstwo, leksyka, składnia*. Wydawnictwo ‘Rys’.
- Wierzchowska, B.** (1980). *Fonetyka i fonologia języka polskiego*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Winkelmann, R., Harrington, J., & Jänsch, K.** (2017). EMU-SDMS: Advanced speech database management and analysis in R. *Computer Speech & Language*, 45(Supplement C), 392–410. <https://doi.org/10.1016/j.csl.2017.01.002>
- Wrench, A. A.** (2007). Advances in EPG palate design. *Advances in Speech Language Pathology*, 9(1), 3–12. <https://doi.org/10.1080/14417040601123676>
- Wrench, A. A., & Hardcastle, W. J.** (2000). A multichannel articulatory database and its application for automatic speech recognition. In *5th Seminar on Speech Production: Models and Data* (pp. 305–308).
- Wypych, M.** (2011). *Układ rozpoznający struktury intonacyjne w sygnale mowy*.
- Żygis, M.** (2006). *(Non)Retroflexivity of Slavic Affricates and Its Motivation. Evidence from Polish and Czech*.

**Bárány Erzsébet: Hungaro-Ucrainica. Magyar–ukrán
kapcsolatok: nyelvi interferenciák és nyelvészeti kapcsolatok
(Єлизавета Барань: Hungaro-ucrainica. Угорсько-українські
зв’язки: мовна інтерференція і мовознавчі контакти)**

(Beregszász–Ungvár: II. RFKMF – Rik–U Kiadó. 2021. 310 p.)

(Берегове–Ужгород: ЗУІ ім. Ф. Ракоці II – ТОВ «РІК-У». 2021. 310 p.)

Magyarországon a szlavisztikai vizsgálatoknak nagy hagyománya van. Nem véletlen, hiszen a magyar szókészlet jelentős része valamely szláv nyelvből került át az több évszázados együttélés következményeként. Viszont a nyelvek közötti kapcsolat kétoldalú: a szláv nyelvek is jelentős számban tartalmaznak hungarizmusokat. Nincs ez másként a hivatalossá nem régen vált ukrán nyelv esetében sem. A kárpátaljai ukrán nyelvjárások magyar kölcsönszavainak vizsgálata éppen ezért kiemelt témaköre volt a helyi dialektológiai vizsgálatoknak is, de sok átvétel a standard nyelvváltozatban is meghonosodott. A korábbi kutatásokra alapozva készült el az a 2021 végén megjelent ukrán nyelvű kötet, mely módszereiben ötvözi a magyarországi szlavista hagyományokat az ukrán nyelvészeti, dialektológiai, lexikográfiai gyakorlattal.

A szerző, Bárány Erzsébet korábban (2009 és 2020 között) megjelent 18 tanulmánya (a kötet végén megtalálható ezek jegyzéke eredeti megjelenési helyükkel) alapján született monográfia több szempontból vizsgálja a magyar–ukrán nyelvi kapcsolatokat. Olyan hungarizmusokat közöl, elemez, melyek korábbi nyelvészeti munkákban, szótárakban lelhetők fel, de vizsgálja a különböző ukrán nyelvjárások magyar kölcsönszavait, illetve a szépirodalmi alkotásokban felbukkanó átvételeket is. Jelentős részét teszi ki a kötetnek az a gazdag tudománytörténeti áttekintés, mely olyan jeles nyelvészek munkásságát tárja az olvasó elé, akik korábban a szerző által is vizsgált terület kimagasló képviselői voltak. Ahogy a kötet előszavában Zoltán András megfogalmazza, az ukrán–magyar nyelvi kapcsolatok vizsgálatára a kárpátaljai kutatók különösen alkalmasak, hiszen mindkét nyelv birtokában vizsgálódhatnak, különösen, ha (mint Bárány Erzsébet is) nyelvészeti ismereteket is mindkét nyelv kapcsán szereztek.

A szerző bevezető gondolatai után három nagy tartalmi egységbe rendezi az alfejezeteket, melyeket tömör összefoglaló rész zár. A gazdag szakirodalmi jegyzék (439 tétel) után mellékletként egy hucul népmese, s annak magyar fordítása olvasható, majd a monográfiában való tájékozódást segítő az elemzett hungarizmusok szómutatója, oldalszámokkal együtt.

Az első fejezetet felvezető sorok vázolják a magyar–keleti szláv kapcsolatok kezdetét, illetve azt a produktív kutatási folyamatot, mely az érintkező nyelvek kölcsönhatására vonatkozott mind Magyarországon, mind Ukrajnában, különösen Kárpátalján.

2002–2003-ban jelent meg Jevhen Tymčenko *Anyagok a XV–XVIII. századi irodalmi nyelv szótárához* című munkája. A kiadványba olyan lexémák is bekerültek, melyek hangzása hasonló a magyar és az ukrán nyelvben. Bárány Erzsébet ezek közül 15 hungarizmusnak vizsgálja az etimológiáját (pl. *добошъ* < m. *dobos*, *кабатъ* < m. *kabát*, *кочъ* < m. *kocsi*). Mindegyik szócikk tartalmazza a szó jelentését és korábbi előfordulásait. Megállapítja, hogy ezek a 17–18. század környékén honosodtak meg a nyelvben, s több közülük lengyel közvetítéssel került az ukránba.

A 14–17. századi régi ukrán nyelvemlékekben előforduló hungarizmusok szintén így kerültek a szókészletbe, s főleg az ukrán katonai terminológiát érintik. Két szótár anyagát alapul véve (Hrynchyshyn–Humets'ka–Kernyts'kyj szerk.: *A XIV–XV századi óukrán nyelv szótára*, 1977–1978; Hrynchyshyn–Chikalo szerk.: *A XVI. század és a XVII. század első felének ukrán nyelvi szótára*, 1994–2017) 29 lexéma (pl. *гаталомъ* < m. *hatalom*; *варышъ*, *варишъ*, *варошъ* < m. *város*; *мещеръ*, *мештеръ* < m. *mester*) etimológiáját kutatja az alfejezetben a szerző, s alátámasztja, hogy bár nem nagy számban, de az óukrán nyelvben is megjelentek a magyar kölcsönszavak.

Borys Hrinčenko szerkesztésében (1996–1997) jelent meg *Az ukrán nyelv szótára* (Словарь української мови) című kiadvány az egyik legjelentősebb lexikográfiai gyűjtemény, hiszen a valós nyelvhasználatot rögzítette: nemcsak az irodalmi nyelvből, de a nyelvjárásokból is merítette anyagát. Így kiemelkedő kutatási forrás a nyugat-ukrán nyelvváltozatok vizsgálatakor. Bárány Erzsébet e szótár anyagát tanulmányozva 16 tematikus csoportba sorolja a benne fellelhető hungarizmusokat, melyek elemzése szerint közvetlen átvételek, vagy a román, a szlovák, esetleg a lengyel nyelv közvetítette kölcsönzések. A következő témakörökbe osztályozta a gyűjtött anyagot: 1. élőlények és szerveik nevei (*катунъ* < m. *katona*; *байс*, *байос* < m. *bajusz*), 2. állatok jellemzői (*барнавий*, *барнастий* < m. *barna*), 3. ruházat, öltözködés (*бунда* < m. *bunda*, *калап* < m. *kalap*), 4. mindennapi élet (*бокрейда* < m. *bokréta*, *коршов* < m. *korsó*), 5. tárgyak (*бокор* < m. *bokor*, *дараба* < m. *darab*), 6. emberi tulajdonságok, állapot (*банність* < m. *bánat*, *бізувати* < m. *bízik*), 7. betegség (*бетега*, *бетегота* < m. *beteg(ség)*), 8. cselekvés és állapot (*байлувати* < m. *bajlódik*, *фалатати* < m. *falat* származékként), 9. népi hiedelem (*босорканя* < m. *boszorkány*), 10. ételek és dohánytermékek (*леквар* < m. *lekvár*, *доган*, *дуган* < m. *dohány*), 11. lakás (*салаи*, *салашина* < m. *szállás*), 12. mérték (*дарабчик* < m. *darab*, *фалат* < m. *falat*), 13. temetkezés helye (*теметів* < m. *temető*), 14. anyagok (*баршан* < m. *bársony*), 15. határozószók (*гіяба* < m. *hiába*), 16. egyébek (*галдамаи* < m. *áldomás*, *хотар* < m. *határ*, *хисен* < m. *haszon*). Az elemzésből kiderül, hogy a 19–20. századi ukrán nyelvben a mindennapos együttélés kapcsán számos hungarizmus honosodott meg, melyek közül több a standardba is bekerült.

A további alfejezetekben (*Magyar kölcsönszavak az ukrán irodalomban*) arra is rávilágít a szerző, hogy nemcsak a mindennapos nyelvhasználatban nyilvánul

meg a vizsgált nyelvek egymásra hatása: ukrán nyelvű irodalmi alkotásokban, stilisztikai eszközként is előszeretettel használják a kölcsönszavakat nemcsak a kárpátaljai ukrán szerzők. Hiszen a 19–20. században kiemelt témájuk volt a falusi emberi sorsok ábrázolása, céljuk pedig az ukrán nyelv fejlesztése. Az irodalmi alkotásokban előforduló hungarizmusokkal korábban Baleczky Emil és Lizanec Péter is foglalkozott. Jelen kötetben a szerző Les' Martovych, Marko Cheremshyna, Osyp Makovej és Tymotej Borduliak műveiből összesen 22 magyar kölcsönszót (pl. *хосен* < m. *haszon*, *рунмату* < m. *ront*, *rongál*, *легінь* < m. *legény*) elemez, a szócikkekben feltüntetve jelentésüket, eredeti alakjukat, a szépirodalmi alkotásban, illetve korábbi nyelvészeti munkákban való előfordulásukat.

A kárpátaljai ukrán szerzők műveiben előforduló hungarizmusok című részben három olyan szerző munkáit tekinti át a szerző, akik a második világháború után alkottak, s kapcsolatban álltak a magyar nyelvvel, tudományossággal. Az 50 lexémát elemezve arra a következtetésre jutott, hogy Čendej prózai alkotásaiban került a nem ukrán standard nyelv-elemeit, csupán 4 hungarizmus (*кабат* < m. *kabát*, *легінь* < m. *legény*, *ланц* < m. *lánc*, *гопар* < m. *határ*) fordult elő nála stilisztikai céllal. Potušniak műveiben 30 lexémát találhatunk (*бохтар* < m. *bakter*, *гати* < m. *gatyá*, *фейгоднодь* < m. *főhadnagy*, *олгоднодь* < m. *alhadnagy*, *пенге* < m. *penge*). A posztmodern költő, Midjanka viszont előszeretettel használta a técsői nyelvjárást verseiben (*бароуковий* < m. *barack*, *габа* < m. *hab*, *дараба* < m. *darab*, *ювсаг* < m. *jószág*), s nem került a kölcsönszók használatát sem.

A kárpátaljai nyelvjárási elemek etimológiájának kérdéséhez című fejezetben a szerző kiemeli Baleczky Emil munkásságát, aki a kárpátaljai nyugat-ukrán nyelvjárások hungarizmusait vizsgálva 72 szó etimológiáját határozta meg. Ezek közül több *Az ukrán nyelv etimológiai szótárába* is bekerült. 30 lexéma eredetét tovább elemzi, pontosítja Bárány Erzsébet: pl. *анталь* < m. *antal* 'boroshordó', *бирчий* < m. *bér*, *віжлиця* < m. *vizsla*, *гарцювати* < m. *harcol*.

A második rész (*A magyarországi ukrainisztika története*) bevezetőjében a szerző kiemeli, hogy Magyarországon nagy hagyománya van a magyar–szláv nyelvi kapcsolatok kutatásának. Ezt a kijelentését a következő alfejezetekkel támasztja alá, melyekben részletezi tudománytörténeti kutatásait. A bemutatott tudósok életét, munkásságát, tudományos érdeklődésük alakulását követhetjük nyomon az alapos, mindenre kiterjedő leírásokban. A részletes bibliográfiájuk pedig a további kutatásokhoz nyújt segítséget azoknak, akik érdeklődnek Csopely László, Bonkaló Sándor, Hiador Sztripszky, Dezső László, Baleczky Emil, Mokány Sándor, Kótyuk István és Udvari István tevékenysége iránt. A jeles szlavisták, etimológusok életútját végigkövetve az adott országnak, régióknak nem csak az aktuális tudományos életével, de politikai, társadalmi körülményeinek alakulásával is megismerkedhet az olvasó.

A harmadik nagy fejezet az ukrán–magyar és a magyar–ukrán szótárkészítés történetével foglalkozik a kezdetektől napjainkig. Első munkaként Dóhovic Bazil 1835-ös kéziratát emeli ki (*Kijegyzése azon szóknak, amelyek hason hangzatúak vagy és értelményűek is mind a magyar, mind az orosz nyelvben*), majd szól Mitrák Sándor, Halász Cirill, Kubek Emil, Hodinka Antal és Udvari István gyűjteményéről is. Bemutatja a 20–21. század fordulója óta megjelent kiadványokat is (a Hungarológiai Központ, az Ungvári Nemzeti Egyetem, a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola munkatársai által szerkesztett szótárak), melyek a kárpátaljai magyar kisebbség államnyelv-elsajátítását kívánják elősegíteni.

A munka zárásaként Bárány Erzsébet összefoglalja monográfiája következtetéseit, s felhívja arra a figyelmet, hogy az ukrán–magyar nyelvi kapcsolatok vizsgálata, a szótárak készítése mindenképpen hozzájárul a további tudományos együttműködések alakításához.

A monográfiát kézbe véve nem csak a szlavisztika, a nyelvi kapcsolatok, az etimológia iránt érdeklődő szakemberek találnak érdekesítő olvasmányra. Haszonnal forgathatja az is, aki szociolingvisztikai, dialektológiai vizsgálatokat folytat, tervez Kárpátalján, illetve azok is, akik csupán laikus érdeklődéssel kívánnak többet megtudni a többnemzetiségű, többnyelvű régióról.

DUDICS LAKATOS KATALIN

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
dudics.katalin@kmf.org.ua

Dróth Júlia (szerk.): Fordítási és szaknyelvi gyakorlatok távoktatásban

(Budapest, Károli Gáspár Református Egyetem: L'Harmattan Kiadó. 2020. 255 p.)

A szakfordítás területén aktív képzőintézmények közül a Károli Gáspár Egyetem oktatói, Dróth Júlia és szerzőtársai reagáltak a leggyorsabban a pandémia kapcsán bevezetett távolléti oktatásban megfogalmazódó igényekre. A szerkesztői bevezetőben leírtak tanúsága szerint a KRE oktatói régóta fontolgatták egy hibrid (*blended*) képzés bevezetésének lehetőségét, s e kötettel megtették az első lépést: megosztották az oktatói közösséggel azokat az ötleteket, amelyek saját szűkebb területükön beváltak, és alkalmasak lehetnek akár távolléti oktatásra vagy akár távoktatásos munkaformában történő képzéshez is.

Ez a gyakorlati útmutatókat, módszertani ötleteket tartalmazó kötet többféle célközönségnek is szólhat, többféle funkciót is teljesíthet: egyaránt tartogathat érdekességeket kezdő és rutinos oktatóknak (nemcsak szakfordítást oktatóknak, hanem olyan nyelvtanároknak is, akik még nem mellőzték teljesen a fordítást a gyakorlatukból, és hajlandók bevetni ötödik készségként a nyelvórákon), illetve a szaknyelvet, (szak)fordítást már tanuló vagy az iránt érdeklődő hallgatóknak, laikusoknak.

A kötet Dróth Júlia szerkesztői előszavát (7–8) követően egy fordítástechnikai útmutatót kínál, majd öt fejezetbe rendezve közöl írásokat általános fordítástechnikai kérdésekről, szakszövegek és irodalmi szövegek fordítási aspektusairól, nyelvhelyességi kérdésekről.

Az első tanulmány – Dróth Júlia fordítástechnikai útmutatója (9–59) – nagyon értékes írás fordítást oktatók és hallgatók számára egyaránt, egyben ékes bizonyítéka, hogy a szerző évtizedes oktatói, kutatói és publikációs tevékenysége mellett állandó gyűjtőmunkát is végez. Az ötven oldalt felölelő írás izgalmas példákat hoz lexikai és grammatikai átváltási műveletekre, és nemcsak műfordításokból, hanem gazdasági, műszaki szakfordításokból is válogat. Különösen értékes a reáliákról összeállított rész – itt is látunk szakszövegekben megjelenő reáliákat is, illetve dicséretes, hogy irodalmi példák esetén friss művekből idéz (pl. Ken Follett: *Titánok bukása*, 22). Iránymutatást kapunk a forrásnyelvi szövegben szándékosan szereplő (harmadik nyelvű) idegen szavak fordításához, illetve érdekes adalékokat egyes idiomatikus kifejezések fordításához. Nagyon hasznosak a lábjegyzetek is, ahol a szerzők több színvonalas írásra is felhívják a figyelmet (pl. Szaknyelv és szakfordítás kötetei, helyesírási szótárak stb.) – az olvasó örömmel veszi ezeket az emlékeztetőket.

Az első fejezet nyitó tanulmányának (63–88) szerzője Heltai Pál, aki magyar–angol irányba történő fordításokhoz ad módszertani ötleteket. Heltai Pál olyan időszerű témákat érint, mint az utószerkesztés, a párhuzamos szövegek

alkalmazása és a gépi fordítás kritikus megközelítése. A *Magyar–angol fordítás a Google korában* címet viselő írásában arra ad újszerű ötleteket, hogyan érdemes a Google Fordítót bevonni az oktatási folyamatba, milyen szövegeket érdemes e célra kiválasztani, illetve hogyan lehet párhuzamos szövegeket felhasználni annak érdekében, hogy a hallgatók jobb minőségű célnyelvi szöveget tudjanak előállítani. Heltai megjegyzi, hogy a gazdasági témájú szövegeket a Google Fordító magyar–angol irányban már szinte hibátlanul fordítja, és az a tény, hogy sokszor nyelvileg jobb minőség jön létre, mintha a hallgatók fordítanak – elsősorban annak köszönhetően, hogy a gépi fordítóprogramok hihetetlen mennyiségű párhuzamos szövegből dolgoznak. Az írást olvasva felmerül a kérdés, hogy vajon milyen mértékben érdemes a képzőintézményeknek a gépi fordítás alkalmazását bevonni a képzési programba; legyen ez alapvetés, hiszen jelentősen javítja a fordítói munkatempót, vagy az oktatóknak csak „jelzésszerűen” kellene alkalmaznia ezt a támogatást; pedagógiaiilag megfelelően megkonstruált feladatok (pl. utószerkesztés) révén.

A fejezet második tanulmányát (89–110) szintén Dróth Júlia jegyzi: az első bemutatott projektben olyan feladatokat kínál, amelyek révén a fordítás céljáról, mibenlétéről lehet elmélkedni, illetve a fordíthatóságot lehet megvitatni, annak határait feszegetni – jelen esetben műfordítási ujjgyakorlatokkal. A második projektben egy olyan, módszertanilag összetett feladatsort ír le a szerző, amely példaértékű lehet a szakfordítást oktató kollégák számára, mert a feladatok kiválóan alkalmasak a szakfordítójelöltek komplex kompetenciafejlesztésére (lásd eTransFair szakfordítói kompetenciaprofil, 2017). A projektfeladatok között szerepel a fordítói döntések indoklása, glosszáriumkészítés, terminológiai munka, nyelvhelyességi kérdések fókuszba helyezése, blattolás és önértékelés – csupa olyan feladat, amely felkészíti a hallgatókat a nyelvi közvetítői piacon való helytállásra.

Vándor Judit tanulmánya (111–128) konkrét betekintést enged az oktatói javítások természetébe, érdekes kontrasztot mutatva a lektori javításokkal, így a lektori háttérrel szakfordítóképzésben oktató külsős kollégák számára különösen elgondolkodtató lehet. A részletes oktatói visszajelzésekben arról is képet kaphatunk, milyen sziszifuszi munka is valójában egy-egy tanfordítási munkafolyamat előkészítése, milyen nehéz fókuszált, gondolkodásra sarkalló, és egyben motiváló oktatói megjegyzéseket fűzni egy-egy fordítási feladathoz úgy, hogy a hallgatóknak a visszajelzés ne szegje kedvét; inkább ösztönzően hasson rájuk. Ebből az írásból is kiviláglik, milyen nehéz a fordítási problémákat beazonosítani, s a hézagosabb háttérismeretekkel rendelkező hallgatók hogyan sétálnak bele olyan csapdába, amelyekről nem is gondoltuk volna, hogy problémát okoznak.

A *Szakmai szövegek fordítása* című fejezetben (131–182) Kovács Tímea, aki egyben a kötet szakmai lektora is, a szakirányú továbbképzésben részt vevő hallgatók jogi szaknyelv és fordítás kurzusán kiadott projektfeladatainak részleteibe enged bepillantást. Ebből az írásból is az derül ki, hogy a hallgatók egy igényes egyetemi stúdiumon mennyi háttérmunkát végeznek, mielőtt egy szöveg fordításának nekiáll(hat)nak. A második jogi szöveg (147) kapcsán ismét felmerül a kérdés, hogy az átváltási műveletek beazonosítása mennyire segíti a hallgatókat a tudatos fordítói döntésekben, és újra megmutatja a pedagógiai elemeket jobban előtérbe helyező oktatói, valamint a piaci valóságot az osztályterembe (online platformra!) behozó lektori hozzáállás közötti markáns különbségeket. Megjegyzendő, hogy a kötetben szereplő példák közül talán egy kicsit kevesebb is elég lett volna ennek szemléltetésére.

Adorján Mária hét szaknyelvi projektbemutatója (185–219) is sok érdekességet tartogat az olvasóknak, noha a fókuszpont tekintetében ez az írás egy kicsit kilóg a kötetből. A szöveg ugyanakkor sok kreatív ötletet kínál, amelyeket kiválóan fel lehet használni fordítandó szövegekhez akár bevezető, akár kiegészítő feladat gyanánt. Külön értékelendő, hogy a szerző minden feladathoz mellékel megoldási javaslatot vagy mintafordítást.

Kiss Zsuzsanna írásának (223–251) két célközönsége is van: a műfordítás és az alkotó írás művelőinek és/vagy oktatóinak egyaránt szól, és betekintést enged a Műfordítás mint alkotó írás szeminárium munkafolyamatába. A hallgatók feladata ezen az órán a műfordítás alapvető kérdéseinek megvitatása, pl. fordításidézetek, szállóigék vizsgálatával, egy-egy mű többféle fordításának szembeállításával, vagy akár a *Biblia* angol és magyar fordításának összehasonlításával. Érdekes, kifejezetten üdítő olvasmány a hallgatók műfordításaiból közölt válogatás, ám oktatói, módszertani megjegyzések híján ezek kevésbé hasznosíthatók; bár meglehet, hogy egy műfordítást oktató kollégának ugyanolyan inspirálóak, mint a recenzornak a szakfordítással kapcsolatos feladatok.

A magyar nyelvhelyesség kérdése időről időre napirendre kerül; a BME 2020-as szakma-diák találkozájának is ez volt a témája. M. Pintér Tibor *Magyar nyelvhelyesség fordítóknak* című írása (255–270) is olyan alapkérdéseket jár körül, hogy mitől lehet jobb, igényesebb egy szöveg, hogyan lehet és kell megfelelni a nyelvhasználati normáknak, melyek azok a hibák, amelyek elfogadhatók, s mi a különbség a helyesírás és a helyes írás között. Az összefoglaló érdekes példákat és feladatokat mutat be két konkrét típushiba felismeréséhez: az egyik ilyen problémás terület a terpeszkedő szerkezetek túlburjánzása, ahol az ún. funkcióigés szerkezetek kiszorítják a teljes értékű

igéket; a másik, részleteiben körüljárt téma pedig a névelők helyes használata, illetve jelentésmódosító szerepe.

Ahogy Dróth Júlia a bevezetőben leírja, a kötet a sokszínűség jegyében készült, különböző tantárgyakhoz és különböző oktatási célokhoz készített tananyagokból nyújt válogatást. Noha az írások fejezetekbe történő rendezése, illetve a rendezési elv létjogosultsága nehezen igazolható, mindez nem von le a kötet értékéből, hiszen a szerkesztő a bevezetőben bevallja, hogy a „tananyagok még nem alkotnak egységet a teljes képzés szempontjából” (7). Az, hogy mi teszi az egyes feladatokat távolléti képzésben vagy távoktatásban alkalmazhatóvá, nem teljesen egyértelmű, bár a leírásokból kiderül, hogy a feladatokat a pandémia alatt a hallgatók szinkron vagy aszinkron módban elvégezték, feldolgozták, tehát a feladatok egyszer már működtek ilyen jellegű kontextusban. A kötetnek tagadhatatlan erőssége, hogy a tanulmányok alapján az olvasónak számos gondolata támad, hogyan lehetne egy ötletet tovább szőni, egy elképzelést egy másik fordítási, szaknyelvi feladatban megvalósítani. A kötet tehát fontos célt teljesít: inspirálja célközönségét, így hasznos lehet minden (szak)nyelvvel és (szak)fordítással foglalkozó (szak)ember számára.

SZABÓ CSILLA
BME GTK Idegen Nyelvi Központ
szabo.csilla@gtk.bme.hu

**Ladányi Mária – Hrenek Éva (szerk.):
Alkalmazott nyelvészeti kishoztár**

(Budapest: ELTE E6tv6s Kiad6. 2019. 204 p.)

A Ladányi Mária 6s Hrenek 6va 6ltal szerkesztett *Alkalmazott nyelv6szeti kishoztár* 2019-ben jelent meg az E6tv6s Kiad6n6l. A hozt6r egyik szerkeszt6je, Ladányi M6ria az ELTE BTK Alkalmazott Nyelv6szeti 6s Fonetikai Tansz6k6nek professor emerit6ja, a m6sik szerkeszt6, Hrenek 6va az ELTE BTK Nyelvtudom6nyai Doktori Iskola Magyar Nyelv6szeti Doktori Programj6nak doktorandusza. Ahogy a Ladányi M6ria 6ltal 6rt *El6sz6b6l* megtudjuk, a hozt6r l6trej6tte kilenc6ves folyamat volt: a hozt6r 6tlete m6r 2010-ben megsz6letett, a hozt6r6r6 munkak6z6ss6g tagjainak n6vsora pedig 2015-re v6lt v6glegess6. A k6tet nyomtatott, karton6lt, ragasztott, B5-6s m6ret6, terjedelme 6sszesen 204 oldal. A tov6bbiakban F6ris 6gota (2018) szempontrendszer6re t6maszkodva elemzem.

A hozt6r szerkezet6t megvizsg6lva l6thatjuk, hogy a megastrukt6ra hozt6ron k6v6li r6sz6ben a k6vetkez6k tal6lhat6ak meg: *El6sz6; A hozt6r jellemz6i 6s haszn6lata; Magyar–angol glossz6rium; Felhaszn6lt szakirodalom.*

Az *El6sz6ban* Ladányi M6ria bemutatja a hozt6r tartalm6t, keletkez6s6nek k6r6lm6nyeit, a munkat6rsakat, illetve a hozt6r c6lj6t. M6r az *El6sz6* elej6n olvashatjuk, hogy a hozt6r a teljess6g 6g6nye n6lk6l k6sz6lt, mivel nem fogja 6t az alkalmazott nyelv6szet minden ter6let6t. A k6tet a k6vetkez6 ter6leteknek a terminusaival foglalkozik legink6bb: szociolingvisztika 6s alkalmazott szociolingvisztika, interkultur6lis nyelv6szet, illetve a t6gan 6rtelmezett diskurzuselemz6s 6s pragmatika (6). 6gy, b6r *Alkalmazott nyelv6szeti kishozt6r* a c6me, ink6bb azokkal a kutat6si ter6letekkel foglalkozik, „amelyek a nyelvhaszn6lat kultur6lis, t6rsadalmi, t6rsas be6gyazotts6g6t helyezik el6t6rbe, 6s a nyelvet a t6rsadalmi k6rd6sekkel val6 6sszef6gg6seiben vizsg6lj6k” (6). A hozt6r teh6t az alkalmazott nyelv6szet n6h6ny ter6let6nek terminusait vizsg6lja, 6s nem t6rgyal olyan ter6leteket, mint a pszicholingvisztika, az etnolingvisztika vagy a lexikogr6fia. V6lem6nyem szerint emiatt a hozt6r c6me kiss6 f6ltrevezet6, annak alapj6n j6val nagyobb ter6let nyelv6szeti terminol6gi6j6nak feldolgoz6s6t v6rn6 az 6rdekl6d6 olvas6, ez6rt szerencs6s lett volna legal6bb egy alc6mmel jelezni, mely sz6kebb alkalmazott nyelv6szeti szakter6letek terminusait tal6lhatjuk meg benne. Szint6n az *El6sz6ban* t6r ki Ladányi M6ria arra, hogy a k6tetet olyan tanit6si seg6danyagoknak sz6nj6k, amely kiindul6si pont lehet „mind az alap-, mind a mester-, mind a doktori k6pz6sben mindazon tan6rok 6s di6kok sz6m6ra, akik a hozt6rban megjelen6 t6m6kban oktatnak, kutatnak vagy tanulnak” (7).

A hozt6r jellemz6i 6s haszn6lata r6sz t6bb alfejezetre tagol6dik, ezekre a recenzi6 k6s6bbi szakasz6ban fogok k6t6rni.

A *Magyar–angol glossz6rium* a hozt6r ut6n tal6lhat6 bet6rendes, listaszer6 felsorol6s, mely a hozt6ri c6mszavakat angolul is k6zli. Azok a c6mszavak,

amelyek a szótári részben utaló szócikként szerepelnek, a glosszáriumban is utaló szócikkek. ⇒ jellel jelölik azt a terminust, amelynek az angol megfelelője is megtalálható a szótárban. Ez a rész nagyon hasznos, mivel megkönnyíti, hogy angol nyelvű forrásokban is egyszerűen és hamar megtaláljuk a keresett fogalmakat (lásd 1. ábra).

1. ábra. Magyar–angol glosszárium (172)

kiegyensúlyozott kétnyelvűség	
⇒ balansz kétnyelvűség	
kisebbségi nyelv	minority language
kodifikáció	codification
kódkeverés	code-mixing
kódváltás	code-switching, code-shifting
kódváltogatás	
⇒ kódkeverés	
a kognitív relevancia elve	cognitive principle of relevance
koiné	koiné

A *Felhasznált irodalom* tartalmazza azokat a hivatkozásokat, amelyek az esetleges későbbi anyagkeresést, továbblépést is segítik. Magyar és nemzetközi szakirodalom egyaránt szerepel a listában.

A szótári makrostruktúráról röviden annyit tudnunk megállapítani, hogy a címszavai alfabetikus rendben, a-tól zs-ig követik egymást. Képek, ábrák, táblázatok nem találhatóak a szótárban. A kötet elrendezése egyhasábos.

A szótári mikrostruktúra alapegysége a szócikk, mely a félkövérrel kiemelt címszóval kezdődik (például **Konstatívum**). Emellett még láthatóak / jellel jelölve a címszó esetleges alakváltozata(i), illetve ~ jellel a címszó szinonim terminusa(i) (például **Sztenderd/standard (nyelvváltozat)** vagy **Szaknyelv ~ technolektus**). Ezek után a címszó jelentése, definíciója a címszóhoz képest egy centiméterrel behúzva található. Ha a címszónak több jelentése is van, azt félkövér arab számokkal jelöli a szótár. Ebben az esetben az új jelentést új sorban is kezdik. Amikor a definíció egy másik, poliszém terminust említ, amely benne van a szótárban, de a meghatározás csak az egyik aspektusára érvényes, akkor annak a számát felső indexben jelölik (például diskurzus⁽¹⁾ a **társas deixis** szócikkben, 2. ábra).

2. ábra. A társas deixis szócikke (150)

Társas deixis ~ szociális deixis

Olyan exoforikus (vagyis a diskurzuson⁽¹⁾ kívülre mutató) deixis, amely a beszédesemény társas, személyközi viszonyait jeleníti meg, illetve ezen viszonyok kialakításában és feldolgozásában játszik szerepet. A beszédesemény társas világával kapcsolatos kontextuális ismereteket aktiváló deiktikus nyelvi művelet.

A társas deixisnek két altípusa különíthető el egymástól: a (szűk értelemben vett) személydeixis⁽¹⁾ a résztvevői szerepeket, az attitűddeixis pedig a társadalmi szerepviszonyokat fejezi ki.

⇒ ATTITÜDDEIXIS, BESZÉDESEMÉNY, DEIXIS, EXOFORA, SZEMÉLYDEIXIS

📖 Boronkai 2010, Laczkó 2004, Tátrai 2010, Tátrai 2011, Tolcsvai Nagy 2001: 175–180.

A definíció után szürke vonallal elválasztva két információ található még. Az egyik ⇒ jellel van bevezetve, itt a címszóhoz szorosan kapcsolódó, annak értelmezését árnyaló terminusok szerepelnek, gyakorlatilag utalások más szócikkekre. Ezek kiskapitális betűkkel vannak szedve, az így megadott terminusok szerepelnek címszóként a szótárban is. A másik információ a felhasznált szakirodalmi hivatkozásokat 📖 jellel jelzi: ezeket a hivatkozásokat a *Felhasznált szakirodalom* rész segítségével lehet feloldani. Nézzünk erre egy példát a **Szöveg** ~ textus szócikkből (3. ábra).

3. ábra. Az utaló szócikkek és a felhasznált irodalom (144)

⇒ DISKURZUS, DISKURZUSELEMZÉS, MEGNYILATKOZÁS, REFERENCIÁLIS JELENET, TÁRSALGÁS, TÁRSALGÁSELEMZÉS

📖 Boronkai 2009: 31–36, Brown–Yule 1988: 23–25, Tátrai 2011, Tolcsvai Nagy 2006, Tolcsvai Nagy 2008.

A szótár mezostruktúrájáról már részben írtam a szócikkekben található utalások kapcsán. Ezen kívül a szótári részben élőfej található minden oldalon, balra, illetve jobbra. Itt az adott oldalon lévő első címszót olvashatjuk, kiskapitális betűkkel szedve. Ha egy szócikk átcsúszik egy másik oldalra, akkor az oldalon lévő első teljes címszó szerepel az élőfejben. Az élőfejet a szótár többi részétől egy vízszintes fekete vonal választja el.

A továbbiakban nézzük meg részletesebben a szótár tartalmát! A szótárban összesen 266 önálló szócikk van, emellett 97 utaló szócikk található benne. Ezeket az utaló szócikkeket akkor használják a szerzők, ha a terminusok minden jelentésükben azonos módon értelmezhetőek (például **Egyenlőtlen kétnyelvűség** ⇒ DOMINÁNS KÉTNYELVŰSÉG).

A címszók kiválasztása során három dologra figyeltek a szerkesztők: egyrészt arra, milyen szakkifejezéseket tekinthetnek terminusnak, másrészt arra, hogy ezek

közül mely terminusok tartoznak a szótár vizsgálódásának a tárgykörébe, harmadrészt pedig arra, mely kifejezések tekinthetők az adott tárgykör alapvető fontosságú terminusainak. A különböző terminusok nincsenek példamondatba foglalva, de értelmezésükhöz ez nem is szükséges.

A szótár a magyar alkalmazott nyelvészeti terminológiában elterjedt jelentésekre fókuszál, ezért az angol nyelvű terminusokat csak abban az esetben vonták a be a vizsgálódás látókörébe, ha az valamilyen módon hatással van a magyar szakszóra. Nem volt cél, hogy egy adott terminus összes jelentését ismertessék, csak azokat, amelyek a funkcionális szemléletű, használatközpontú megközelítésmódhoz közel állnak. Ezek mellett rendező elvként nem használták sem a különböző jelentések időbeli megjelenését, sem a gyakoriságukat. Ezt látjuk a **Lingua franca** címszónál is. Először a terminus tágabb értelemben vett jelentését mutatja be a szócikk (valamiféle közvetítő nyelv), azután a szűk értelemben vett jelentését, amely a szó eredeti definíciója volt (a középkorban kialakult kereskedelmi közvetítő nyelv). A rendező elv szubjektív, a különböző jelentések elhatárolását a szakirodalmak alapján a szócikkírók és a szótári munkaközösség végezte.

A szinonímia jelölésére kétféle módszert is alkalmaz a szótár. Az egyik esetben, amikor a címszó és az utaló címszó jelentése megegyezik, a már bemutatott jelölés (\Rightarrow) látható. Ha viszont két terminus között jóval komplexebb a viszony, akkor mind a két szó önálló szócikkben jelenik meg, ezt a szintén már bemutatott \sim jel jelöli (4. ábra).

4. ábra. Példa a szinonimák jelölésére (82)

Korpuszalakítás \Rightarrow KORPUSZTERVEZÉS

Korpusztervezés \sim korpuszalakítás

Olyan nyelvtervezési folyamat, amely a nyelvek vagy nyelvváltozatok rendszerének (pl. grammatikájának, szókincsének) megváltoztatására irányul. Korpusztervezési folyamat például a nyelvi normák kodifikációja (a helyesírás kidolgozása, a sztenderd nyelvváltozat morfológiájának és szintaxisának nyelvtanokban történő rögzítése stb.), a szakkifejezések modernizálása, valamint bizonyos regiszterek szókincsének megalkotása. Elsősorban korpusztervezésnek tekinthető például a 18–19. századi magyar nyelvújítási mozgalom tevékenysége, amely – a nyelv helyzetének befolyásolására irányuló státusztervezési folyamatokkal összekapcsolódva – lehetővé tette, hogy a magyar nyelv 1844-ben hivatalos nyelvvé váljon Magyarországon.

\Rightarrow HIVATALOS NYELV, KODIFIKÁCIÓ, NEMSZTENDERD, NYELVI NORMA, NYELVPOLITIKA, NYELVTERVEZÉS, NYELVVÁLTOZAT, STÁTUSZTERVEZÉS, SZTENDERD, SZTENDERDIZÁCIÓ

☞ Cseresnyési 2005: 165–173, Haugen 1983, Lanstyák 2014, Sándor 2006, Trudgill 1997: 40.

Meglátásom szerint maga a szótár rendkívül hasznos, a felsőoktatásban a diákok és a tanárok egyaránt haszonnal forgathatják. A szótár szerkezete precíz, pontos, átlátható, a definíciók világosak, érthetőek, az utalások és a hivatkozások pontosak, így a további kutatást is elősegítik, mind magyar, mind pedig angol nyelven. A szótár megbízható kiindulópont lehet az alkalmazott nyelvészet egyes területeinek megismeréséhez, elsősorban a szociolingvisztika, az interkulturális ismeretek, a diskurzuselemzés és a pragmatika terminusainak megértéséhez nyújt segítséget. Mindezek mellett hasznosnak tartanám a munka folytatását és a kötet kibővítését az alkalmazott nyelvészet többi területével és azok terminusaival.

Irodalom

Fóris Á. (2018). *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak.* (Károli könyvek. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek). Budapest: KRE – L'Harmattan Kiadó.

SZÉKELY MÁRK ATTILA
Károli Gáspár Református Egyetem
szekely.mark98@gmail.com

Lyle Campbell: Historical Linguistics: An Introduction

(Edinburgh: Edinburgh University Press. 2020. 498 p.)

The book in question is a voluminous work consisting of many aspects of diachronic linguistics. These numerous but fundamental aspects vary from a detailed typology of historical change in linguistic components (lexeme, phoneme, meaning, syntax, morphology) to technical tools that are used in comparative and quantitative methods regarding many sub-disciplines such as linguistic reconstruction, loanword adaptation, language classification, and language contact. Outlying topics such as linguistic prehistory and philology are also accommodated. Although these topics are multifarious, it is important to note that the author preemptively distinguishes what is not considered in the coverage area of historical linguistics and excludes those aspects in plain view. History of linguistics, the origin of human language (glottogenesis), and the attitude and precautions towards change are the notorious primary misconceptions of historical linguistics. The author does not solely elucidate the topics but approaches the issues more pragmatically by demonstrating how things work in this area. Therefore, the baseline of the methodologies used in historical linguistics is presented in the book in a simple manner.

According to the author, sound change, which is being the most prominently emphasized area of historical linguistics, is dwelt on thoroughly. The regularity of the changes is underlined. Several classifications are brought out, such as the conditioned/unconditioned and phonemic/non-phonemic nature of the changes. The terms *assimilation* and *dissimilation* appear as the grounds for the changes in this section. Campbell presents the main kinds of common sound changes as deletions, insertions, and several other cases that can be grouped under the topic of substitution. Associates of the latter are given in the book as compensatory lengthening, rhotacism, metathesis, haplology, breaking, and several other vowel and consonant adaptations.

In the sequel, the borrowing process of loanwords and the practice of identifying them are discussed. As explained, the loans may act as indicators of the past features of languages as they sometimes contain distinctive features of the past that have been resistant to adaptation in the recipient languages. Following that part, another form of change, analogy, is discussed. It is quoted that the analogy is irregular when compared with sound change. It is further classified in the book as immediate and non-immediate. Examples include hypercorrection, folk etymology, metanalysis, and back-formation. The author states that sound change, borrowing, and analogy are considered the most important types of linguistic changes. Apart from these, Campbell addresses lexical, semantic, syntactic, and morphological changes.

The book aims to expressly demonstrate how to be a historical linguist by guiding through all the necessary steps to reconstruct proto-languages. After

displaying all kinds of changes that occur in the historical process, the author takes the reader forward to the next level and reconstructs the sound set of the Proto-Romance Language (a later stage of spoken Latin) in a quite simplified manner. In order to achieve this, the author assembles cognates from Italian, Spanish, Portuguese, and French and establishes sound correspondences on a particular set of words that is convenient for the task. How to reconstruct the proto-sounds from the indications of the correspondences is explained next. Several clues are presented to the reader at this point, such as the directionality of the changes, economy (the principle of the least effort), and how to take advantage of the common distinctive features of the daughter languages and frequency (itemized as “majority wins”). The next step addresses overlapping correspondences, for which two solutions are presented. The first is finding evidence to show that the two sets represent one proto-sound diversified in the daughter languages. The second solution is that the correspondence sets represent two different sounds in the proto-language. In the following step, Campbell manifests crosschecking methods in order to test the plausibility of the reconstructed sounds both internally and in terms of universal linguistic norms. Ultimately in this section, reconstructing morphemes and lexemes is proposed shortly with a few examples. Campbell further promotes the explication of the comparative method by applying the steps in a case study of three Finno-Ugric languages, Finnish, Hungarian and Udmurt. The scope and common limitations of reconstruction studies are also mentioned, alongside “internal reconstruction” as a new chapter.

The sequel tackles the problem of classifying language families. After presenting some basic terminology, the author explains how to draw family trees by subgrouping and then puts forward models of language change. By doing so, the author reveals the junction point of sociolinguistics and language change. The author states that changes begin with variation, which is an entity of sociolinguistics. Sociolinguistic matters such as gender, ethnicity, social classes, and local status are brought out, and their impact on change is discussed. Language contact is approached as well.

Quantitative methods such as glottochronology are addressed in the following chapter of the book. The credibility of glottochronology is questioned by presenting many problems discussed in the literature, as are phylogenetic methods. They are classified as distance-based and character-based. The author indicates that in the linguistic literature, trees of the phylogenetic methods are sometimes criticized for being off-grade compared to networks. It is argued that the networks reveal the lack of data for particular branching or comparison.

Historical Linguistics: An introduction is a brilliant compilation of rewarding studies. Without any doubt, the book is a valuable addition to the library of any researcher interested in phenomena such as language contact, diachronic linguistics, language diversification, linguistic reconstruction, borrowing, and language family classification. The reader is not led towards generalization but is

motivated to adopt new methods depending on subject languages, which brings an innovative approach to the theoretical framework of the literature on the matter, as different approaches were already addressed in the book. Rather than presenting plain rote learning, the author applies the methods with comprehensive examples and encourages the reader to do so. Finally, this book is highly recommended to linguists, linguistics students studying these fields, and the enthusiastic layperson, although some may find the content slightly technical.

A. CAN YALÇINKAYA
University of Pannonia
Multilingualism Doctoral School
acykaya@hotmail.com

Mohamed Fathy Khalifa: Errors in English Pronunciation among Arabic Speakers: Analysis and Remedies

(Cambridge Scholars Publishing, 2020. 270p.)

This study is a contrastive analysis of errors in English pronunciation by speakers of Arabic as a first language concerning segmentals – consonants, consonant clusters, and vowels – and suprasegmentals – primary word stress. It also describes the most frequent interlingual reasons for these errors and offers several instructional suggestions for overcoming them. The target audience of the book is Arab students who desire to surmount the errors which stand in the way of their linguistic proficiency, Arab English teachers who are interested in finding solutions to the English pronunciation errors made by their students, and academics who seek to explore the core issues of the field more thoroughly.

The book is divided into five chapters: the first being an introduction covering a brief definition of terms, aims and justifications for the study, the linguistic background, and methodology. In chapter two, a detailed explanation of theories of second language acquisition followed in the study is provided. Then a contrastive analysis of English and Arabic sounds and word stress is introduced in chapter three, followed by the results and discussion part in chapter four, and finally, chapter five with teaching suggestions.

This research has two main hypotheses: first, the participants substitute their own Arabic sounds, trying to fill in the gap of missing and unfamiliar English sounds (L1 negative transfer), leading to incorrect English pronunciations. Secondly, instead of just using English stress patterns, the participants apply Arabic main word stress rules (i.e., L1 negative transfer), resulting in incorrect English stress patterns. As illustrated in the results, both hypotheses are confirmed, although to varying levels due to sounds and stress patterns depending on word class.

This analysis includes 45 Arab participants whom all use English as a second language, selected as the following: fifteen Saudi Arabians, fifteen Egyptians, and fifteen Libyans. The Saudi School in Sheffield, England, where the researcher works as an English teacher to Arab students, is selected as the educational setting for this study.

The book analyzes data obtained through elicitation, such as reading aloud and guided composition. The participants were requested to record their reading of English word lists and a picture description. Each of the recordings was transcribed with IPA symbols, and tables with correct and incorrect pronunciations were prepared in a way that would make both locating the pronunciation errors and finding the reasons and remedies easier.

The results demonstrate that the participants tend to substitute their own Arabic sounds for unknown English sounds leading to incorrect English pronunciation. They also use Arabic main word stress rules instead of the English ones resulting in incorrect English stress patterns as well. The book also indicates that the participants' learning difficulties increase primarily due to English sounds and stress patterns that are both different and more marked than the corresponding Arabic ones.

Based on the abovementioned content, this book can certainly be considered fundamental and very valuable, especially for research in Arabic phonology and phonetics. Furthermore, it can be described as being easily accessible and convenient as the internal design of the chapters is very easy to follow for information extraction throughout the book. The author starts by presenting the topic, then focuses on providing historical and theoretical overviews and subsequently introduces new questions and observations, to be followed by several conclusions and recommendations for further study. In addition, there is also a very useful set of teaching suggestions that could help Arab teachers to overcome the pronunciation errors made by their Arab ESL students. The book is an essential, solid reference for those investigating Arabic phonetics and phonology issues.

HALA SAED
University of Pannonia
Hsaed17@gmail.com

István Lanstyák: "Az Istennek könyve közönséges nyelven" (Bible Translation Studies)

(Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda. 2021. p. 190)

In the course of their work, translators strive to achieve the highest possible degree of textual equivalence, i.e., they try to convey the content of the source text as accurately as possible in the target language with as little loss of meaning as possible. This process is particularly important for Bible translations, as the Scripture text reaches millions of people who use it to guide their lives. The author of the present monograph, István Lanstyák, admits that he first became interested in Bible translations as a proofreader. His research initially focused on the relationship between translation studies and bilingual language use. Later on, he explored translation issues from the perspective of cognitive linguistics, analysing Hungarian Bible translations. In this monograph, the author summarizes his studies on the latter.

The book begins with a *Foreword*, in which the reader is introduced to the parts of the book and the content of the individual studies. The book's author explains the reason for the title choice and refers to the importance of the accuracy of Bible translations. "The title of my monograph - *Istennek könyve közönséges nyelven* [The Book of God in Ordinary Language] - is a quote from the Preface to The Bible of Vizsoly. [...] In The Bible of Vizsoly, the preacher of Gönc believes, among other things, that the Holy Scripture, which expresses God's will for people, are "perfect, complete, flawless, pure, true," and therefore do not need editing: "we must not add anything to it that we should not be seen wiser than God, nor must we take or deviate from it." This belief permeates and at the same time authenticates the translation of Károli and his collaborators, and makes its lasting impact understandable." (11). The seven studies in the book are divided into four thematic blocks. The first - *Bibliafordítás és nyelvi probléma* [Bible Translation and Language Problems] - is a study of problems that concern both the translator and the reader. The second block, *Egyenértékűség és relevancia* [Equivalence and relevance], consists of three studies, while the third block, *A Károli-fordítás és revízió* [Translation and Revision of Gáspár Károli], presents two studies. In the fourth thematic block, *Revízió – új vízió* [Revision - a new vision], the author presents his thoughts on the future of Hungarian Bible translations. The book also includes a summary in Slovak and English, followed by a long reference list. At the end of the book, there is a detailed index of subjects, names, and vocabulary.

In the first thematic block, entitled *Bibliafordítás és nyelvi probléma* [Bible Translation and Language Problems], the author shares with the reader his own experience as a proof-reader and the challenges encountered in Bible translations. He differentiates translator and addressee problems, which are divided into smaller problems. All these problems are closely related since the more problems

the translator deals with, the fewer problems the reader has to face. Then, the author further details the problems associated with the translator and the addressee. The problems attributed to the translator are interpreting the original text and text production. The former may result from the fact that a text or a passage of text may have different possible interpretations. On the other hand, text production is a more complex problem since, in addition to linguistic factors, the translator has to consider several extra-linguistic factors. Among the linguistic factors, the differences between the source and target languages, as well as the register, text type, and genre of the source text, must be taken into account by the translator; whereas among the non-linguistic factors, the translator has to take into consideration the cross-cultural differences and the social, cultural and political context of the time. Failure to pay close attention to either or both of the factors may result in serious problems in translation.

The author associates problems such as "imprecision," loss, difficulty, and "flatness" of translation with the addressee (25-26). The primary source of these problems is that the target and source language texts will never be equivalent. This is because the translator's interpretation may differ from that of the author of the source text, and the elements involved in the translation itself often have different meanings in the source and target languages. These differences may reoccur in the translator's product too. One of the most noticeable differences at the linguistic level is lost, i.e., the omission of certain elements. In addition to differences at the linguistic level, interpreting the target text may also differ. Often, the interpretation of the target text requires more mental effort from the target audience than the original text does from the original audience (25). The main reason for this is to be found in the differences between language systems, which affect the interpretative process and lead to aesthetic loss. The translator has to decide whether to strive for the formal and content equivalence, attaching less importance to aesthetic values, or to emphasize the aesthetic value at the expense of loss of form and content" (26). In both cases, the target audience gets a "flatter" text.

In the first study of the second thematic block, *A fordítás egyenértékűség néhány válfajáról* [Some Types of Translation Equivalence], the author attempts to answer the question of what constitutes an accurate or faithful translation. He links the translation accuracy to equivalence based on the similarity of the two texts, thus distinguishing between motivational, denotative, connotative, stylistic, pragmatic, structural, and textual equivalence. These aspects are based on different criteria, but most of them concern the vocabulary of the languages, except for the fifth and seventh aspects. Furthermore, the author also pays attention to the cognitive-based Relevance Theory (although it is only superficially touched upon in this study), which helps translators provide readers with "communicative clues" (39) that help them to make sense.

In the second study of this block, *Relevanciaelmélet és fordítás* [Relevance Theory and Translation], Lanstyák discusses in detail Dan Sperber and Deirdre Wilson's 1986 Relevance Theory concerning translation. This study aims to draw attention to its usefulness. To this end, he summarises the theoretical basis of this theory and illustrates as well as supports it through his research. The new approach, which emerged after the cognitive turn in linguistics in the 1970s and 1980s, sees translation as a kind of written communication between the translator and the target audience, and therefore similar principles apply to both. According to the theory, a translated text is relevant if the processing effort invested in its interpretation aligns with the cognitive effect, i.e., the amount of new information obtained. In Lanstyák's words, "the principle of relevance expresses the intention of the translation recipients to invest in reading (or listening to) the translation as much processing effort as new information they expect from it. If they expect a lot [...], they are willing to invest a lot of effort. If they expect less [...], they expect the invested effort to be less." (61). The study elaborates on decoding and inference, cognitive environment and context, contextual effects, communicative clues, and metaphor translation. In conclusion, the author expresses the hope that, in future revisions and translations, translators who have hitherto "followed the principle of dynamic or functional equivalence" (73) will take into account the basic ideas of Relevance Theory and thus be able to make better decisions.

In the last study of the block, *Direct - Indirect - Hybrid*, the author discusses the different forms of translation indicated in the title. In the introduction, the author summarises the relevant points of Relevance Theory, which are closely related to the three types of translation. In his view, the practical application of the theory faces the translator with a decision, i.e., the translator has to decide whether to use a "direct," "indirect," or "hybrid" translation method (81-89). By direct translation method, the author means when the translator produces a translation that reproduces in another language as much as possible what the original authors intended to communicate to their readership, relying heavily on communicative clues that also reflect the source language characteristics of the message (89-90). The Indirect translation, by contrast, is a translation that is adapted to the target language audience and their assumptions about the world. Thus, the translator pays less attention to the communicative clues of the original message reflecting the characteristics of the source language and is content with their partial rendering (90). However, according to the author, the two types are only theoretical categories since actual translations include both direct and indirectly produced text fragments (89). The hybrid translation combines these two categories, which includes both methods. At this point, however, the author draws attention to the fact that it does matter which method predominates in the text. For hybrid translations in which the direct method predominates, the author uses the term 'direct translation,' while for translations in which the indirect method predominates, he uses the term 'indirect translation' (90).

The first study of the third thematic block, *A Károli-biblia 20. és 21. századi revízióinak néhány kérdéséről* [Some Issues of the 20th and 21st-Century Revisions of the Károli Bible], Lanstyák presents his research on the 20th and 21st-century versions of the New Testament of The Károli Bible from a linguistic and translation theory perspective. He clarifies that the study does not present the full results of the research but contains some general conclusions. The author compared the original Károli Bible (also known as the Vizsoly Bible) and the translations and its other versions in his research. In the first half of the study, he explains the meaning of revision as well as related notions and presents the translations/revisions included in the study. The author's primary aim was to answer the following:

- the extent to which the examined revisions have managed to adapt their language use to 20th and 21st-century Hungarian language norms;
- the extent to which the revisionists were able to eliminate linguistically or translationally incorrect or problematic features of the source translation;
- in general, how revisionists were able to transfer the message of the original Greek New Testament to the 20th and 21st-century Hungarian reader (93).

In order to shed light on these questions, the author compared numerous Bible versions with the original Vizsoly Bible and the Miklós Tótfalusi Kis version of the Bible, published in 1685. The comparison and analysis were conducted using the so-called “BibleWorks” and “theWord” computer software. In the analysis, the author focused primarily on textual faithfulness/accuracy and norm-following and wanted to highlight how the Bible and other literary works and translations highly valued by a language community can be successfully modernised (118).

Meddig Károli a Károli? [To what extent can a Károli Bible be still considered a Károli translation?] – raises the question Lanstyák in the second study of the third block, in which he presents the general conclusions to be drawn from the recent 2011 revision of the Károli Bible. In his research, the author presumes that the new revisions of the Károli Bible differ significantly from the original version since the translators not only modernized the text linguistically but also modified the concept of translation (122). The study reveals that Gáspár Károli preferred the direct translation method in the original translation, while modern versions contain indirect ones. Based on this, the author raises the question of whether there is any justification for modernizing the Károli Bible. In his view, such modernisations are necessary, but only in cases that do not fundamentally change the concept of translation and align with the principles of translation advocated by Gáspár Károli.

In the last thematic block, the author shares his thoughts *On the Future of Hungarian Bible Translations*, which is also this block's title. The study is based on the presentations given at a conference in 2013, which focused on the most important Hungarian Bible translations. As in the whole book, Relevance Theory plays an essential role in this study, too; thus, the author outlines it again. He then

discusses how to avoid translation errors that may alter the accuracy of the translation. He also shares his thoughts about the standards that the translator must follow not to modify the basic concept of translation. He notes that, in general, it is suitable for Bible translation if the text follows as much as possible "ordinary" vocabulary and sentence structure (113). He also points out that the Bible is not only to be read on religious holidays and that its message is not only for observances and Sundays but also for everyday life, so he considers its "ceremonial" translation to be wrong. This is also implied in the book's title, which states that the Bible should be read in ordinary language, as this is the only way to communicate God's word and its true message to its followers. The target audience, the everyday people, their linguistic repertoire, their cognitive environment are (also) of paramount importance in the translation of Scripture.

The problem of maintaining faithfulness, raised in the introduction part of this review, poses challenges for translators in several ways, which the author believes can be overcome by applying the Relevance Theory, which is mentioned several times in the book. With a clear flow of thought and easy-to-read language, Lanstyák demonstrates the applicability of the cognitive pragmatics approach to translation, drawing examples from Bible translations. Nevertheless, the book is proven to be an interesting read for linguists interested in translation studies and committed analysts of Bible translations in general, as the author's arguments and conclusions shed new light on problematic areas of translation.

ILONA LECHNER

associate professor

Ferenc Rakoczi II. Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

lechner.ilona@kmf.org.ua

<https://orcid.org/0000-0001-7235-6506>

PETRUSINEC ANDRÁS

M.A. student of English Philology

Ferenc Rakoczi II. Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

petrusinec.andras@kmf.org.ua

<https://orcid.org/0000-0002-9882-693X>

Bill Green and Per-Olof Erixon: Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post) National L1 Subjects in New and Difficult Times

(Springer Nature Switzerland AG, 2020, 285p)

Despite the histories and longevity of different languages worldwide, each language enjoys the status of L1 within the educational system, the societal preference, the language policy of the nation, the human landscape and social stratification, and more. Even nations with more than one official language (L1) will prefer one language over the other, especially in education and specifically within the school system. This preference allows many pupils to benefit from learning the language(s) they use most in their life across social spaces such as their home, their school, their leisure space. Scholars state that L1 education has great advantages for learners because “L1 can be used as a tool for thought.” (Manara, 2007: 146), and it is how learners translate what they hear and read into other languages (Vygotsky, 1986).

Green and Erixon’s book focuses on aspects of the L1 national standard in language education policy. It gathers the work of 14 scholars and researchers from 10 countries addressing Danish, English, German, Norwegian, Portuguese in Brazil, and Swedish as the L1 taught in schools. The book seeks to showcase the educational backgrounds and practices concerning L1 from a comparative-historical and transnational perspective. The book is organized thematically into four interwoven threads: educationalization, globalization, pluriculturalism, and technologization. The chapters address the unique aspects of L1 as a school subject, such as language and literacy, literature, media, and digital technology, the relations between curriculum and didactic practices, reading and writing, the importance of history, identity and nation, the centrality of Bildung; and even topics pertaining to geography and environment in relation to culture and climate change.

The introduction, entitled ‘Rethinking L1 Education in a Global Era: The Subject in Focus’ by the editors of the volume Bill Green and Per-Olof Erixon, lays out the thematic structure of the book and explains the four fundamental notions in L1 education (globalization, pluriculturalism, technocultural change, and educationalization) used as a ground base for the book. The first thematic notion, globalization, is defined as the process by which nations and regional economies, societies, and cultures integrate through globalized trade, communication, and ideologically driven political hegemonies and powers. The second thematic notion discussed in the volume is pluriculturalism which has posed significant challenges for locals, migrants, and diasporic populations within and across the countries. The third thematic notion concerns the technocultural changes or, as the authors call it, “technologization,” which relates to the changing technologies, their associated

cultures, and the cultural politics around them, establishing inner and outer circles of participation and entitlement within society. The last thematic notion is that of “educationalization” concerning the accessibility of education to the masses as a historical means of resolving perceived social, moral, economic, and political problems. The authors make a strong statement regarding L1 language policy and conclude the chapter by stating: “Nations and national languages might well be inventions of modernity and caught up in a fading dream of social homogeneity. But when migrations, population displacements, and other influences from outside challenge the dream of a homogeneous society, with its supposed ‘one language/one culture,’ the feeling of a failed state might easily arise.” (p.12)

Part one consists of four chapters that deal with the historical, theoretical, and cultural themes. The first chapter by Bill Green and Ellen Krogh, entitled ‘*Curriculum Inquiry, Didaktik Studies and L1 Education: Framing and Informing the L1 Subjects*,’ discusses the interchangeable potentials between Anglo-Saxon curriculum inquiry and European Didaktik studies, underlying different educational practices. It presents an overview of the debate between curriculum inquiry and the Didaktik studies followed by a discussion of the challenges and implications that this debate presents for (re)thinking about L1 education and the L1 subjects. Among the challenges and implications in such debate is the concept of what is pedagogy, didactics, and disciplinary didactics as pivotal issues in these two educational perspectives, as well as the concept of knowledge and content that must be imparted in L1 schooling environments.

The second chapter in this part, entitled ‘From Grammar to Socio-Interactionism: L1 Schooling in Brazil’ by Luciene Simões and Rildo Cosson, focuses on L1 education in Brazil. The authors evaluated the development and historical account of teaching L1 in Brazil. The authors depict three paradigms (literary-grammatical, communicative, and utilitarian paradigm) historically characterizing Western countries, and analyze them in the Brazilian context. Their analysis demonstrates how these concepts evolved from a Latin-Jesuitic heritage to a contemporary multiliteracies education highlighting the historical process that led to the construction of Portuguese Language and Literature as a school subject. They conclude that this historical process has rendered a simultaneous and unbalanced presence of the three paradigms in contemporary representations of Portuguese teaching in Brazil, resulting in contradictions and challenges in the educational policies, official curricula, and teaching material with which teachers have to cope.

The third chapter, ‘English Teaching as L1 Education and the Ambivalent Project of National Schooling: Subject English in Comparative-Historical Perspective’, by Jory Brass and Bill Green, is a comparative-historical transnational study of the emergence of English teaching in Australia and the United States - two countries of

different standings within the ‘English Empire.’ In these chapters, the authors trace different historical trajectories of nation-building in which the English language and literature was pivotal and attributed it to the differences in hidden histories of race, religion, and nationalism in place of English in (post-) imperial times as a propelling force in the shaping of L1 education.

The final chapter of the first part is Sigmund Ongstad’s work entitled ‘Curricular L1 Disciplinarity: Between Norwegianness and Internationality’. This study examines how disciplinarity shifts over time in the Norwegian L1 curricula. It compares the descriptions of aims and content in seven curricula chronologically from elements within the L1 subject and disciplinarity as affected by internal and external L1 forces of discipline versus politics. They argue that while disciplinary forces were strong in the first 50’s political forces have had more impact since - a change accounted for by the impact of international policies, as politics has taken control of curricula as an educational genre, while L1 disciplinarity has had to adjust to a strongly homogenized design. They conclude that these forces that led to the changes have resulted in the curricular L1 disciplinarity moving from ‘Norwegianness’ towards internationality.

The second part of the book deals with teaching the L1 subjects. Irene Pieper’s chapter ‘L1 Education and the Place of Literature’ deals with literature education in the curriculum. The author presented challenges of today’s literature education, taking her German-speaking context studies to discuss the tension between the determination of teachers to support reading experiences related to the paradigm of ‘personal growth,’ and aims closer to disciplinary knowledge. She concludes the chapter with some reflections on current challenges in the literature classroom.

Chapter two of this section deals with, ‘The Marginalization of Literature in Swedish L1: A Victim of Socio-Political Forces and Paradigmatic Changes’, by Per-Olof Erixon and Maria Löfgren. The chapter presents the investigation of an intervention program to promote fiction reading in primary and secondary schools in Swedish (L1). Motivated by the decline in PISA results of reading ability in general and the notable downplaying of literature, with fiction marginalized in the reading program in favor of non-fiction, and the prioritizing of other school subjects, such as natural sciences, reading promotion programs sprouted. The authors provide an account and answers to issues concerning the impact of these priorities on the developments of L1 education in Sweden and emphasize the role of literature and how the Swedish National Agency perceives literature in education.

The third chapter in this section, authored by Ellen Krogh and entitled ‘*Bildung and Literacy in Subject Danish: Changing L1 Education*,’ reports on a case study of L1 Danish language as a subject in the light of Bildung and literacy. This study argues for the relevance of the dyadic construction of the subject as an interpretative

and meaning-making Bildung project connected to notions of perspective and voice. The author ties the case study results to the broader discussion on the role of literacy next to language and literature in Nordic and broader international L1 curricula - suggesting that the conceptualization of Bildung for the subject of Danish language for the advancement of specific L1 disciplinary-didactic aims of students' literacy development.

The fourth chapter in this section by Stanislav Štěpáník, entitled 'Between Grammar and Communication: Teaching L1 in the Czech Republic and England' explores the main aims of teaching L1, specifically grammar or knowledge about language, in the era of globalisation, swift technological development and altering communication patterns. The author compares the paths of grammar-based teaching of Czech (in some European countries) vis-à-vis the skilled-based teaching of English (in Anglosaxon countries). This comparison is made from a historical perspective showing that grammar-based systems are looking for functionality and communicatively-oriented solutions, and the skills-based systems have implemented more grammar teaching - a trend that is typical worldwide.

The third part of the book is devoted to trends of L1 teaching now and into the future. Chapter one in this section, entitled '*The Ongoing Techno Cultural Production of L1: Current Practices and Future Prospects,*' is authored by Nikolaj Elf, Scott Bulfin, and Dimitrios Koutsogiannis. While recognizing the central role of technology in shaping the development of an L1 subject, the authors argue that the dominant technologies of literacy often take over the technocultural nature of L1 in each historical period. The authors point out that technology is inseparable from L1 as a subject that globalization tends to frame its content, context, and justification of L1 teaching. They show, drawing from local teaching practices in Australia, Denmark, and Greece, how globally circulating discourses are not clear-cut scientific inventions but flexible resources that are recontextualized locally in different ways. They conclude with a series of questions about the ontologies and epistemologies of a technocultural rationale in L1 education.

The final chapter in this section deals with the work of Sasha Matthewman on 'Nation and Nature in L1 Education: Changing the Mission of Subject English'. Using the ecocritical research on English teaching in schools, the author offers a critical view of re-evaluations of the curriculum histories of English from opposite sides of the world: in the UK (specifically England) and Aotearoa New Zealand, on the one hand as fostering the "carbon curriculum" that results in individual achievement, competition in a growing global economy, and preparation for a digital future with an unrealistic expectation of sameness. On the other hand, the authors show that ecocriticism is resourceful for understanding English as an environmental subject that shapes collective critical responses to local and global crises, concluding

with the hidden potential in the teaching of English to understand environmental changes as a process that engages people to take responsibility, agency, and power.

The book ends with a single concluding chapter in part four, authored by the editors of the volume Bill Green and Per-Olof Erixon, relating to “*Understanding the (Post-) National L1 Subjects: Three Problematics.*” The authors address three key issues that are threaded in the volume and seem to be problematic: the idea of ‘nation’ (including nationhood and nation-building); the concept of ‘literacy’ together with the ‘language and literature’ dyad; and the problem of ‘paradigm,’ as a conceptual and methodological principle organising research in the field of L1 teaching. Notwithstanding, these issues in the context of L1 teaching in the limelight cast a doubt or require re(conceptualization) in an era of globalization, digitalisation, international curriculum and assessment reform, population mobility, English-imperialism, and multilingualism. In their conclusion, the authors raise the need to revise and reconceptualize L1 education and L1 subjects in light of the new realities and needs.

‘*Rethinking L1 Education in a Global Era: Understanding the (Post) National L1 Subjects in New and Difficult Times*’ is a clear reflection of the mainstream monolingual educational practices that prevail in most countries around the world even in an era where multilingual individuals, countries, and communities characterize the world population. This deeply rooted monolingual educational pattern seems to be justified by the need for the preservation of uniqueness and identity as grounded in culture and geographical spaces. However, it hampers global communicative trends, economy, progress, and human development globally. Historical development and how L1 subjects were rooted in the cultures of some countries, as presented throughout the book, have not dealt with the aspect of efficiency, teacher training, and centralization issues in language education policy. It seems that adherence to monolingualism is simpler to manage, measure, train for, and finance in educational systems that are public and geared to the masses. A point to be made is that the book does not seek information or contributions from a wide variety of countries spread in more parts of the different continents (such as Africa, Latin America, Asia). Since the book covers extensive knowledge of L1 education from a historical, educational, and political perspective, it is a good basal book for students of different levels, teachers, curriculum designers, and policymakers to read as a springboard to critical questions that need answering in today’s linguistic reality across and within countries as well as cyberspace.

References

Manara, C. (2007). The use of L1 support: Teachers' and students' opinions and practices in an Indonesian context. *The Journal of Asia TEFL*, 4(1), 145–178.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.

MERGA FEYERA WEKJIRA
University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School
margaa30fayyoo@gmail.com

B. Gloria Guzmán Johannessen: Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society

(Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2019, p. 290)

The book entitled *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society* was published by Springer Nature Switzerland AG in 2019. It was written to contribute to the field of bilingual education and bilingualism itself from a global perspective.

This book aims to present bilingual education and bilingual education programs and their challenges from a global perspective.

The objectives are to describe the background to and significance of bilingualism, the current situation of bilingual education, and the efficiency of language policies in the European context utilizing a study conducted in different countries within Europe. This publication addresses an audience interested in bilingualism, bilingual education, and language policies around the globe.

Its layout is logical and well-structured. To start with, following the Acknowledgements and Table of Contents, the author - B. Gloria Guzmán Johannessen, Professor Emeritus from California State University Pomona with research interests in bilingual education and social justice in education, among other fields - is introduced, and a brief list of contributors as well as the abstract provided. A brief introduction follows in which the author, B. Gloria Guzmán Johannessen, presents the complex nature of globalization and highlights the vital roles of multilingual policies. Following the Introduction, the 12 chapters, written by the 18 contributors of excellent scholars and teachers, are presented in five thematic parts, providing a transparent structure to this volume.

Six authors contributed to Part I entitled *The Politics of Multilingualism and Bilingual Education*. In the first chapter of Part 1, José Luis Ramírez-Romero and Ernesto Vargas-Gil, the authors of *Mexico's Politics, Policies and Practices for Bilingual Education and English as a Foreign Language in Primary Public Schools*, outline the Mexican education system and the historical aspects of Mexican bilingual education (BE), moreover, list the characteristics, advantages, and drawbacks of several implemented then subsequently abolished national and transitional programs as well as their objectives to promote and teach English as a foreign language throughout the BE history of Mexico. The authors clearly and profoundly explain the different levels of Mexico's language and foreign-language policies. Furthermore, the current National English Program for public schools is described in the last part, providing an extensive overview of its curriculum plan and program structure. In Chapter 2, entitled *Languages in Nigeria's Educational Sector: Issues, Challenges and Perspectives*, written by Bobby Ojose, a historical overview of Nigeria's complex and multifaceted language diversity is provided. Moreover, the different phases of the presence, the significance of English, and the prestige associated with being an English

speaker are covered. Ojose lists the problems concerning teaching and learning English in Nigeria, discusses the importance of the mother tongue in teaching and learning English, and describes previous and current challenges this subject faced or is dealing with at present. Chapter 3, entitled *Seeking Relevant and Sustainable Frameworks for Meaningful Minority Inclusion*, takes us to the Bilingual Education Policies in Colombia. The authors - Raúl Alberto Mora, Tatiana Chiquito, and Juilán David Zapata - provide a meaningful critical analysis of the bilingual language policies in Colombia, covering historical aspects of language learning and teaching as well as language policies, bilingual education initiatives, programs, and regulations. The authors stress the concept, importance, and practice of Culturally Relevant Pedagogy as a possible solution to avoid the marginalization of particular communities and community building.

Part II, entitled *Teacher Preparation*, was compiled from the work of six authors who mainly focused on teacher preparation programs in the USA and Spain. In the first chapter, entitled *Comparative Study of Bilingual Teacher Preparation Programs in California and Spain*, the authors - Laura Alonso-Díaz, Gemma Delicado, and Francisco Ramos - overview the European and US language policies before providing a comparative analysis of teacher preparation programs in Spain and California, focusing on their backgrounds, requirements, levels of study, curricula and student teaching practices. The next chapter, entitled *Politics and Policies Affecting Bilingual Teacher Preparation Practices in The United States: A Tale of Two Programs*, written by B. Gloria Guzmán Johannessen, Nilsa J. Thorsos, and Gail Dickinson, presents two different bilingual teacher preparation programs - one of them being successful and the other struggling - at two universities in Southwestern USA. By selecting and presenting these programs as case studies, given that both are on different sides of the continuum, the breadth of support bilingual teacher preparation programs receive across the USA is highlighted.

Three authors contributed to Part III, entitled *Culture Preservation and Identity*. Samuel K. Bore, in the first chapter of Part 3, entitled *Multilingual Education in Kenya: Implications for Culture Preservation and Transmission*, investigates Kenya's language diversity, the deteriorating situation of indigenous languages since colonial times to the present-day, as well as describes the role, prestige and status of the two official languages in addition to how these two languages influence its native languages. The author finishes this chapter by recommending that native languages be incorporated as a medium of instruction by explaining their advantages. The following chapter, entitled *Puerto Rico's Cultural and Linguistic Realities: Search for National, Social, and Individual Identities* and written by Nilsa J. Thorsos, investigates Puerto Rico from historical, military, political, social, and linguistic aspects, amongst others. From the author's perspective, the reader can gain a broad and clear insight into the complex nature of Puerto Rican identity and its language.

In the next chapter, entitled *Dual Language Teachers: An Exploration of Teachers' Linguistic Identities and Pedagogy in a U.S.-Mexico Frontera Dual Language Program*, Brenda Oriana Aranda presents the current situation of Latino students in the US, that is, their struggles in school and poor school performance. The author also explains dual-language programs in the US. She presents her research on Latino dual language teachers' linguistic identities and practices.

Three authors contributed to Part IV, entitled *Education of Minority Language Populations*. The volume proceeds with the investigation of David C. Edgerton and B. Gloria Guzmán Johannessen entitled *Intercultural Bilingual Education in the Miskito Coast of Nicaragua*. Similar to the other chapters, this one also starts with a brief overview of Nicaragua's history, politics, and education system. Following the overview, the authors thoroughly describe the BASE II project, including its program of activities, workshops, as well as its success and impact on the quality of education in Nicaragua.

In the second chapter of Part IV, entitled *Is Globalization Revitalizing Indigenous and Minority Languages in Chile?*, Isabel Bustamante-López describes the steps, programs, and laws that protect the rights of indigenous minorities and their native languages in Chile as well as the actions taken by the Ministry of Education to support elementary school teachers. The author analyses the Intercultural Bilingual Education Program from various perspectives and collects possible actions to bring about its improvement.

Three authors contributed to Part V, entitled *Bilingual Education at a Time of Crisis*. Aram Ayalon and Michal Ayalon, in the paper entitled *Saving the Children: The Challenges of Educating Refugee Youth*, write about their genuinely fascinating 3-week-long project in Greece, working with refugee children. This chapter describes facts and is full of emotions, as the relationship between the authors and these children is illustrated. The chapter details the whole journey of the authors from the moment they arrive in Lesbos to their experiences with educating the youth. From the several types of assessments applied to assess the children's literacy and knowledge as well as build trust by teaching them English, all aspects are detailed. In the last chapter of this part, entitled *Cambodia's Emerging Bilingual Education Programs—Success in a System in Crisis*, the author, Gail Dickinson, investigates the low-quality of instruction in Cambodia, contributing factors, and historical aspects as it is necessary to know how education has evolved over the last couple of decades to understand the emergence of today's crises. The author also describes the bilingual education program CARE, for language minorities and mentions bilingual instruction in both primary and higher levels of education.

This diverse book offers an impressive and fascinating insight into the challenges of bilingual education in numerous countries worldwide by presenting a comprehensive insight into bilingualism and bilingual education from a global

perspective. The book has achieved its goal, that is, undoubtedly serves as a provocative and engaging source for university students and interested professionals engaged in bilingualism, especially in bilingual education worldwide.

Reference

B. Gloria Guzmán Johannessen (2019): *Bilingualism and Bilingual Education: Politics, Policies and Practices in a Globalized Society*, Springer Nature Switzerland AG

HENRIETTA FLÓRA MÉSZÁROS
Multilingualism Doctoral School, University of Pannonia
henrietta.flora2@gmail.com

**Hans Van de Velde, Nanna Haug Hilton & Remco Knooihuizen
(eds.): Language Variation – European Perspectives VIII**

(Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2021. 316 pp)

The book under review contains thirteen papers from the International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE). The first edition of ICLaVE took place in Barcelona in 2000, and the tenth edition, organized by the Fryske Akademy, was held in Leeuwarden/ Ljouwert (the Netherlands) in June 2019. The papers were selected following peer-review from a total of twenty papers submitted. The editors selected the papers based on a wide range of language varieties, geographically ranging from Dutch-Frisian contact varieties in Leeuwarden to English in Sydney, Australia. The selection includes traditional quantitative and qualitative approaches to different types of linguistic variables, as well as state-of-the-art techniques for the analysis of speech sounds, new dialectometrical methods, covariation analysis, and a range of statistical methods. The papers are based not only on data from traditional sources such as sociolinguistic interviews, speech corpora, and newspapers, but also on hip hop lyrics, historical private letters, administrative documents, and re-analyses of dialect atlas data and older dialect recordings. The chapters are representative of the broad range of topics and approaches that find a home at ICLaVE. They are included in the book in order of distance of the geographical area under investigation to the conference venue in Leeuwarden. Two of the chapters are based on plenary lectures by Tamminga and Versloot.

Chapter 1 deals with the volatile linguistic shape of ‘Town Frisian’/‘Town Hollandic’ by Arjen P. Versloot (Universiteit van Amsterdam). His paper offers a historical sociolinguistic account of bilingualism in the province of Fryslân, with particular attention paid to the contact variety known as Town Frisian. Tracing back the origin of different features in this variety to particular Frisian, Dutch or Hollandic varieties is hampered by the close similarities between these varieties as well as by centuries of subsequent contact and change. A feature associated with Frisian today may well stem from 16th-century Hollandic or may have been associated with (L2) Dutch when Town Frisian was formed. Versloot suggests ways to solve this puzzle for Town Frisian and warns against back-projection of present-day data onto situations of historical contact-induced change.

In Chapter 2, Rias van den Doel and Adriaan Walpot from Universiteit Utrecht delve deeper into the attitudes towards non-native speaker accents of English in Europe. Their survey of Dutch and French speakers of English shows that attitudes towards own-accented English tend to be more negative than those towards other-accented English. They argue that this ‘acceptability deficit’ occurs irrespective of

proficiency, and that it may not be conducive to efficient communication in English as a *Lingua Franca*.

Chapter 3 by Kerri-Ann Butcher from the University of Cambridge revisits vowel merger and distinction patterns in East Anglian English. The MOAN and MOWN vowels, traditionally distinct in the variety, are merging in apparent time, whereas the MOAN and GOOSE vowels, traditionally not clearly distinguished, are changing in opposite directions. These developments are linked to dialect contact resulting from counter-urbanisation in the area.

Chapter 4 covers Rasmus Puggaard's study of voice onset time in a large corpus of traditional dialect recordings from Jutland (Denmark) in Universiteit Leiden. It shows that short VOTs, commonly associated with the northern part of the peninsula and with /t/ only, are found across Jutland and for all fortis plosives. The regional variation described in the study may, in part, be attributed to dialect contact patterns, but the statistical modeling suggests multiple continua of variation.

The contribution by Janet Fuller from the University of Groningen (Chapter 5) gives an analysis of terms for ethnicity in newspaper texts about national belonging in Germany. The term Biodeutsche(r) 'bio[logically] German,' particularly indexes an ongoing focus on ethnic descent as a prerequisite for Germanness. However, simultaneously the term is often used mockingly, undermining this traditional focus and opening the door to more inclusive discourses.

In Chapter 6, Karen V. Beaman from the Universität Tübingen investigates whether lectal coherence enables or inhibits linguistic change. Using phonological and morphosyntactic data from two varieties of Central Swabian German, she proposes a model based on covariation, implicational scaling, and the mathematical lattice theory. The model suggests that more coherent lects are more resistant to change.

Chapter 7 contains Rachel Byrne's study of attitudes and linguistic behaviour of adolescents in Merseyside (England) from the University of Liverpool. Speakers from the Wirral use a fronted realisation of the NURSE vowel, though not merged with SQUARE, to index their identities as being from Merseyside rather than from Liverpool. Interview data suggests that they are overtly aware of local and class associations of this feature, which they use to position themselves variably along these two dimensions.

Chapter 8 provides a study by Nathan J. Young from the Centre for Research on Bilingualism at Stockholm University, an in-depth study of the first-person pronoun *benim* (a Turkish loan) in the Swedish multi-ethnolect of Stockholm. Young presents a syntactic and socio-pragmatic overview of the use of this loan by its predominantly male users in the Swedish hip-hop scene and proposes an evolutionary trajectory

involving second-language acquisition and earlier self-aggrandising pronouns in the Stockholm working-class vernacular.

In Chapter 9, a new dialectometrical method is proposed by Clément Chagnaud, Guylaine Brun-Trigaud, and Philippe Garat from Université Grenoble Alpes and Université Côte d’Azur. They use multidimensional statistical analysis of linguistic atlas data from Occitan to find clusters of lexical areas: sets of lexical items from the same semantic domain often pattern similarly geographically. The spatial patterns discovered in this way do not match traditional dialect boundaries but follow watershed regions or historical administrative divisions instead.

Chapter 10 presents the historical sociolinguistic circumstances of the development of the Basque relative pronoun *zein* ‘which’ is the paper’s topic by Dorota Krajewska and Eneko Zuloaga from the University of the Basque Country UPV/EHU. An analysis of letters and documents from the 16th to 19th centuries suggests that *zein* is a calque (or loan translation) from Romance languages by highly literate bilingual writers.

In Chapter 11, Nicole Vassalou, Dimitris Papazachariou, and Mark Janse from the University of Patras and Ghent University consider the diachronic change in the vowel systems of two communities of Mišótika Cappadocian speakers in Northern Greece. The degree of change since the early 20th century differs between these communities due to the amount of dialect contact. In both communities, however, dialect contact, and therefore linguistic change, is led by male rather than female speakers – which is not typically found in language change from below (see Labov 2001).

Chapter 12 provides a plenary lecture by Meredith Tamminga (University of Pennsylvania) about the leaders of language change: macro and micro perspectives. She deals with the questions about who leads language change that has been central to sociolinguistic literature for decades. More recent work on covariation between simultaneous changes questions whether broad, generalized change leadership exists at all. Using data from Philadelphia, she shows that covariation patterns fluctuate over time. These fluctuations are not random but appear to be tied to the overall diachronic shifts in the community. However, she also suggests that predicting individual differences in covarying changes is not as simple as operationalizing the traits that have been captured in qualitative descriptions of particular leaders. Furthermore, she proposes that reconciling these results requires distinguishing between individual leadership in Labov’s “saccadic” sense and the broader structure of how innovations covary within the community as a whole.

Finally, in Chapter 13, James Grama, Catherine E. Travis, and Simon Gonzalez from the University of Duisburg-Essen and Australian National University offer a real-time diachronic overview of changes in five English diphthongs by speakers of

different ethnic backgrounds in Sydney. While there are few ethnic linguistic differences in Sydney today, the patterns of change differ between groups, especially Chinese Australians, showing a different adoption of changes in progress.

This review concludes with some remarks.

1. Language variation studies have a vibrant diversity that can appeal to readers interested in this kind of study.
2. The subject matter explored in this book series is language variation, defined as either variation between related varieties of a language (also known as dialect variation, microvariation, or intrasystemic variation) or ‘inherent,’ quantitative variation (also known as individual variation). This refers to any variation in any component of language, such as phonetics/phonology, morphology, syntax, semantics, and pragmatics.
3. Topics to be covered include: variation as well as change at the level of speech communities (Labovian sociolinguistics); language convergence between standard and regional varieties and between regional varieties; dialect supralocalisation – loss of distinctiveness at the local level; dialect contact – causes; linguistic effects, such as koineisation; dialect divergence; the study of the variation and identity of languages; social psychology and variation; the study of standard–regional standard–dialect alignments, and the change in these alignments; the study of standard varieties; using nonstandard variants and social styles; standardization and destandardization; typological differences between related language varieties.
4. The purpose of this series is to investigate empirically linguistic variation and its description, explanation, and interpretation structurally, socially, and cognitively. Among the subjects covered by the series are sociolinguistics, contact linguistics, dialectology, historical linguistics, theory-driven approaches, and anthropology/anthropological linguistics. There is an emphasis on linguistic aspects, linguistic interaction, as well as the interaction between linguistic and extralinguistic aspects – not on things like language ideology, policy, etc.
5. There is a wide variety of work in this series, ranging from descriptive/data-oriented to more theory-oriented (both formal and functional). With respect to historical variation, the emphasis is on processes of language change instead of the outcomes of such processes. Monographs, themed collections of articles, and reference works in relevant areas are part of this series of peer-reviewed publications.
6. Regarding the whole format, every chapter of this book employs different formats for tables and graphs, and there is no consistent style for Tables and Figures. However, it is a delightful book for readers interested in vibrant diversity of

language variation studies. Best of all, the book can be downloaded at no cost, thanks to a generous subsidy from the Netherlands government.

References

Labov, W. (2001). Principles of Linguistic Change. *Social Factors*. Blackwell, Oxford.

Knoolhuizen, R., Hilton, N. H., & Van de Velde, H. (2021). Introduction. In H. Van de Velde, N. H. Hilton, & R. Knoolhuizen (Eds.), *Language variation — European perspectives VIII: Selected papers from the Tenth International Conference on Language Variation in Europe (ICLaVE 10), Leeuwarden, June 2019* (pp. 2-9). (Studies in Language Variation; Vol. 25). Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. <https://doi.org/10.1075/silv.25.int>

NAEIMEH AFSHAR
University of Pannonia
afshar.naeimeh@mftk.uni-pannon.hu

Tízéves az Alkalmazott Név kutatás konferenciasorozat

2021. október 18-án, hétfőn *Alkalmazott Név kutatás 2021: Tíz év távlatából* címmel jubileumi konferenciának volt házigazdája az ELTE Bölcsészettudományi Kara. A konferenciasorozatot az ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete, a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke és a Magyar Nyelvtudományi Társaság indította útjára 2012-ben (akkor még *Névtan és terminológia* címen). Az egyes alkalmakra azóta évente, a két szervező egyetemen felváltva kerül sor. A rendezvénysorozat szorosan kapcsolódik egyrészt az ELTE-n nagy hagyományokra visszatekintő névtani kutatásokhoz (az 1970-es években megformálódott, Hajdú Mihály nevével fémjelzett, intézményi határokon túlnyúló Név kutató Munkaközösség hagyományaihoz, illetve az ugyanezekhez köthető *Névtani Értesítő* szellemi-szakmai köréhez), másrészt a Károli Gáspár Református Egyetem Terminológiai Kutatócsoportjának (TERMIK) tevékenységéhez.

A szervezők célja a konferenciasorozat létrehozásával az volt, hogy saját fórumot, egyben pedig kapcsolódási lehetőséget biztosítsanak az alkalmazott névtannal foglalkozó, különféle területekről érkező kutatók számára, hozzájárulva ezáltal a nemzetközi szinten is viszonylag új diszciplínának számító alkalmazott névtan hazai kibontakozásához, formálódásához. (Az alkalmazott névtan jellemző területeiről, eddigi irodalmáról és eredményeiről bővebben I. Raátz, 2015.) A konferenciasorozat évente megrendezett alkalmi ezért egy-egy átfogó alkalmazott névtani téma köré szerveződtek. Ilyen volt a névtannak a terminológiához (2012), illetve e kettőnek a fordítás tudományához és gyakorlatához (2014, 2020) fűződő kapcsolata; az alkalmazott névtani kutatásoknak a helynevek hivatalos használatában és standardizációjában (2013), valamint a személynevekkel összefüggő jogi és államigazgatási kérdésekben való hasznosíthatósága (2015); a névadás, névhasználat és az identitás összefüggései (2016); a tulajdonnevek szótári feldolgozása, névtan és lexikográfia kapcsolata (2017), valamint a nevek tudományos és laikus megítélése, kezelése és alkalmazása (2018, 2019).¹

Az előadók felkérésekor a szervezők tudatosan törekszenek a tudományok közötti kapcsolatok kiépítésére és erősítésére, ezért az előadások között a névtani, illetve nyelvtudományi mellett irodalom-, történet- és könyvtartudományi, jogi, térképészeti stb. megközelítések is helyet kaptak. További fontos célja a konferenciasorozatnak a névtani eredmények széles körű alkalmazhatóságának feltárása és bemutatása, a gyakorlati szférához kötődő szálak szorosabbra fűzése és az esetleges jövőbeni együttműködések megalapozása. Ennek jegyében a

¹ Az egyes konferenciák programjának elérhetősége: <https://nyelvtort.elte.hu/content/alkalmazott-nevkutatas.t.20167?m=6479>, <https://btk.kre.hu/nyelveszet/index.php/terminologiai-kutato-csoport-termik/nevtan-es-terminologia>

szervezők a konferenciák programjába több alkalommal egy-egy kerekasztalt is beillesztettek, melyekre az aktuális témakörrel foglalkozó kutatók mellett a szakma gyakorló képviselőit is meghívták résztvevőként (pl. fordítókat, terminológusokat, jogi és államigazgatási ügyekkel foglalkozó szakembereket).

Az idei konferencia a jubileum alkalmából az elmúlt évtizedben középpontba állított témaköröket idézte meg egy-egy előadással, három szekcióban. Farkas Tamás (ELTE BTK) nyitóelőadása a mai magyar alkalmazott névtan kapcsolatrendszerét, területeit, témáit, megközelítésmódjait és eddigi eredményeit összegezte, rávilágítva e fiatal terület sokszínűségére is. Raácz Judit (NYTK) – egy másik kerek évfordulóról megemlékezve – az idén ötvenéves *Magyar utónévkönyv* (Ladó, 1971) történetét és napjainkban is érzékelhető gyakorlati hatását mutatta be, részletesen kitérve a kiadvány megjelenése előtti időszak azon jellemzőire és körülményeire, amelyek szükségessé tették a szótár elkészültét. A személynévhasználat jogi szabályozásának témaköréhez kapcsolódott Szalayné Sándor Erzsébet (AJBH) előadása is. A Magyarországon élő nemzetiségek jogainak védelmét ellátó biztoshelyettes gyakorlati szemszögből értékelte a nemzetiségi nyelven való egyéni névhasználat hazai jogi és államigazgatási lehetőségeit, illetve megvalósulását, egy, a hivatal által végzett felmérés tanulságait is figyelembe véve.

A második szekció első előadásában Gáspár Attila (UniPd / KRTK KTI) és Pető Rita (KRTK KTI) a családneveknek a társadalmi mobilitás mérésében való felhasználhatóságára mutattak példát: számos egyetemi és akadémiai névsorban kiszámították a családnevek formai (-y-os nevek), statisztikai (pl. leggyakoribb, illetve növekvő gyakoriságú nevek) és egyéb szempontok alapján létrehozott csoportjainak arányát, ez alapján értékelve az adott neveket tipikusan viselő társadalmi réteg átlagos mobilitását. A következő előadó, Kecskés Judit (ME BTK) egy sajátos névfajta, a Miskolci Egyetemen és jogelődjein használt ún. *alias*-os nevek több évszázada élő hagyományán keresztül közelítette meg a személynév és az identitás viszonyát, rámutatva a többnyelvű környezet, a névvisező etnikai identitása és a név nyelvi eredete közti összefüggésekre. A szekciót záró előadásban Parapatics Andrea (PE MFTK) az idegen nevek filmszinkronbeli kiejtésével kapcsolatos problémákat feltáró, szinkronszínészekkel folytatott interjúk alapján készült vizsgálatának tanulságait osztotta meg a közönséggel, rámutatva a megrendelő és a rendező kívánságának, a felkészülési idő és az ismételt felvételre való lehetőség hiányának, valamint az előképzettség nélküli színészek alkalmazásának minőséget gyengítő hatásaira.

A zárószekció első előadója, Takács Judit (EKKE BMK) a márkanevek tulajdonneveken belüli helyével foglalkozott, áttekintve és értékelve a névfajtára vonatkozó, a márkakutatásához képest szerény mennyiségű névtani szakirodalom megállapításait, egyúttal tisztázni kívánva a névfajtaival kapcsolatos terminusok (*márkanév, terméknév, árunév, cégnév, kereskedelmi név*) jelentését, használati körét és egymáshoz való viszonyát. Bárh M. János (ELTE BTK) a 20. század

második felében zajló országos helynévgyűjtő mozgalom eredményeinek mai, online közzétételét és térképi megjelenítésének lehetőségeit, módszereit mutatta be a résztvevőknek a Bács-Kiskun megyei helynévanyagot feldolgozó, általa létrehozott online rendszer példáján. A konferencia utolsó előadásában Bölskei Andrea (KRE BTK) és Fóris Ágota (KRE BTK) a névtan, a nevezéktan és a terminológia egymáshoz való bonyolult, többrétegű viszonyát tárgyalta, ráirányítva a figyelmet témáik és megközelítésmódjaik érintkező területeire és különbségeire.

A konferencia előadásainak írott változata a korábbi alkalmak anyagaihoz hasonlóan a Névtani Értesítőben lesz olvasható. A konferenciasorozat a szervezők szándéka szerint a jövőben is folytatódik, építkezve az elmúlt évtized tapasztalaiból, tovább szélesítve a máris igen gazdag és szerteágazó kapcsolatrendszer a nevekkel különböző szempontokból foglalkozó tudományok és a gyakorlati szféra képviselői között.

Irodalom

Ladó J. (1971). *Magyar utónévkönyv*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Raácz J. (2015). Alkalmazott névtan. In: Farkas T. & Slíz M. (szerk.), *Magyar névkutatás a 21. század elején*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság & ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet. 227–247.

SLÍZ MARIANN

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézet

sliz.marianna@btk.elte.hu

<http://orcid.org/0000-0001-5959-1018>