

BASHAR FARRAN – ILDIKÓ HORTOBÁGYI – GYÖNGYI FÁBIÁN

University of Pannonia
bfarran89@gmail.com
ildiko@almos.uni-pannon.hu
fabian.gyongyi@mftk.uni.pannon.hu

Bashar Farran – Ildikó Hortobágyi – Gyöngyi Fábíán: Testing English as a Foreign Language in Palestine:

A Case Study of INJAZ (GCSE) 2018 English Exam

Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/1. szám

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.001>

Testing English as a Foreign Language in Palestine: A Case Study of INJAZ (GCSE) 2018 English Exam

A minőségi nyelvoktatás megkívánja az adott idegen nyelven zajló vizsgák módszertanának, tartalmának, valamint eredményeinek folyamatos felülvizsgálatát és továbbfejlesztését. Ugyanakkor az angol mint idegen nyelv vizsgák nyelvi eredményei Palesztinában (beleértve a Nyugati Partvidéket, Kelet-Jeruzsálemet, valamint a Gázai Övezetet is) nem tartanak számot nagy érdeklődésre az akadémiai körökben. Tanulmányunk a 2018-ban felhasznált angol nyelvi érettségi (INJAZ) vizsgaanyag leíró és analitikus, valamint tartalom-alapú elemzésével azt vizsgálja, hogy a palesztinai középiskolai érettségi vizsga mennyiben felel meg a Közös Európai Keretrendszer (CEFR) elvárásainak. A kiválasztott vizsga olyan tanulók angol nyelvtudását hivatott megmérni, akik tizenkét éven keresztül folytattak tanulmányokat az idegen nyelven. A vizsgaeszköz jóságmutatóit általában, az egyes itemek minőségét pedig a Bachman és Palmer (1996) munkájában bemutatott kommunikatív kompetenciamodell alapján vesszük górcső alá. Az eredmények arra utalnak, hogy az említett érettségi vizsga nemcsak a kommunikatív kompetenciákat nem méri, hanem a Palesztin Oktatási Minisztérium angol nyelv oktatására vonatkozó célrendszerét sem közelíti meg. A vizsgaanyag az írásbeli készségek mérésére korlátozódik, miközben figyelmen kívül hagyja a szóbeli készségeket, amely negatív hatással van mind a nyelvtanulási folyamatokra, mind pedig az angol nyelvi teljesítményekre.

Introduction

Among the various objectives of foreign language assessment, one main aim is to maintain a gateway to enter a modern education institute and advance higher education studies. It also acts as an instrument with which knowledge providers, or teachers, can measure the impact of what has been planned and implemented in their teaching and the learning processes; they can identify the strengths and the weaknesses of the students' competencies, and, as a result, they might be able to propose solutions that emphasize the strengths and assist avoiding the weaknesses or remedy them.

The methods available to complete assessment procedures are varied.

“Assessment can draw information from a wide range of elicitation, observation and data collection procedures, including multiple-choice tests, extended responses such as essays and portfolios, questionnaires and observations.” (Bachman, 2004: 4)

Given the large range of techniques available to elicit students’ language competencies, it is vital for students to be aware of how their efforts are to be assessed, scored, and evaluated, which might motivate them to learn more efficiently, and thus achieve better performance.

English as a foreign language has been taught in mainstream education in Palestine for 12 years. For the 12 consecutive years, students have been following a Macmillan curriculum called *English for Palestine*, which integrates different pedagogical perspectives and aims to develop all the language skills.

Students of Tawjihi (a previous version of INJAZ) in Palestine used to sit for two different exams: a Jordanian one in the West Bank area, and an Egyptian one in the Gaza Strip, while at present they are administered a Palestinian examination. From the 1948 Nakba through 1967 – the time of the Palestinian fight for independence – until 1994 the Jordanian curriculum had been applied in the schools in the West Bank area, and, at the same time, the Egyptian curriculum was followed in the Gaza strip schools (Amara, 2003). In 1994 the Palestinian Curriculum for General Education was planned and was later introduced gradually starting from 2000. Nevertheless, the Palestinian English language curriculum was not implemented until late 2004 (Yamchi, 2006). With the emergence of the newly introduced Palestinian curriculum, the necessity of assessment and evaluation became clear, however, it is merely the assessment of the program implementation. The assessment process gathers information about the efficiency of the attainment of the course aims, about what students have learned, the validity of the objectives, the adequacy of placement and achievement tests, the amount of time allotted for each unit, the appropriacy of the teaching methods and the problems encountered during the course.

INJAZ examination, previously named aka Tawjihi exam, is defined as a final public examination of secondary education and, at the same time, as the entrance examination to university (Nicolai, 2007). Currently, INJAZ examination is claimed to be the general secondary achievement and proficiency test in the state of Palestine and is an essential part of the educational system. It assesses students' performance of English as a foreign language and is administered besides the examinations in the rest of the academic subjects as part of the final examination. The INJAZ examination consists of one test session, except for the Humanities stream (or module), which also has a narrative literature session, thus, depending on the stream

of the study area, the examination consists of different components. While the assessment instrument analysed in this study includes reading comprehension, vocabulary, language, grammar and writing papers, the humanities stream additionally includes a literature section as well.

Designing an INJAZ test is not an easy task. Test developers should be aware of the objectives of teaching, and the topics teachers deal with. Moreover, they should be well informed of some further details of the curriculum content and skilled in compiling tests according to the criteria of a balanced test instrument that handles the difficulty of individual differences and matches the assigned objectives of the syllabi content as well as the levels of cognition. Therefore, the Ministry of Education (MoE) establishes a board responsible for preparing, controlling the process, and assessing the General Certificate of Secondary Education (GCSE) exam papers every year. The goal of this paper is to evaluate the General Certificate of Secondary Examination (GCSE) in Palestine through analyzing the test instrument implemented for the science stream (or module) in 2018.

Overview of English for Palestine for Grade 12 “INJAZ-exam”

English as a Foreign Language in Palestine is mainly introduced through formal education based on a formal Palestinian English curriculum run from grade 1 until grade 12. The Palestinian Curriculum for General Education Report (1996: 12), which establishes the curriculum vision, recommends “teaching English in view of the heavy involvement of the Palestinians with the modern world. It aims to provide a curriculum which enables students to “read, write, speak and appreciate English as a world language by learning it throughout the twelve years of education” (The Palestinian Curriculum for General Education Report, 1996:12). In addition, a comprehensive list of TEFL objectives is set by the MoE in Palestine with a special focus on both the oral and written skills of communication. A further element of the document principles includes the requirements of meeting individual and community needs.

Teaching English used to start from the fifth grade until the year 2000 when the MoE initiated cooperation with MacMillan Education and the current version of “*English for Palestine*” based on British English (RP) was produced. However, despite the revision of the curriculum in every 5 years, the program fails to meet the requirements in many ways (Ramahi, 2018; Bernard & Maître, 2006).

It seems that there is no evidence of integrating an individual psycholinguistic dimension into the curriculum. Another problem of the curriculum is that, even with the inclusion of all language skills, speaking and listening are not emphasized the way they should be, which is equally true of the examination process. While the Grade 12 national INJAZ examination should provide evidence of all the students’

successful efforts throughout the twelve scholastic years, the grades allocated for each part of this curriculum-oriented examination do not seem to support the claim (see Table 1). Moreover, the test items are aimed at eliciting information on students' reading and writing competencies exclusively, without any assessment of oral or aural skills.

Even more, the negligence of oral communication skills at the school leaving examination, which is administered by the MoE, lessens the motivation of both teachers and learners towards developing these skills. However, according to the National Palestinian Report (2016), during university admission procedures and on university courses, oral skills are included in tests. So, with the current situation, considerable inconsistency is found in language education, as English is only used in certain controlled and narrow contexts such as in-school classroom but not in exams or outside schools. However, some private schools and kindergartens have developed their own L2/L3 (English and/or French) multilingual curricula with the obvious objectives to develop students' language proficiency by relying on transfer as the dominant approach to teaching, while equal attention is paid to all skills in the different languages.

The majority of teachers speak Arabic as their first language, and the same is true for students, which is considered to be a yardstick in a more dynamic teaching approach. Currently, in the monolingual environment, learners receive little to no exposure to L2/L3 outside classrooms. In addition, the teachers set their goals based on standard native L2 varieties, which shrinks the learners' exposure to a wider range of varieties and dialects of English. This orientation is reinforced by resilience to change or to the adaptation of novel approaches to language teaching, or to making use of all the potential capacity available in a more modern and complex dynamic model of teaching. Confirming this perspective, Jenkins et al. (2011) state that “the notion that they should all endeavour to conform to the kinds of English which the native speaker minority use to communicate with each other is proving very resistant to change” (Jenkins et al., 2011: 308)

According to The Higher Education System in Palestine Report (2006), the enrolment and admission at all Palestinian higher education institutions follow more or less the same procedures. Among the minimum requirements for students to enrol in higher education institutions, the General Certificate of Secondary Education (INJAZ) or its equivalent for Palestinians from other countries is vital. Student placement in the faculties depends on the chosen stream indicated in the certificate. Therefore, INJAZ (General Certificate of Secondary Education, 12 years of schooling) is a high-stake examination.

High-stake examinations tend to have powerful ramifications including washback and test impact on educational processes and policymaking. Wall (1997)

distinguishes the two claiming that washback is “test effects on teacher and learner behaviour in the classroom whereas impact refers to wider test effects such as their influence on teaching materials and educational systems” (Wall, 1997: 100). When test results are used as a determining factor in the decision-making process in life, education and career, they are considered high-stake, which definitely bears high impact and subsequently washback effect on the behaviour of individuals and institutions alike.

Criteria of a good assessment instrument

In the framework of preparing a successful test instrument as a tool to measure achievements, development, or performance level, some characteristic features have to be maintained in order to claim the examination adequate. The major criteria that need to be met for creating a good test are its (1) validity, (2) reliability, (3) impact, (4) language task/test characteristics (5) where the first two criteria are considered to be the most important elements of an adequate assessment procedure (Gronlund, 1998; Gardner, 2012; Iseni, 2011). In the following, we will discuss the two criteria in detail; however, other features will also be mentioned in later sections of the study.

This study is concerned with the whole of the test instrument designed by MoE as a proficiency (or an achievement) test administered to school leavers, therefore, both test analysis and item analysis will be completed.

Test analysis is carried out through considering the criteria of *validity*, more precisely content validity, *reliability* and *impact*, while for item analysis, a framework of language task characteristics (Bachman & Palmer, 1996) is used to determine the *level of difficulty*, *discrimination power*, and the *quality of options* across the language skills included in the test. In the following part, we will elaborate on these criteria in more detail.

It is a widely held view to define *validity* as the test’s ability to measure what it is supposed to measure, however, this claim is expressed in different ways by different authors through time. Lado presents it as a matter of relevance as he wonders “Is the test relevant to what it claims to measure?” (Lado, 1961: 321), and he goes on to make recommendations on how to achieve maximum validity. Heaton states “a test is said to be valid if it measures what it is intended to measure” (Heaton, 1975: 153), which is later extended by adding “the extent to which it measures what it is supposed to measure and nothing else” (Heaton, 1988:159). Hughes extends the concept of validity as “an overall evaluative judgment of the degree to which evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions based on test scores” (Hughes, 1989: 20).

Another important feature of a good test is *reliability*. An instrument is said to be reliable if the same examination or test repeated after some time under the same

conditions and with the same participants yields highly similar scores and results for both sessions. Thus consistency, or stability, are key factors here, which means consistency from person to person, time to time or place to place. Joppe defines reliability as follows:

The extent to which results are consistent over time and an accurate representation of the total study population under study ... and if the results of a study can be reproduced under a similar methodology, then the research instrument is considered to be reliable (Joppe, 2000: 1).

Since, in this study, the GCSE (INJAZ) Examination is considered a high-stake exam, it is necessary to discuss its relation to education, so in the following part of this section, we will turn our attention to further principles which are also involved in the quality of a good examination in the wider context of the education process.

Some factors will affect the teaching process, and as a result, the test scoring process. Madaus (1988) defines a high-stake exam as a test whose results are seen – rightly or wrongly – by students, teachers, administrators, parents, or the general public, as being used to make important decisions that immediately and directly affect them, where phenomena such as *impact* and *washback* surely emerge. In the following, we will investigate the concepts of test washback, or backwash, and the test impact. However, since recently washback has been considered as a dimension of impact, we will see that the two concepts seem to overlap in a number of respects in literature.

Tests can influence what and how teachers teach and what and how learners learn in formal classroom settings. While washback is traditionally defined as the impact of tests on teaching and learning (Hughes, 2003; Green, 2015). Bachman (2004) extends the concept saying that washback can also be viewed as a subset of the impact of a test on society and on the educational system. This seems to be in line with the definition of impact as “any of the effects that a test may have on individuals, policies or practices, within the classroom, the school, the educational system or society as a whole” (Wall, 1997: 291).

The washback of a test “can either be positive or negative to the extent that it either promotes or impedes the accomplishment of educational goals held by learners and/or programme personnel” (Bailey, 1996: 268). Chen (2006) finds that some negative washback effects might result from the inefficiency of aligning the testing objective with a new curriculum, which would also hinder its implementation.

Based on professional literature, we can conclude that while the term washback, or backwash, is sometimes employed as a synonym of impact, most frequently it is used to refer to the effects of tests on teaching and learning at the classroom level.

As a means of evaluation, a test is often administered to get information about the student's improvement, or level, and to measure the result of the teaching-learning process. INJAZ test is, to a certain extent, an achievement test, which is held at the end of the teaching-learning process in one scholastic year, however, at the same time it demands and examines general language competencies developed throughout 12 years of learning English in a formal context, thus may be considered as a proficiency test as well. In other words, we may assume that this exam is a high-stake exam, which is intended to evaluate students' achievements after one year of learning English language and, at the same time, to evaluate students' overall achievements based on their accumulated knowledge from previous years in order to open the gates for pursuing undergraduate studies.

Being a high-stake examination, the INJAZ test instrument applied for measurement is required to meet further expectations of a good test considering the construction of items. Among the aspects of item analysis, we find that discussing their difficulty level, discrimination power, and the quality of options essential.

Among the criteria of evaluating item quality, the *difficulty level* of the item is concerned with how difficult or easy the item is for the test takers (Shohamy, 1985). Its importance emerges from the idea that simple and easy test items will provide us with little or no information about the differences within the test population. In other words, if the item is too easy, it means that most or all of the test takers provide the correct answer. In contrast, if the item is difficult, it means that most of the participants fail to provide the correct answer.

The *quality of options* also plays a key role in defining the difficulty of some of the test items. It emerges when the task provides the test takers with different options to choose from, for instance, when a task requires finding the correct answer in a multiple-choice question. According to Shohamy (1985), the quality of options is obtained by calculating the number of examinees who choose the alternatives A, B, C, or D or those who do not choose any alternatives. Accordingly, the test developers should be able to identify whether the distractors function appropriately or not so.

Another aspect of item analysis is the *discrimination power* that tells us about whether the item discriminates between the top group students and the bottom group students. Shohamy (1985) states that the discrimination index expresses the extent to which the item differentiates between top and bottom level students in a certain test.

Considering all the above criteria contributes to the effective evaluation of a test instrument, and provides feedback to develop the specific sections of the test items and the whole instrument, however, a detailed survey of item analysis seems to be beyond the scope of our article. Still some crucial aspects of item analysis will be considered in connection with our study area.

The purpose of the study

There have only been few studies that aim at discussing INJAZ English exam in Palestine with multiple aspects of the assessment procedures. Madbouh (2011) measures the influence of the Tawjihi English exam on the Tawjihi students and teachers in Hebron concerning three domains: anxiety, output, and learning/ teaching methods. He recommends more training to be provided for teachers to enable them to modify their teaching methods and not to mix languages in teaching foreign languages, especially when teaching grammar. Also, he recommends that teachers should be offered more training on how to use tests in order to improve their instruction methods.

El-Araj (2013) aims to investigate the extent to which “Tawjihi” English language exam matches the standardized criteria of exams in Palestine between the years 2007-2011. She applies a descriptive-analytical approach employing two main techniques in her study, namely content analysis cards and a questionnaire, to elicit teachers' perceptions of Tawjihi English language exam. The results of the study show a low level of correlation between the exam contents and the textbook quality. Most of her recommendations emphasize the need for more ramifications and modifications of the exam as a holistic instrument developed for assessing all the language skills and for including higher-order thinking skills.

Amara (2003: 223) establishes some principles of the shift towards a more efficient Palestinian curriculum, more specifically, of the status of English language education in moving away from earlier conventions.

In modern language teaching and assessment, the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) has been established as a guideline for language professionals to enable them to provide standard education and teaching procedures internationally. According to Wall,

What [the CEFR] can do is to stand as a central point of reference, itself always open to amendment and further development, in an interactive international system of co-operating institutions...whose cumulative experience and expertise produce a solid structure of knowledge, understanding and practice shared by all (Trim, 2011: xi).

The CEFR provides a common basis for the elaboration of language syllabi, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe. It comprehensively describes what language learners have to learn to do in order to use a language in communication and what knowledge and skills they have to develop so as to be able to act effectively. It also defines levels of proficiency which allow learners' progress to be measured at each stage of learning and on a life-long basis. Another purpose of CEFR levels is to assist self-assessment, so as language learners

can more clearly comprehend what they need to work on to reach the level they would like to achieve in their target language. The CEFR is designed to be applicable to many contexts, and it does not contain information specific to any single context. To use the CEFR in a meaningful way, test developers must also elaborate on the contents of the CEFR. Among others, this may also include considering which register of words or grammar might be expected at a particular proficiency level in a given language. It is agreed that the CEFR provides a shared base for developing the syllabi, exams, or textbooks, and determines levels of performance for measuring learners' progress or proficiency at different stages of acquiring the language. We claim that some principles of CEFR might be useful for our work in order to investigate the extent to which INJAZ test abides the common framework of foreign language assessment.

In our descriptive study, the 2018 science stream (module) version of the English Palestinian GCSE examination instrument is analyzed (1) in the light of the literature discussed above, and (2) in relation to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) document in order to make conclusions on the qualities of the examination.

The study of INJAZ

According to Foorman (2009), tests are increasingly seen as means of evaluating school systems and measuring progress. Our experience suggests that communicative language teaching and testing principles are hardly maintained in the education processes in Palestine. Students who score high on written tests of English may find it difficult to communicate or express themselves orally.

According to The Palestinian Curriculum for General Education Report (1996), The INJAZ exam is assumed to (1) take all language skills (listening, speaking, reading, and writing) into consideration; (2) attempt to meet as many of the objectives for Teaching English as a Foreign Language (TEFL) assigned by the MoE as possible; (3) rely on the activities introduced in English for Palestine Grade 12; and finally, (4) consider the relative weight allocated for each skill in the teacher's book of English for Palestine when distributing the questions and the grades.

In the following, we will carry out the investigation of the test instrument of INJAZ 2018. First, we will discuss the general structure of the instrument, the structure of the papers included, skills involved, and the scoring system. Then we will move on to investigate the details of each paper, namely the test of reading skills, vocabulary, grammar, and writing skills. Finally, some statements on testing the oral communicative skills will be made.

Description of the examination structure

Communicative testing aims at focusing on real language use and learners' performance. Within this framework, language test items should include both objective questions and subjective questions to test students' creativity and their ability to express themselves freely (Foorman, 2009). Weir highlights that “integrative type of tasks, such as cloze tests, inform us about the student's linguistic competence but nothing directly about his/her performance ability” (Weir, 1990: 3).

GCSE English exams in Palestine focus on testing discrete-point language items which test a single item of the test-takers' language knowledge rather than integrative communicative competences. Table 1 presents the structural elements of the INJAZ English language exam and the assigned scores for each skill.

Table 1.
INJAZ (GCSE) 2018 English exam: format and scores distribution

Paper	Component	Question Number	Scores
Paper One	Reading Comprehension	Question Number One (20)	40
Paper Two	Reading Comprehension	Question Number Two (20)	
Paper Three	Vocabulary		25
Paper Four	Language	Question Number One (10) Question Number Two (10)	20
Paper Five	Writing		15
	Listening		Zero
	Speaking		Zero
Total			100

According to Table 1, listening and speaking skills are excluded. However, we believe that it is very important for aural and oral skills to be included in the exam, as English for Palestine is intended to be taught for communicative purposes. Also, students' competencies are supposed to be tested according to the principles of communicative language testing.

Concerning the structure of the test, it is also noted that the MoE's objectives are not fully met since the textbook activities do not seem to be in line with the exam tasks, and the distribution of scores is neither as clear as it should be nor as fairly balanced between objective and subjective questions as it should be. On the other hand, all the exam instructions are written in English as shown in Figure 1 below.



Figure 1: Exam Instructions

In order to use language tests and their scores to make inferences about language ability or to make decisions about individuals, Bachman & Palmer (1996) propose that test performance should correspond to non-test language use. This can be achieved by developing a framework of language use that enables teachers or test developers to consider the language used in Target Language Tests/Tasks (TLU) as a specific instance of language use, a test taker as a language user in the context of a language test, and a language test as a specific language use situation. Moreover, since the purpose of language testing is to enable teachers or test developers to make inferences about the test-takers' ability to use the language to perform tasks in a particular domain, Bachman & Palmer (1996) argue that the essential notions for the design, development, and use of language tests has to be analyzed in terms of the structure and form as well as the task specifications of the tests, as shown in Table 2 below.

Table 2. Test structure and test/task characteristics

Test structure	Comments
Number of parts/tasks:	The test is organized around 20 tasks within five papers, which contain 4 components—reading comprehension, vocabulary, language, and writing (see Table 1 above)—The purpose of these parts is to require the test takers to demonstrate their language competencies in all of these components. The test does not contain parts or components to test two skills, i.e. speaking and listening.
Salience of parts:	Parts are clearly distinct.
Sequence of parts:	It follows the sequence of previous years' tests (see: El-Araj, 2013; Madbouh, 2011).
Relative importance of parts or tasks	Each part independently stands out as important as any other part. There is no part that depends on the other.
Number of tasks per part:	Varied (5 tasks, 5 tasks, 5 tasks, 3 tasks, and 3 tasks distributed respectively).

Test task specifications	
Purpose	The purpose of the test is to arrive on students' overall achievements in the English language after 1 scholastic year which will be used as part of the students' local universities admission or receiving acceptance from universities overseas. Therefore, the test is considered a high-stakes test.
Setting	
Location, Materials and Equipment	Classrooms in schools. A pencil and an answer sheet
Time allotment	Two hours and thirty minutes (See Figure 1 above)
Language of instructions (LI)	The target language (i.e. English) because the test takers sit for an achievement test without any help from test invigilators.
Channel	Visual (writing) only
Instructions	The test-takers read the instructions silently (see Figure 1 & Appendix 1).

According to the test structure and task specification principles described in Table 2 above, the overall structure of the INJAZ exam is following a reproductive format rather than a communicative oriented one. Test takers have access to previous copies of the exams and may memorize the format and the strategies of the exam questions rather than preparing for an achievement, or proficiency test where their different language skills will be tested in an authentic manner. This yields poor results as students pay attention to the test form rather than following the exam instructions. According to the scoring method, the quality of options and difficulty level can promote fair assessment; however, the quality of options, when measured, may be negatively affected by the repetitive form of the test in general. The channel of the exam is visual i.e. written, which adds to the exclusion of the assessment for listening and speaking skills as illustrated in Table 1 above.

Testing Communicative Language Ability

One important dimension in language testing and assessment is the communicative competence of a language learner. Communicative language testing highlights the knowledge of the language and its application in real-life situations as the tasks are built upon communicative competence to involve other sub-competencies, represented in the grammatical knowledge of phonology, morphology, syntax as well

as socio-linguistic knowledge. Communicative competence is generally divided into three domains, which include (1) grammatical competence: words and rules; (2) pragmatic competence: both sociolinguistic and “illocutionary” competence, and (3) strategic competence: the appropriate use of communication strategies (Bachman, 1990; Canale & Swain, 1980). However, Canale & Swain (1980) establish a fourth competence type for cohesion and coherence of the text (i.e. discourse competence), which is not mentioned separately in Bachman (1990). As far as communicative language testing is concerned, Canale & Swain (1980) claim that the language user has to be tested not only on their knowledge of the language but also on their ability to use this knowledge in a communicative situation. In addition, Bachman & Palmer introduce two principles, which have become fundamental in language testing, namely (1) “the need for a correspondence between language test performance and language use” as well as (2) “a clear and explicit definition of the qualities of test usefulness” (Bachman & Palmer, 1996: 9).

The concept of language ability has traditionally been employed by language teachers and test developers alike, which incorporates the testing of four skills; listening, reading, speaking, and writing. These four skills have traditionally been distinguished in terms of channels (audio, visual) and modes (productive, receptive). Thus, listening and speaking involve the audio channel, which include receptive and productive modes respectively; while reading and writing are making use of the visual channel for the two modes (Bachman & Palmer, 1996). However, the authors argue that it is not sufficient to distinguish the four skills in terms of channel and mode only. Therefore, Bachman & Palmer (1996) propose to think in terms of specific activities or tasks in which language is used purposefully in replacement of ‘skills’. As a result, rather than attempting to define ‘speaking’ as an abstract skill, they believe it is more useful to identify a specific language use task that involves the activity of speaking, and describe it in terms of its task characteristics and the areas of the language ability it engages. Eventually, it can be more useful to conceptualize an oral communicative task as a combination of language abilities, including speaking, which lends itself to analysis through the description of task characteristics. This argument is presented in order to shed light on the exams’ items and their characteristics rather than on searching certain sections to spot certain skills.

Bachman & Palmer (1996) believe that their model of language ability can be used in the design and development of language tests. In order to facilitate this line of thoughts, Bachman & Palmer (1996) have found that it is useful to work with a checklist to help define the construct of an assessment one may want to complete in a given language test, i.e. the components of language ability rather than rigid language skills per se. Accordingly, this checklist can be used to judge the degree to

which the components of language ability are involved in a given test or test task. The sample of this study (GCSE English exam in Palestine) was analyzed according to (Bachman & Palmer, 1996) checklist as follows in Table 3.

Table 3. Components of language ability in GCSE English exam, Palestine

Components of language ability	Comments
GRAM: Vocabulary	general and technical (specifically related to Students' book)
GRAM: Morphology and syntax	Standard English
GRAM: Phonological/ Graphological	typewritten
TEXT: Cohesion	cohesive throughout
TEXT: Rhetorical organization	writing in essay form or statements
FUNCT: Ideational	Yes (Test takers express their ideational knowledge of English by describing, justifying, proposing, arguing, comparing, contrasting)
FUNCT: Manipulative	Yes (performing manipulative functions of making essays or statements)
FUNCT: Heuristic	Yes (working out solutions related to grammar and types of reading skill)
FUNCT: Imaginative	Not involved
SOCIO: Dialect	standard
SOCIO: Register	moderately formal
SOCIO: Naturalness	natural throughout
SOCIO: Cultural references and figurative language	events and procedures associated with Student Book and Work Book without figurative language

According to the checklist in Table (3) above, the GCSE English exam involves almost all the aspects of the checklist except having an imaginative function in the language characteristics of the test. Hence, the exam makers abide by the correct and scientific norms of preparing a high-stake test. In the following sections, the focus will be on describing each part of the test separately.

Testing Reading

Testing reading is categorized into two parts, namely, testing *reading accuracy* and testing *reading comprehension*.

In the accuracy test of the reading part, the focus is on the reader's ability to decode and utter written symbols of the language accurately while rendering chunks of sentences in a text using correct pronunciation properly. According to Zutell & Rasinski (1991), testing reading accuracy should follow a criterion that tests, on the

one hand, the reader ability to vary expression and volume that matches his/her interpretation of the text (expression). On the other hand, it generally tests smooth reading with some breaks, but word and structure difficulties are resolved quickly, usually through self-correction (smoothness). This skill is not included in the Palestinian GCSE English exam despite its importance for developing students' ability in pronunciation and speaking as a result.

Testing reading comprehension generally involves reading a text and asking students to answer inferential questions about the information implied in the text.

Other techniques including further skills, such as the ability to retell the story in the students' own words or to summarize the main idea or to elicit the moral lesson, might also be applied. Reading comprehension can be measured at three levels according to Karlin (1971), namely: testing literal comprehension, testing interpretive or referential comprehension, and testing critical reading. In testing literal comprehension, the focus is on testing skills such as skimming and scanning; meanwhile, testing interpretive or referential comprehension steers test takers to critically read and carefully analyze what they have read via comparing, contrasting or discussing. Lastly, testing critical reading, where ideas and information are evaluated critically, happens only if the students understand the ideas and information that the writer has presented e.g. testing students' ability to differentiate between facts and opinions.

On the first page of the Reading Comprehension section (see Appendix 1) of this exam, literal comprehension testing is demonstrated in the first two tasks (sub-questions 1&2) as well as referential comprehension testing can be identified in the rest of the tasks (3&4), however, no signs of other reading comprehension abilities, such as critical reading or thinking, can be found in the exam.

This section of the exam contains two types of questions, subjective and objective ones. The last task (number 5) is a referential comprehension testing type, however, the distribution of the scores is not clear for the section and the tasks. Moreover, the objective questions are assigned more scores than the more demanding subjective questions.

The second page (see Appendix 2) is also devoted to reading comprehension with 20 scores allotted to it. So, the total sum for *Reading Comprehension* is 40 scores (40% of the exam's total scores) with a random distribution of objective and subjective types of questions. Again, the unfair distribution of grades is obvious especially for the objective type of questions in comparison with language and grammar questions in the upcoming sections. This reading section contains reading a text from a source other than the coursebook, which is an advantage for testing students' capabilities to communicate meanings of vocabulary in unfamiliar and

external contexts. The instructions are only given in the English language as shown at the bottom of the page.

The items included in the reading comprehension section are aimed to require a mix of higher- and lower-level thinking skills, which render them to be of medium difficulty level. Although the same forms of questions are repeated over the years, the text itself is not extracted from the familiar textbook. The items range between different types of objective and subjective questions. In light of the scoring method employed, we can, therefore, assume that the paper is designed for both top group students and bottom group students, which may maintain good discrimination power. All exam items included in this section are compulsory and have to be answered.

Testing Vocabulary

Students' linguistic inventory is one of the yardsticks in language assessment studies. Harmer claims that "language structures make up the skeleton of a language while vocabulary is the flesh" (Harmer, 2003: 153). This claim implies that both language structures and vocabulary are equally important, however, interdependent. As a result, their assessment has been integrated into both progress tests and high-stake tests alike, especially in second-language teaching contexts.

Having good knowledge of English vocabulary is important for any language user. Therefore, 20% of the overall distribution of scores in the exam is allocated to this skill. The knowledge of vocabulary (See Appendix 3) is being tested within contexts that are familiar to students from the textbooks in the form of completion items, multiple-choice formats, and word formation items. However, students' efforts in completing vocabulary-related tasks and answering questions from the textbook do not require more sophisticated strategies, such as looking for contextual clues to decode the meaning of unknown words, noticing the grammatical function of the words, or learning the meaning of common stems and affixes, or other similar ones described by King & Stanley (2002), because of two reasons. Firstly, the task format only relies on the students' memorization skills, what is more, only includes objective questions. The other reason is that students are not taught the required strategies as part of their EFL journey in formal education.

In the phrasal verb question (question #C), students are asked to recall the memorized chunks of words to complete the matching task. In the following question (Question #D), all the words are provided together with distractors and the students are asked to choose the correct form to complete the sentences. The distribution of scores cannot be considered fair as the questions defined as higher-order thinking skills (HOTS) according to Bloom's taxonomy are assigned the same scores weight as the questions of lower-order thinking skills (LOTS). This is also true for the sample answer sheet provided by the MoE for the exam markers as their instructions

are not clear about how to score such questions and according to what principles are the scores added up or subtracted.

It is worth mentioning that the students make a lot of effort to memorize the English-Arabic meaning of words. However, these drills are not employed in the GCSE (Al-INJAZ) English exams. Instead, teachers and students alike use this technique to learn the meanings of words relying on their L1 in replacement of students' developing their individual vocabulary inventory.

For this section of the exam, the thinking skills required are of low level of difficulty as the items do not require higher-order thinking as much as the previous section does. In addition, all the vocabulary items presented in this section of the exam are directly related to the knowledge discussed in the textbook, and include objective type questions. Since dichotomous scoring method is applied, the index for the discrimination power in this part of the test would not be fair. As in the previous sections, all items included in this section are compulsory.

Testing Grammar

Grammar, named 'language skill' in this exam, is divided into two sections with 20% of the total exam scores (See Appendix 4). While Section A is fully compulsory, Section B allows students to choose two parts only. In Section A, Question A, and B are assigned one score for each correct answer. The scoring is fair in comparison with other skills' scores distribution, where students may have higher scores for the mere recollection of memorized items. However, many students may fail to answer some language questions correctly, because of misunderstanding the questions themselves. For example, in section B, where two tasks (out of three) are compulsory, even the text of the questions contains specialized words or structures above the students' expected language levels (e.g. reduced relative clauses or causative structure). A different and a simpler language could be employed to enhance students' understanding of this section also by providing an example for the intended task. During the test, the students receive written instructions both in their L1 (Arabic) and in English, nevertheless the instructions in Arabic appear only when a guideline is needed for choosing one or the other option on a list of topics.

The level of difficulty in this section is high as the items contain specialized concepts that students may not be familiar with or used in their mother tongue i.e. Arabic. Moreover, the items included in this section depend on the students' ability to employ the ideational function of the language such as comparing and contrasting. Besides, during the teaching process, students tend to memorize the grammatical forms according to some rules rather than drill them in communicative contexts, which hinders the students' ability to use grammatical forms creatively or to allow them to identify changes in these forms. This phenomenon affects their overall

achievements in this particular section of the test. The task items in this section vary between subjective and objective types which are all compulsory. As this section includes items requiring both higher- and lower-level thinking skills it addresses both bottom and top-level test-takers.

Testing Writing Skill

Writing is considered to be the most advanced skill, which is based upon proficiency in a number of specific knowledge areas and sub-skills such as grammar, sentence order, vocabulary, spelling, etc.

Weigle (2002) makes a distinction between two forms of testing writing performance, which are the holistic and the analytical one. She explains that “in analytic writing, scripts are rated on several aspects of writing or criteria rather than given a single score. Therefore, writing samples may be rated on such features as content, organization, cohesion, register, vocabulary, grammar, or mechanics” (Weigle, 2002: 114). However, here she also claims that “on a holistic scale, by way of contrast, a single mark is assigned to the entire written texts” (Weigle, 2002: 114) and concluding by claiming that a holistic scale is less reliable than an analytic one.

In order to test writing skills, Aryadoust (2004) presents the criteria (see Appendix 6) which we follow to assess the writing tasks in this exam.

In the writing section, two guided writing tasks are provided, and the students need to choose only one of them (see Appendix 5). Traditionally, students are accustomed to these types of questions available in previous GCSE English exams where they memorize the forms of the questions and the answers. Hence, writing does not emerge as a fully productive skill but rather as a mere repetition and a blind imitation of previously prepared and memorized forms that fit in for any content of the writing section. This may lead to learners practising and preparing merely to pass the exam. This attitude may result in unanticipated, harmful consequences of a test (a negative washback effect) since the students may focus too heavily on test preparation at the expense of actually developing an independent capacity to produce their thoughts in a written form.

The items included in the writing section require higher-order thinking skills. The problematic issue of this section is that students develop a sense of dependency as they memorize the expected writing compositions from the textbook and do not bother to prepare for an academic writing process that truly reflects their level of competences in writing. Students tend to employ some previously prepared clichés that may fit in for such type of questions. Therefore, the aim of the test is not met as students depend on memorizing rather than on developing their own ideas.

On the other hand, since the two questions are of subjective type, they may hinder low achievers from getting high scores in this section as their language capacity will

probably not facilitate efficient writing. Due to this fact and the scoring method backed up by high faculty values, the two questions are considered to demonstrate a high difficulty level.

Testing Aural and Oral Skills (Speaking and Listening)

Lundsteen (1979) argues that listening skill, similarly to reading comprehension, is commonly defined as a receptive skill comprising both a physical process and an interpretative, analytical process. However, the definition of ‘analytical process’ incurs some critical listening skills, such as analysis, and synthesis in addition to evaluation. Nonverbal listening, which includes comprehending the meaning of the tone of voice, facial expressions, gestures, and other nonverbal cues belong to the same umbrella term, as well. No one can argue against the importance of listening skill in communication or of the assessment of it in language education. And the same is valid for speaking.

Mead & Rubin (1989) describe speaking skill according to the following aspects: (1) communication activities that reflect a variety of settings: one-to-many, small group, one-to-one, and mass media; (2) using communication to achieve specific purposes: to inform, to persuade, and to solve problems, and finally, (3) basic competencies needed for everyday life: giving directions, asking for information, or providing basic information in an emergency.

Given the importance of oral communication, we can claim, unfortunately, both listening and speaking skills are excluded from the testing process of the Palestinian GCSE English exam.

Conclusion

In our paper, we claim that GCSE (INJAZ) 2018 English Exam seems to fail to meet the criterion of validity for several reasons.

The individual items and parts in the GCSE (INJAZ) 2018 English Exam do not meet all the standards and objectives set by the Ministry of Education. This means, the exam cannot be considered to be valid in its content, as many questions and tasks – initially designed to test students’ general language abilities – fail to examine all language skills or aspects. Instead, they often test students’ ability to memorize and recall various types of language information and the ability to use some techniques. This partly support Sun's (2000) results, which suggest that some items of the test should be improved to match the course students are taught.

Ramahi (2018) stresses that the formal education in Palestine is not adequately responding to the challenges and demands of the political and socioeconomic conditions, neither at the curriculum content level nor the modes of assessment.

This is due to different factors, first of all to the teaching methods applied, which are often exam-oriented, and more particularly to factors revealed in this study, that is to the fact that the exam papers themselves do not seem to employ any aural or oral skills questions. Moreover, GCSE English exams in Palestine focus on testing discrete-point language items which test a single item of the test-takers' language knowledge rather than integrative communicative competences.

Among the main reasons for learning a language, a dominant element is to practise it in daily communication mainly through listening and speaking. GCSE (INJAZ) 2018 English Exam fails to focus on different types of competencies mentioned in (Canale & Swain, 1980; Bachman, 1990; and Bachman & Palmer, 1996) as two of the important language skills required to assess these competencies are neglected in the exam. This could be avoided in the upcoming years with fair attention given to cover all the skills without compromising both the speaking and listening skills and better modification to the scoring method. In other words, the exam lacks validity of content as it does not measure what it is supposed to measure, i.e. listening and speaking skills in authentic situations as stressed by the CEFR framework.

Despite the repetitive forms of the exam, it does not guarantee that the students will get the same or higher scores when retaking the test. Repetition may help test-takers pass the test but fails to provide information concerning their real communicative competencies.

Our experience suggests that the exam has exerted a negative washback that affects the teaching and learning processes in a negative way. The education seems to have shifted to prepare students to pass the exam rather than to improve their language competencies. During preparation, students do not focus on the different parts of the curriculum but rather on some tactics that may assist them to complete the exam tasks more easily. A further implication of the washback effect observed may result in reconsidering the curriculum itself. The question of whether the content therein needs redesigning or revising based on recent linguistic research and development, or in harmony with the changes in the social and economic conditions in the environment, is still open.

Our current findings seem to be in line with the results of previous studies (Madbouh, 2011; El-Araj, 2013) in assessing GSCE exam in Palestine.

In summary, we have found that the INJAZ English Exam fails to meet the content validity criterion of a good test, and in addition, it seems to have affected the teaching and learning processes negatively with steering the teaching and learning procedures towards the aim of students' passing the exam rather than towards teaching and learning the English language.

More precisely, each section of the test fails to meet the requirements to render a good test. The reading section lacks a fair distribution of tasks and scores for critical

reading or thinking. The vocabulary section only includes objective questions requiring highly sophisticated strategies. The instructions of some tasks in the grammar section are beyond the students' expected level of competences, thus should be more finely graded so as students understand what they are exactly required to do in each task. The question format in the writing section is repeated over the years, which is resulting in a negative washback effect. There are no sections to assess the students' performance in oral communication tasks, in other words to assess their competencies in speaking or listening.

As a result of the above-mentioned deficiencies, the instrument fails to maintain the standards of CEFR and the criteria of a good test, which are vital elements of the MoE TEFL objectives, as well. It would be essential for language test developers "to probe more deeply into the nature of the abilities we want to measure" (Bachman, 1990: 297), and to provide a critical evaluation of the validity of the measurement tools (Shohamy, 1998).

In conclusion, a systematic revision of the test components should be considered in light of the MoE TEFL objectives to avoid the above-mentioned deficiencies of the test in the upcoming years.

References

- Allen, D.** (1998) *Assessing Student Learning*. New York: Teachers College Press.
- Amara, M.** (2003) Recent Foreign Language Education policies in Palestine. *Language Problems & Language Planning* 27/3. 217-232.
- Aryadoust, V.** (2004) Investigating Writing Sub-skills in Testing English as a Foreign Language: A Structural Equation Modeling Study. *The Electronic Journal for English as a Second Language*. 1-20.
- Bachman, L.** (1990) *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L.** (2004) *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, L., & Palmer, A.** (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailey, K.** (1996). Working for Washback: a Review of the Washback Concept in Language Testing. *Language Testing*, 13/3. 257–279.
- Bernard, J., & Maître, J.** (2006) *Studies on the Palestinian Curriculum and Textbooks: Consolidated Report*. UNESDOC.
- Canale, M., & Swain, M.** (1980) Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Journal of Applied Linguistics*, 1/1. 1-47.
- Palestinian Curriculum Center** (1996) *The First Palestinian Curriculum for General Education (in Arabic)*. Ramallah: PCDC.
- Chen, L.** (2006) Washback Effects on Curriculum Innovation. *Academic Exchange Quarterly*. 206-210.
- The European Commission** (2006) *The Higher Education System in Palestine, National Report*. The European Commission. Retrieved from http://www.reconow.eu/files/fileusers/5140_National-Report-Palestine-RecoNOW.pdf
- El-Araj, T.** (2013) *Evaluating Twjehi English Language Exam in Palestine over the Last Five Years*. Unpublished Dissertation.

- Foorman, B.** (2009) The Timing of Early Reading Assessment in Kindergarten. *Learning Disability Quarterly*, 32. 217-227.
- Gardner, J.** (2012) *Assessment and Learning*. London: SAGE Publications Ltd.
- Green, A.** (2015) The ABCs of Assessment. In: Tsagari, D., Vogt, K., Froehlich, V., Csépes, I., Fekete, A., Green, A., . . . Kordia, S. *Handbook of Assessment for Language Teachers*. TALE project. 1-15
- Gronlund, N.** (1998) *Assessment of student achievement*. Boston: Allyn & Bacon.
- Harmer, J.** (2003) *The practice of English language teaching*. Essex, England: Longman.
- Heaton, J.** (1975) *Writing English language tests*. London: Longman Group UK Ltd.
- Heaton, J.** (1988) *Writing English language tests: Longman Handbook for Language Teachers (New Edition)*. London: Longman Group UK Ltd.
- Hughes, A.** (1989) *Testing For Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hughes, A.** (2003) *Testing Language for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iseni, A.** (2011) Assessment, Testing and Correcting Students' Errors and Mistakes. *Language Testing in Asia*, 1/3. 60-90.
- Jenkins, J., Cogo, A., & Dewey, M.** (2011) Review of developments in research into English as a lingua franca. *Language Teaching*, 44. 281–315.
- Joppe, M.** (2000) *The Research Process*. Retrieved February 25, 1998, from <http://www.ryerson.ca/~mjoppe/rp.htm>.
- Karlin, R.** (1971) *Teaching Elementary Reading: Principles and Strategies*. Harcourt Brace and Jovanovich, Inc.
- King, C., & Stanley, N.** (2002) *Building Skill for the TOEFL*. Edinburg: Thomas Nelson Ltd.
- Lado, R.** (1961) *Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests: a Teacher's Book*. Bristol, Inglaterra: Longmans, Green and Company.
- Lundsteen, S.** (1979) *Listening: Its Impact On Reading And The Other Language Arts*. Washington, DC: National Council of Teachers of English, Urbana, IL.
- Madaus, G. F.** (1988) The Distortion of Teaching and Testing: High-Stakes Testing and Instruction. *Peabody Journal of Education*, 65/3. 29-46.
- Madbouh, A.** (2011) *The Tawjihi English Exam Washback on Tawjihi Students and Teachers in Hebron, Palestine*. Unpublished dissertation.
- Mead, N. A., & Rubin, D. L.** (1989) *Assessing Listening and Speaking Skills*. ERIC Digest.
- National Palestinian Report** (2016) *The Higher Education system in Palestine, National Report*. The European Commission.
- Nicolai, S.** (2007) *Fragmented Foundations: Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Ramahi, H.** (2018) *Education in Palestine: Current Challenges and Emancipatory Alternatives*. Ramallah, Palestine: RLS Regional Office Palestine & Jordan.
- Shohamy, E.** (1985) *A Practical Handbook in Language Testing For the Second Language Teacher*. Tel Aviv: Tel Aviv University.
- Shohamy, E.** (1998) Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, 24/4. 331-345
- Sun, C.** (2000) Modern language testing and test analysis. *Journal of PLA, University of Foreign Languages* 23/4. 82–86.
- Trim, J. L.** (2011) Some Earlier Developments in the Description of Levels of Language Proficiency, preface to Green. In: Green, A., *Language Functions Revisited: Theoretical and Empirical Bases for Language Construct Definition Across the Ability Range*. Cambridge: Cambridge University Press. xxi-xxxiv
- Wall, D.** (1997) Impact and washback in language testing. In: Shirai, Y. (auth.), G. R. Tucker, & D. Corson (Eds.), *Encyclopedia of language and education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publications. 291–302.
- Weigle, S.** (2002) *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C.** (1990) *Communicative Language Testing*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

- Yamchi, N.** (2006) English Teaching and Training Issues in Palestine. *TESOL Quarterly*, 40/4. 861-865.
- Zutell, J., & Rasinski, T.** (1991) Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30. 211-217.

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

Appendix 1 Reading Comprehension

English language
Paper: ---
Time: 2:30 Hours
Total Marks: (100)

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
امتحان الشهادة الثانوية العامة – الإجازة
G.S.C.E 2018
Science and
Entrepreneurship
AI-INJAZ


دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
الإدارة العامة للقياس والتقويم والامتحانات
Date: 4/6/2018

Reading Comprehension (45 points)

Question Number One (25 points):

Read the texts and do the tasks below.

_____ There are limits to how many sports can be included in the Olympic Games. In the 2012 Summer Games, there were 26, and the International Olympic Committee (IOC) have added two more for 2016 (golf and rugby sevens). There are various criteria that the IOC bases its decisions on, but the most important is probably international popularity. Sports tend to get included if **they** have a tradition and are played and watched by enough people in enough countries.

_____ This leads to some interesting questions. Why, for example, was baseball included from 1984, but then dropped for 2012? Although some think it is only popular in the USA, it actually has a large following in South America and Asia too. The main reason for leaving it out, according to some, is a combination of geography and politics: there is little interest in **the sport** in Europe, and European members are in a majority on the IOC.

_____ Of the other sports not (yet) included, one that stands out is squash. It has a long tradition and is played all over the world. It's also more obviously a real sport than some other Olympic 'sports'. In fact, it's more mysterious why certain sports are included. Take speed walking, for example, a long-standing Olympic regular. The rules say that the athletes have to have both feet in contact with the ground at all times, and must keep their legs straight. The result, to me at least, looks very silly.

_____ More importantly, it breaks one of my two personal rules for judging serious sports because it puts artificial limits on what can be done. My other rule is that the scoring has to be objective and measurable, not a matter of opinion.

1. Match the headings with the suitable paragraph above:

(6 pts)

1. Two examples of strange decisions
2. What makes an Olympic sport?
3. My own criteria
4. A change of mind

2. Decide whether each of the following is True or False:

(4.5 pts)

1. There are 26 sports in the 2016 summer games. ()
2. Baseball is well-known in most European countries. ()
3. The writer suggests that speed walking should not be included in the Olympics. ()

3. Complete the following:

(5 pts)

1. The IOC included and For the 2016 Olympic games.
2. For the IOC the most important reason for including sport is
3. Baseball was left out from 2012 Olympic games for and reasons.

4. Answer the questions:

(5 pts)

1. According to the writer, why should squash be considered as a game in the Olympics?
A B C.....
2. What are the writer's criteria for scoring in sports?

5. Write what the following words and pronouns might refer to:

(4.5 pts)

- a. **they** 2. **the sport** 3. **their**

Appendix 2 Reading Comprehension (Paper two)

Two: Read the text and find answers to the questions below.

(20 pts)

A famous Chinese proverb says: ‘Pearls don’t lie on the seashore. If you want one, you must dive for it by limiting yourself to what you already know, you are likely missing out on professional opportunities, life experiences, and personal growth. To become in favor of taking these chances, learn to think positively about stepping out of your comfort zone.

Tip 1: In other words, what are the things that you believe are worth doing but are afraid of doing yourself because of the potential for failure. Draw a circle and write **these things** down outside the circle. This process will keep you away from disappointment. Moreover, it will allow you to clearly identify, not only your discomforts but also your comforts. Write identified comforts inside the circle.

Tip 2: There is no substitute for this step. If you want to become better at something, you must start hanging out with the people who are doing what you want to do and start imitating **them**. Almost inevitably, their influence will be of great importance on your behaviour.

Tip 3: Don’t try to jump outside your comfort zone, you will likely become negatively affected and jump right back in. Take small steps forward the fear you are trying to overcome. If you want to do public speaking, start by taking every opportunity to speak to small groups of people. You can also practice with family and friends.

Tip 4: many of us are so afraid of failure, that we would rather do nothing than take a shot at our dreams. Begin to treat failure as a teacher. First, you should learn from experience. Then you take that lesson to your next adventure your chance of success.

1. The main idea of paragraph one is:

(2 pts)

- a. take baby steps
- b. hang out with risk takers
- c. become aware of what’s outside your comfort zone.
- d. see failure as a teacher

2. Decide whether the following is True or False

(3 pts)

- 1. Identifying the possible discomforts is one of the necessary tips to avoid the feeling of disappointment. ()
- 2. You should stay away from risk takers because they will affect you badly. ()
- 3. Fear of failure will inevitably increase our chances of success in life. ()

3. Complete the following

(5 pts)

- 1. Staying in your comfort zone, you are likely to miss out on, and
- 2. The writer’s opinion in Tip 3 is to avoid stepping outside your comfort zone because you’ll probably and

4. Write suitable tips from the text to the people in the following situations:

(6 pts)

Situation	Suggested tips
I want to want to do public speaking but I’m afraid I cant.	a. b.
How can I turn failure into big success?	a. b.

5. Choose the correct answer.

(2 pts)

- 1. Pearls don’t lie on the seashore. If you want one, you must **dive** for it. The word **dive** means:
 - a. take risks
 - b. think
- 2. To get out of our comfort zone, the writer suggests that we should
 - a. hump out quickly
 - b. step out gradually

Appendix 3 Vocabulary

6. Write what the following words and pronouns refer to: (2 pts)

1. those things 2. them

Vocabulary (20 points)

A. Replace underlined parts of the sentences below with words from the text. (5 pts)

point	reveal	clinging to	straight	selfish
-------	--------	-------------	----------	---------

- I felt tired when I got home, so I had gone immediately to bed.
- I'm not going to this afternoon's session. I don't a purpose of it.
- She never considers anyone but herself. She's totally unaware of the people's feelings.
- The rescue team discovered four men holding on tightly a piece of wood in the sea.
- Doctors are nor allowed to show confidential information.

B. Complete the sentences with words from the box. (5 pts)

humanitarian	tragedy	impressed	excuse	capable
--------------	---------	-----------	--------	---------

- I've never known him to miss a meeting. I'm sure he will have an
- The pilot avoided a when he succeeded in preventing the plane from crashing.
- The film director was so by her performance that he directly offered her a job.
- The employee isn't well qualified, so he is not of doing such kind of work.
- The United Nations is sending a aid to the areas worse affected by the war.

C. Match verbs with particles from the box to make phrasal verbs, then use them to complete the sentences. (4 pts)

choose	out
work	between
throw	across
came	away

- Try to all what you don't need. You have a pile of unnecessary things.
- I a vase exactly like yours in an antique shop.
- If you all the costs of the project well, I think you'll achieve a great success.
- She had to giving up her job or looking after her family.

D. Choose the correct answer. (6 pts)

- The company is (**on / in**) danger pf having to close.
- The company has a large (**marketing/market research**) department that designs advertisements to help customers to choose the suitable brand.
- Most people prefer governmental field to work so as to get job (**security / description**)
- Sorry, we were late because we had (**break down/break through**) in the car while driving to work.
- Dr Samuel Holliday was one of the (**cofounders / coauthors**) who wrote the report.
- There has been a (**cutback/ breakdown**) in the government spending on new projects.

Appendix 4 Grammar

Language (20 points)

A. Complete the sentences with the correct tense of the verbs in brackets. (4 pts)

1. I (not agree) with what he usually (say)
Why are you holding a piece of paper?
2. I (write) a letter to my friend back home in Palestine.
3. She (have) a beautiful dream when the alarm clock (ring)
4. Why you (look) at me like that? Have I said something wrong?
5. Tamer (read) a book for two hours and he (read) pages so far.

B. Rewrite the following sentences using the words between brackets. (4 pts)

1. Why didn't you take these tablets before leaving? They asked
2. Is your school far from here? Someone asked
3. Don't talk on the mobile while driving. The police warned me against
4. Mary didn't prepare for the interview, so she didn't get the job. Mary wishes

C. Circle the correct answer. (2 pts)

1. Muneer was doing his work and then he stopped (**to watch / watching**) the football match on TV.
2. Our neighbors apologized for (**making / to make**) a loud noise.
3. He (**must have been / must be**) out because he isn't answering the phone.
4. I think we're lost. We (**should have brought / might have brought**) a map with us.

From this section answer two parts only.

1. Complete the sentences with {a / an / the / - no article} (5 pts)

1. We went back to area where I was brought up and got working job for the government.
2. The secretary lost important document and was fired.
3. She has been studying business law for two years.
4. Have you ever gone hiking in Alps?
5. Brazil is the largest country in South America.

2. A. Rewrite the sentences using reduced relative clauses. (2 pts)

1. I come from a city which is located in the southern part of the country.
2. Students who hand on their essays late will be punished.

B. Rewrite the sentences, replacing the underlined part with a causative structure (have + object + past participle). (3 pts)

1. We'd better ask someone to check the letter before you send it.
2. Don't forget to take your jacket to the cleaners before the wedding.

3. Correct the sentences. (5 pts)

1. They'd replace the offer soon, don't they?
2. His explanation to the problem isn't convinced.
3. I object to say sorry for something I didn't do.
4. Bill used to being fit. Now he's in a terrible condition.
5. I like everything apart of getting up so early.

Appendix 5 Writing

Writing (15 points)

Choose one of the following topics.

اكتب موضوعا واحدا من أحد الموضوعين

1. **Older generation find it quite exciting to live in another country but of course there are things that they'd miss, whereas most teenagers seem to get used to changes quite quickly. Write a short essay about the above statement.**

- A. Write about positive points of living in another country.
- B. Write about negative points of living in another country.
- C. State your opinion and say why they have these feelings.

Start your email with the following address:

2. **Time management is the shortest route to success.** To what extent do you agree?

- A. Why do we need to manage our time?
- B. How can we manage our time properly?
- C. What benefits could we get from time management?

Appendix 6 (Aryadoust, 2004) Criterion and Descriptors to Assess and Score Writing Samples

Criterion (sub-skill) Description and elements	Criterion (sub-skill) Description and elements
Arrangement of Ideas and Examples (AIE)	presentation of ideas, opinions, and information. aspects of accurate and effective paragraphing. elaborateness of details. use of different and complex ideas and efficient arrangement. keeping the focus on the main theme of the prompt. understanding the tone and genre of the prompt. demonstration of cultural competence.
Communicative Quality (CQ) or Coherence and Cohesion (CC)	range, accuracy, and appropriacy of coherence-makers (transitional words and/or phrases). using logical pronouns and conjunctions to connect ideas and/or sentences. logical sequencing of ideas by the use of transitional words. the strength of conceptual and referential linkage of sentences/ideas.
Sentence Structure Vocabulary (SSV)	using appropriate, topic-related and correct vocabulary (adjectives, nouns, verbs, prepositions, articles, etc.), idioms, expressions, and collocations. correct spelling, punctuation, and capitalization (the density and communicative effect of errors in spelling and the density and communicative effect of errors in word-formation). appropriate and correct syntax (accurate use of the verb tenses and independent and subordinate clauses) avoiding the use of sentence fragments and fused sentences. appropriate and accurate use of synonyms and antonyms.

ANDREA PARAPATICS

University of Pannonia
parapatics.andrea@mftk.uni-pannon.hu

Andrea Parapatics: On Dialect Awareness in the Middle Transdanubian Region of Hungary
Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.002>

On Dialect Awareness in the Middle Transdanubian Region of Hungary

A tanulmány a közép-dunántúli–kisalföldi nyelvjárási régióban élők nyelvi-nyelvjárási tudatát és nyelvi attitűdjeit vizsgálja az Új magyar nyelvjárási atlasz projekt keretében gyűjtött hanganyagok feldolgozásával és elemzésével. A 2007 és 2012 között az MTA támogatásával megvalósuló projekt a dialektológiai jelenségek felmérése mellett szociolingvisztikai kérdésekről is faggatta az adatközlőket, például: Beszélnek-e itt, ezen a településen tájszólásban? Szebben beszélnek itt, mint a szomszéd településeken? Ugyanúgy beszél városban vagy hivatalos helyen is, mint otthon, családi körben? Előfordult, hogy megszólták nyelvjárási beszédmódja miatt? Jelen tanulmány öt település összesen harminc adatközlőjének válaszait dolgozza fel a projekt több ezer órnyi hangtárából, amely képet ad a régió különböző életkorú és iskolai végzettségű beszélőinek nyelvi mentalitásáról és tudatosságáról. Az eredmények fontos adalékként szolgálnak nemcsak kapcsolódó kutatásokhoz, hanem további tudományos, illetve oktatáspolitikai kérdések feltevéséhez és lépések tervezéséhez is.

1. Introduction

Changes of society and economy, as well as proceedings of urbanization and mobilization all have an effect on Hungarian dialects. Both the area and the usage have become narrower within the ten main regional dialects of the Hungarian language area in the Carpathian Basin (which is not equal to the territory of present-day Hungary). The most conspicuous features have become suppressed in the past decades and we can hardly find monodialectal speakers who have not acquired the standard norm or a variety of the regional standards yet beside their native dialect. However, for most speakers in Hungary have no dialect awareness in contrast to numerous speech communities in the world (cf. e.g. the well-known case of bidialectal literacy in Norway and its importance in developing different competences, Vangsnes et al., 2017; on perceptual dialectological observation of German speakers cf. Purschke, 2011; on dialect awareness of the Estonian speech community cf. Kommel, 2013).

As some recent studies have revealed, the language view of public education in Hungary is still definitely prescriptive in everyday practice (cf. e.g., Parapatics, 2016, 2020; Jánk, 2019; Németh, 2020), therefore, most people cannot learn about linguistic diversity and about the main features and functions of their own regional dialect. Standard Hungarian is not added to one's dialect but regarded as 'the' correct variety (on additive versus subtractive mother tongue education cf. Kiss, 2001a; Kontra, 2003). Dialect forms are usually corrected without any further

explanation and this kind of practice also strengthens negative attitudes towards regional dialects, which can be seen as “bad” language use. In other words: metalinguistic awareness is not developed at school with relation to the mother tongue of most Hungarian children, however, its importance in developing writing skills has already been proven (cf. e.g., Myhill et al., 2013; for discussing the terminology of the question cf. e.g., Camps et al., 1999). In the light of these facts, it is especially important to observe: what kind of attitudes towards dialect speech can children, the members of the new generations, can learn from their parents, grandparents and other persons in their life. These people (also) grew up in a standard based culture and they have had to experience regional diversity of Hungarian in their everyday life without any theoretical basic knowledge.

Although sociolinguistic approach was introduced to public education many years ago (cf. the former order of the National Curriculum = NC), results of recent studies on the topic prove that most members of the Hungarian speech community do not have a confident knowledge about regional diversity of their mother tongue and they usually fall back on a prescriptive viewpoint in which Standard Hungarian is the prestigious one and regional dialects are stigmatized (cf. e.g., Kontra, 2006; Berente et al., 2016; ParapatICS, 2020). Since dialectal speech is associated with lower levels of education, many speakers try to avoid it, give up using it and try not to teach it to their children. Hungarian education from pre-school to higher education also teaches the Standard and corrects regional dialect forms as mistakes (cf. e.g., Jánk, 2019; Németh, 2020; ParapatICS, 2020). Although regional dialects are constantly changing in a changing world, they are not dying and they carry covert prestige as symbols of local identity, as the easiest form of communication, as “the language of happiness” (Kiss, 2009) (on the dimensional view of language cf. Juhász, 2002). Numerous studies have proven the existence of dialect forms nowadays not only in older speakers’ but also in young people’s language use (cf. e.g., different chapters in Kontra et al., 2016 and in ParapatICS, 2020).

Between 2007 and 2012 an enormous project of Hungarian dialectology, the New General Atlas of Hungarian Dialects (NGAHD) also investigated the question, supported by the Hungarian Academy of Sciences. Thousands of dialect data were collected from hundreds of respondents in 100 inland and 86 transborder data collection sites of the Hungarian language area in the Carpathian Basin. The project was partly longitudinal: 220 questions on dialect features (phonemes, syntax and word stock) formed part of a questionnaire of the General Atlas of Hungarian Dialects (GAHD) at the middle of the past century (the data of the GAHD at the same data collections sites were collected between 1949 and 1964). 48 new questions of the NGAHD focused on the respondents’ language attitudes and language (dialect) use.

As a field worker and researcher of the project the author presents some results of these questions in this paper. It examines these topics of perceptual

dialectology, opinions and experiences of the speech community related to their own dialect and to other dialects of Hungarian. The paper reveals some further questions on the present and the future of dialects due to the well-known fact that language attitudes of speakers have an effect on the spread or retreat of language forms. By analysing the respondents' answers, objective results can be learnt on linguistic mentality and on the extent of language awareness of the rural speech community in the Hungarian language area. These results provide important additional information for other studies on the topic and also offer a reliable basis for drawing further research questions and hypotheses.

2. Aims and hypotheses

The present study aims to examine the following questions: To what extent are the speakers of the Middle Transdanubian dialect region aware of the regionalisms of their own language use? What kind of attitudes do they have towards the speech style of their own region and of other areas? What kind of experiences and knowledge do they have about the variability of the language in general?

The hypotheses of this study are as follows: Not every speaker is aware of the regional features of his/her language use, many of them consider the speech style of their village equal to the Standard variety (H1), while they can perceive and even judge regionalisms that differ from their speech (H2). Whatever they know about standard and regional varieties of Hungarian most of them like their own speech style (H3). Most respondents have already felt negative experiences due to the regionalisms of their speech and (those who can perceive their own features) try to avoid them in formal situations (H4). They associate dialect speech with the older members of the community therefore they prognosticate the death of dialects (H5). It is supposed that some participants would regret it because a special kind of knowledge could be preserved and learnt by dialect words. Other respondents would not regret dialect death due to their stereotypes that speaking the Standard and forgetting dialect speech is a sign of a higher level of education (H5).

3. Data and method

In this paper sociolinguistic interviews of five data collection sites of the NGAHD in Veszprém county and Győr–Moson–Sopron county are annotated and analysed, focusing on the first part of the questionnaire, e.g.: Is any dialect spoken in this village? Is the Hungarian spoken here more beautiful than in other villages or towns? Are there any differences between the language use of older and younger inhabitants here? Do you think dialect speech stays alive here in the future? Would you regret the disappearance of it? Do you speak in the same way either in a formal situation or at home with your family? Have you ever been taunted because of your dialect speech?

While analysing the records and drawing the conclusions it is continuously kept in mind that the situation in which the participants had to talk to strangers (the field workers) motivates a considerable extent of self- and audio monitoring and reflection on their communication. Therefore, due to the situation of the interview, all the linguistic data that will be analysed can be less or more consciously performed and controlled, and so they do not always describe the real situation of language use. However, the sincerity of the participants' answers cannot be verified, another method is added to the research: since the author is a native and still inhabitant of the examined area a great number of additional data can be collected by passive observation. This fact can also help the researcher to filter out the data of the NGAHD project that might differ remarkably from reality.

The NGADH data collection sites of the examined area are as follows (from the South to the North, with the date of the record in brackets): Kapolcs (2008), Tapolcafő (2009), Magyargencs (2009) (Veszprém county), Bakonyszentlászló (2011) and Dad (2011) (Győr–Moson–Sopron county) (see also Figure 1).

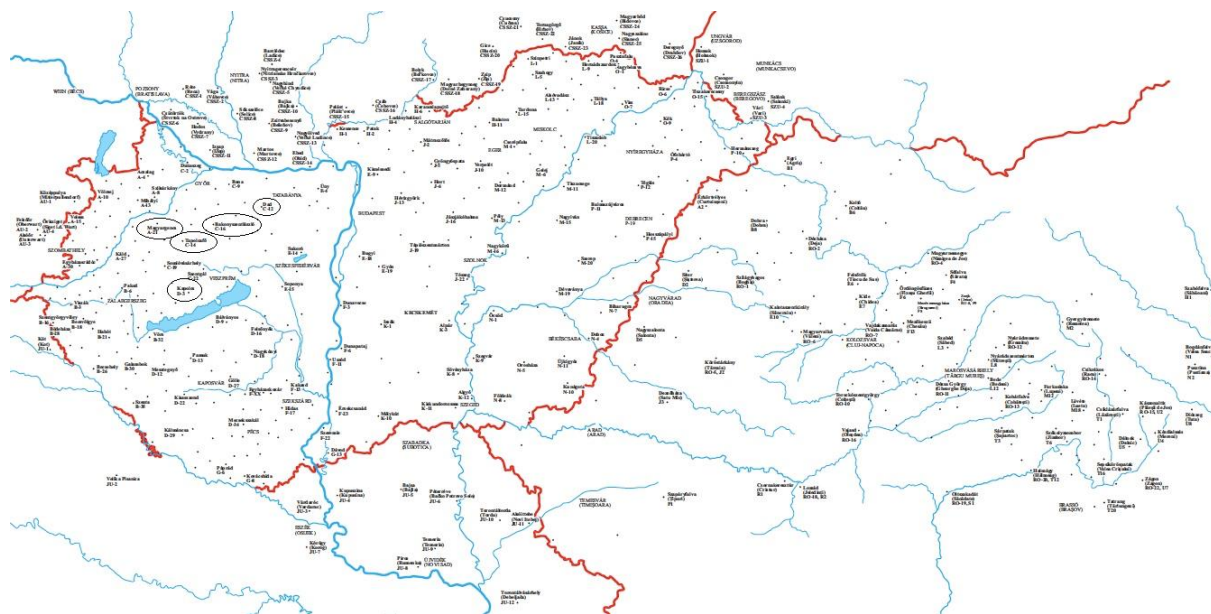


Figure 1. Data collection sites of the study in the network of the NGAHD project

The original purpose of the NGAHD was to ask at least 10 participants to complete the dialect questionnaire of each data collection site and at least 5 participants to complete the sociolinguistic questionnaire. All the interviews began with a recorded conversation on various topics for at least 20-30 minutes. The respondents of a data collection site had to represent both genders equally and four different age groups: 30–45, 46–60, 61–70 and above 70. Since the dialect survey contains 220 questions of the GAHD the time requirement may need two hours altogether and the participants may not always take their time and energy to answer to further 48 questions of the sociolinguistic survey.

32 subjects were interviewed in the 3 data collection sites of Veszprém county and 14 of them responded to the sociolinguistic questionnaire. In the 2 data collection sites of Győr–Moson–Sopron county another 32 participants were asked and 16 responded to the sociolinguistic questions, therefore, the present study analyses data from 30 respondents. The participants of the villages within the study are broken down as follows: Magyargencs: 11/2 participants (in further use: Mg.), Tapolcafő: 11/7 (Tf.), Kapolcs: 10/5 (K.), Bakonyszentlászló: 8/6 (Bsz.), Dad: 24/10 (D.). Many of the interviews were conducted and recorded by the author as junior research fellow of the NGAHD project. These data collection sites are surrounded by the following towns in the Middle Transdanubian region: Pápa (30,000 inhabitants), Veszprém (56,000), Esztergom (30,000) and Győr (125,000; all data of the population are estimated, cf. <http://nepesseg.com>; date of access: 17. 07. 2019.). Magyargencs is 20 and Tapolcafő is 7 kilometers away from Pápa, Kapolcs is located 33 kilometers from Veszprém. Bakonyszentlászló can be found between Pápa and Győr, 40 kilometers from both towns, while Dad is between Győr and Esztergom, 60-70 kilometers away from them. Tapolcafő and Kapolcs are accessible via main roads (Road 83 and 71), the other villages are accessible by B roads.

The total length of the examined sociolinguistic interviews is more than 6 hours. The ages of the 30 participants, noting their highest level of education, are summed up in Table 1. Although, not every age group of the NGAHD is represented in each data collection site, the whole sample meets this expectation. The youngest respondent was 33, the oldest was 81 in the year of the interview. The lowest level of education of the participants is 8 classes of elementary school, the highest is bachelor degree. The sample has 16 female and 14 male participants.

Table 1. Middle Transdanubian participants of the NGAHD: age, gender (f = female, m = male) and education (elem. = elementary school, voc. = vocational school, hs. = high school, techn. = technical high school, bach. = bachelor's degree)

	K.	Tf.	Mg.	Bsz.	D.
30–45 years	33, m, voc.	–	45, f, voc.	43, f, bach. 45, m, techn.	38, f, hs. 43, m, bach.
46–60 years	48, f, hs. 52, m, voc.	50, f, hs. 54, m, hs. 59, m, hs.	–	–	47, f, bach. 49, m, hs.
61–70 years	69, m, bach. 69, f, elem.	67, f, elem.	64, f, elem.	–	61, m techn. 61, f, hs. 66, f, elem. 70, m, techn.
Above 71 years	–	71, f, elem. 72, m, elem. 80, f, elem.	–	73, f, bach. 75, f, hs. 77, m, elem. 81, m, elem.	78, m, elem. 78, f, elem.

4. Findings

The answers to the questions attained nearly similar results from the five separate data collection sites. Initially, the cases where the partial results of a village differ from the others, are presented here. Following this, the overall results are then presented later in the chapter. The paper also cites a great number of opinions from the participants. The answers are cited first in the original, Hungarian language and after in brackets in English, omitting most disfluencies of spontaneous speech that were specifically motivated by the situation. This paper which predominantly seeks language attitudes, does not aim to note and analyse dialect phonemes. However, it serves as important additional information for sociolinguistic questions, which the author recommends to be examined in further studies. Still, it can be declared that regionalisms of the examined area can be perceived in the language use of all 30 participants, to different extents (on dialect description of the region see e.g., Posgay, 1979; Molnár, 1982; Juhász, 2001; Hári & H. Tóth, 2010; ParapatICS, 2020).

While most respondents of three data collection sites think that dialect speech is used in their villages, it is refused by three of five participants of Kapolcs and the two participants of Magyargencs. However, many other speakers gave uncertain answers, such as:

Hát itt, Tapolcafőn nem nagyon. Hát olyan jellegzetes beszéd van, ugye, itt, ez a Pápa környéke... meg például voltam Parádon gyógyfürdőn, ott egy illető megizélta, hogy dunántúli vagyok, hogy hova való vagyok a beszédemről. Valahogy... nem tudom, miről... nem úgy ejti ki az ember a szavakat... mégis valami tájjellegű beszéd azért csak lehetett [Well, here in Tapolcafő it is not used. Well, there is a typical speech style here, you know, here, in the region of Pápa...and I have been to Parád in a spa, and somebody found out there I'm Transdanubian, found out where I came from because of my speech. Somehow...I don't know how...words are not pronounced in the same way...some kind of dialect speech could happen, though] (Tf., 72, m, elem.).

The total results of the five data collection sites are as follows: 47% of the participants think that dialect speech is not used in their village, 53% think the opposite. As an additional data 17% of all the respondents think they use the same language at home with their family members as it sounds on the television or on the radio (in Hungary it means the Standard), 63% thinks they speak a local dialect and 10% do not percept the differences between the two variants. Two participants did not respond to the questions.

Most respondents think neutrally about the speech style of their village, except the subjects of Bakonyszentlászló: five respondents of six are sure their language is less nice than in other parts of the language area. Therefore, as the total results in Figure 2 reveal, there is a strong influence of opinion by the inhabitants of this

village. The differences between the data collection sites in this case are illustrated in Figure 3.

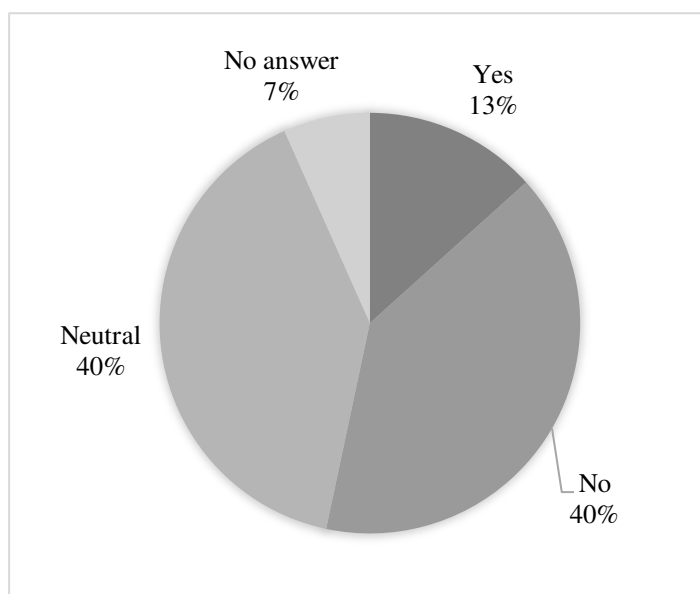


Figure 2. Participants' opinions about their language use compared to other dialects: "Do you think your dialect is more beautiful than others?"

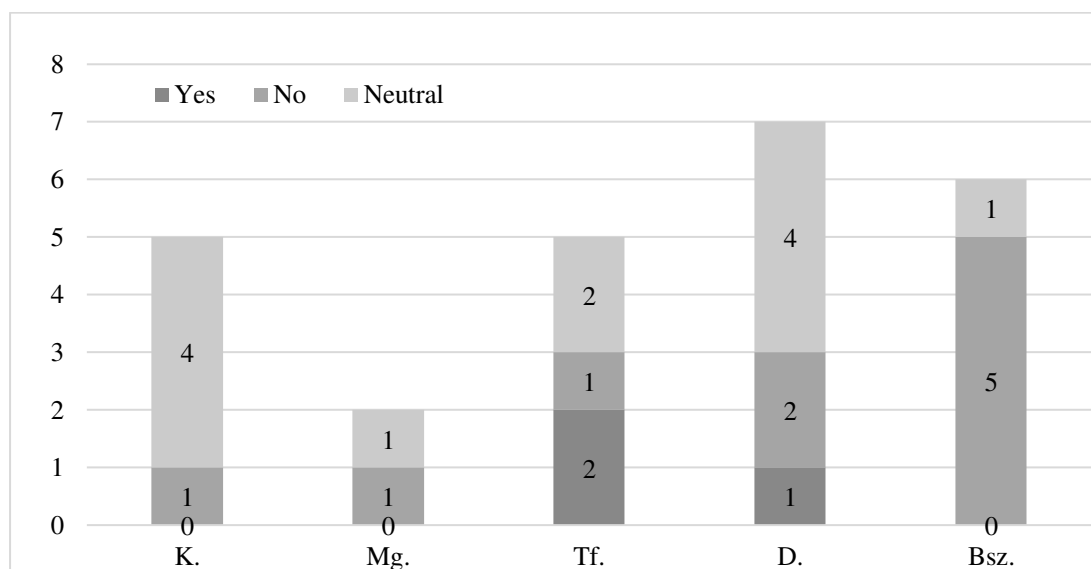


Figure 3. Partial results of the question

There are similar results of the case when the participants were asked whether the dialect speech is predicted to be spoken in their village in the future or not. Although, three fifths of the respondents of Kapolcs think that the inhabitants of their village do not speak a dialect, they still responded to the other questions and four of them think it will disappear. This ambivalence of their answers reveals the low level of their language awareness; however, it is also typical in other data collection sites and in connection with other questions. Only a couple of

respondents remained consistent about their attitudes and did not respond to irrelevant questions in the light of their previous opinions. 50% of all the participants prognosticates the disappearance of the local dialect, 43% think the opposite and 7% of them do not know what will happen. Some examples: “Hát...eltűnik hamarosan. Most már egy kiöregedett falu, úgyhogy az öregek elmennek, aztán szerintem hamarosan vége lesz” [“Well...it will disappear soon. Now it is an old village, so the older ones pass away then it will end soon after I think”] (Mg., 45, m, voc.)”.

...a modernizáció betört mindenhova, tehát most már nincs akkora különbség falu meg város között már technika terén is, hát éppen úgy el fog siklani, tehát el fog veszni szerintem [...modernization have broken into everywhere, so now there are not many differences between villages and towns, even related to technique, so it is going to disappear, as well, I think] (K., 52, m, voc.).

Attól tartok, ez ki fog kopni, gyakorlatilag talán ott tud fennmaradni, ahol sokat beszélnek a nemzedékek együtt, tehát a gyerek és a szülő sokat tud beszélni, és akkor azért megmarad. Ha nem is használja az ember, de azért megmarad a tudatában [I’m afraid it is going to disappear, practically it can stay alive where generations talk to each other a lot, where children and parents can talk a lot and then it continues. Even it is not used, it still lives mentally] (D., 43, m, bach.).

An example for the opposite: “Hát szerintem ez hosszú idő...megmarad, hát nemigen változik. [...] Miért változna meg?” [“Well, I think, it will be a long time...it will continue, well, it’s not really changing. [...] Why would it change?”] (Bsz., 81, m, elem.).

At last again in Kapolcs a greater difference can be found in the results of the question if there is a village/town where Hungarian is spoken in an ugly way. While most respondents of the other villages answered “No”, only among speakers of Kapolcs it was typical to think, in fact, to know a concrete place, where “bad language” can be found:

...most nem akarok ízélni, de Pápa környékén, ahogy ott hallottam egy-két emberkét, olyan fura, fura nekem az a kiejtés, ahogyan ők beszélnek. [...] meg az *a*-s beszédet nem szeretem, *a-a*, amikor egymás után két *a*-t ejtenek ki, mondjuk *a autó*, az olyan slamposnak tűnik nekem [I don’t want to...but in the region of Pápa, as I heard some people, it’s strange, the pronunciation is strange for me, the way they speak. [...] then I don’t like the speech with *a*, *a-a*, when they pronounce two *a* after another, let’s say, *a autó* [the car; in Standard Hungarian: *az autó* – notes from the author], it seems like slovenly for me] (K., 33, m, voc.).

“– Van, igen, hogyne. – Melyik? – Nem mondom” [“– There is, of course. – Which one? – I won’t tell it.”] (K., 69, m, bach.); „Biztos van...Gondolom, van” [“There should be...I think, there is” (K., 69, f, elem.). Some further examples from other data collection sites: “Énszerintem lehet...hogyan olyan fordított formán vagy nem is tudom. Szerintem van” [“I think there can be...like in a twisted way or I don’t know. I think, there is”] (Mg., 64, f, elem.).

Hát énnekem, mondom, az a nyírségi beszéd, az, megmondom őszintén, nem tetszett. Az valahol olyan elvont. A szegedi, az tetszik, a »vazsmegye-vazsvár«, az is tetszik, Győr–Sopron megyei is. Pestit, azt meg egyáltalán nem szeretem, az egy olyan külön világ énnekem [Well, I tell you, that speech in Nyírség, that one, I tell you honestly, I didn’t like it. That’s like abstract. The speech in Szeged, I like it, the »vazsmegye-vazsvár« [reflecting to a typical dialect phonetic phenomenon in another region – notes from the author], I also like it, and the speech in Győr–Sopron county, as well. The speech of Pest [Budapest, the capital – notes from the author], I don’t like it at all, that’s like another world for me] (Tf., 54, m, hs.).

These opinions represent all the participants (three from Kapolcs and one from Magyaracsa and Tapolca) who answered “Yes” to this question. That means 18%. One third of the respondents answered that they do not know, they have never heard of a village or town where Hungarian is spoken in an ugly way – „Azt Önnek jobban kell tudni” [“You should know it better”] (Bsz., 77, m, elem.) –, and further 43% said they have already heard speech styles that are typical in other regions but they know it only seems strange for them, while it is natural for the others, therefore, it would make no sense to judge it: “Nem azt mondanám, hogy csúnyán, hanem nekünk esetleg furcsán. Tehát mi nem salgótarjánosan beszélünk, az egy olyan beszéd. De nem csúnya az se” [“I wouldn’t say ugly, maybe strange for us. So, we don’t speak in a Salgótarján style [a North-Eastern town with a conspicuous dialect of the “Palóc” region – notes from the author], that is that kind of speech. But it is neither ugly”] (K., 52, m, voc.).

Hallottam Felvidéket is, voltunk, voltam is ott, nagyon érdekes volt. Nem értettem, mit mondtak, de nem csúnya volt. Egyáltalán nem csúnya, nagyon érdekes volt [I’ve heard Highland, as well, we’ve been, I’ve been there, as well, it was very interesting. I couldn’t understand what they said but it wasn’t ugly. Not at all, it was very interesting] (Tf., 50, f, hs.).

“Szerintem nincs, mert még hogyha tájszólással is beszélnek, őnekik az a természetes, és nem szeretném, hogyha az enyémet [...] tartanák furcsának” [“I don’t think there is because even if they speak a dialect it’s natural for them, and I don’t want them [...] to consider mine a strange one.”] (D., 66, f, elem.); “...én megtisztellek minden települési tájszólást és nagyon kíváncsian hallgatom” [“...I

respect every local dialect and I listen to them very curiously”] (D., 43, m, bach.); “Nem, hát mindegyik nyelvjárásnak megvan a maga szépsége, nem. Ez így együtt szép, ahogy van” [“No, well, every dialect has its own beauty, no. It’s nice all together, how it is”] (D., 47, f, bach.); “Hát ebben ez a szép, hogyha valaki így beszél, hogy az önmagától szép, úgy gondolom” [“Well, it’s the beauty in it, if someone speaks this way, it’s nice because of itself, I think”] (Bsz., 43, f, bach.).

Beside the above presented cases every other question received similar results at every data collection site. 83% of the participants experienced differences between the language use of older and younger speakers: the most conspicuous one is that 60% associate dialect speech with the older generations because “now they [youngsters] attend school in towns, and they acquire that urban language there” (Tf., 71, f, elem.). Nearly a quarter of the respondents thinks that dialect is also spoken by youngsters and according to three subjects: by nobody. A decisive 90% like the local dialect and 73% would regret its disappearance. The reasons of positive attitudes are its familiarity and naturality. Many respondents emphasized that “I like it”; “We like it” [highlighting by the author]. Only one subject answered she did not like her own dialect: “Hát nem, hát szerintem az szebben van, ha azt mondjuk, *ilyen* meg *olyan*, mint az *illen* meg *ollan*” [“Well, no, well, I think it is nicer if we say *ilyen* and *olyan* than *illen* and *ollan*”] (Mg., 64, f, elem.) (in Standard Hungarian: *ilyen* and *olyan* with shorter consonants; the respondent told the “nicer” example still in dialect with intervocal stretching). When the subjects went into detail as to why they would regret the disappearance of their dialect, their answers mostly reflected to the multifunctionality of dialects and sometimes to easier understanding. „Azért sajnálnám, mert sokkal színesebb lenne, ha többféle formában mondanánk ki ugyanazt” [“I would regret it because it would be much more colourful if we told the same thing in more forms”] (Bsz., 73, f, bach.).

Én sajnálnám, igen. Hát szerintem ez szép dolog, hogy egy adott közösségnek van egy olyan dolog a nyelvben, ami összetartja őket. Ez is az szerintem, hogy vannak ilyen kifejezéseink, mégha nem is tudunk róla néha [I would regret it, yes. Well, I think, it’s a nice thing that a community has a thing in the language that holds them together. It’s the thing, I think, that we have these expressions even if we are not aware of them sometimes] (Bsz., 43, f, bach.).

“...ez egy helyi érték, én így gondolom ezt” [“...it’s a local worth, I think so”] (D., 43, m, bach.); “Hát sajnálnám tal...igen. Védjük a hazát!” [“Well, I would regret it, mayb...yes. We should protect our homeland!”] (Tf., 71, f, elem.). 10% of the respondents have neutral attitudes towards the question. Another 10% would not regret the disappearance for the reasons that follow: “Hát nem is tudom, hát...csak jobb, hogyha szebben beszélnek, nem? Hát, ugye, az számít szebbnek, ha valaki szépen ki tudja ejteni a szavakat, hát az biztos” [“Well, I don’t know, well...it’s better to speak nicer, isn’t it? Well, so, that counts nicer if somebody

can pronounce the words nicer, it's sure"] (Bsz., 77, m, elem.); "Hát jobb volna, hogyha csak úgy, hát hogyan mondjam, hivatalosabban beszélne, ugye" [Well, it would be better if, let's say, they spoke in a more formal way" (D., 78, f, elem.).

Positive attitudes towards dialect speech are certainly motivated, and definitely confirmed by experiences that the respondents reported in connection with further questions. None of them can recall a case when their village was mocked due to its speech style and only two participants mentioned that they had been somehow offended due to their dialect, one at her work place (Tf., 50, f, hs.) and one within her family:

Anyósom szokta mondani, hogy a szentlászlóiak csúnyábban beszélnek szerinte, mert ők sváb származásúak [...] és ők a magyarnak ezt a szebb változatát [...] sajátította el, a neki szebbet. [...] Hát meglepődtem rajta, és aztán mondtam neki, hogy ez nem baj, meséltem neki pontosan a magyartanárnőt, aki a főiskolán tanított, hogy ő is használta a tájszólást és az szép volt [My mother-in-law used to say that people in Bakonyszentlászló speak uglier, according to her, because she is of Swabian origin [...] and they acquired [...] this nicer variety of Hungarian, nicer for her. [...] Well, I was surprised then I said it's not a problem, I told her about the Hungarian teacher who taught me in college that she also used her dialect and that was nice, too] (Bsz., 43, f, bach.).

It is important to add that independently of these memories both respondents answered they like their dialect, they have never been ashamed because of it and they would regret it if it disappeared. None of the 30 examined participants have been in a situation when they were ashamed of their speech style, in fact, the answers to this question were very definite with the repetition of the negative particle. Their reasons were as follows: "...mert hát mit szégyelljek azon, hát abba születtem, ezt tanultam" ["...because what is to be ashamed of it, I was born into this, I learnt this"] (Tf., 72, m, elem.); "Nem. Nem szégyelltem, mert [...] abban nem tudok változtatni" ["No. I haven't been ashamed of it, because [...] I can't change it"] (Tf., 54, m, hs.); "Hát azért nem szégyelltem, hát nem, csak észrevettem, hogy én nem beszélek olyan szépen" ["Well, no, I haven't been ashamed of it, no, I have only noticed that I don't speak so nice"] (Tf., 71, f, elem.); "Nem, nem rösteltem soha. Szerintem én...mindegyiket helyesnek tartom, az a helyzet" ["No, I have never been ashamed of it. I think I...consider all of them correct, that's the situation"] (Bsz., 45, m, techn.).

Following these experiences that 80% of the participants reported they did not change their speech style in formal situations: they speak the same way both in a town during office work and at home among their family: "Nem, nem, én ilyen vagyok, én úgy beszélek. Akinek nem tetszik, akkor majd szól" ["No, no, I'm like this, I speak that way. Those who don't like it will warn me"] (Tf., 54, m, hs.);

“Én nem forgatom ki a beszédet...ahogy megszoktam, ahogy én beszélek” [“I don’t twist speech...the way I used to, the way I speak” (Tf., 80, f, elem.).

Hát általában én azt, amit itthon megszoktam, így. Nem tudom törni a izét, kiforgatni a nyelvemet. Hát persze az ember igyekszik úgy azért, tudod, egy kicsit, na, korrektabbul vagy mittudomén, ahogy az ember, mint amit itthon megszokott. De úgy, hogy különbség, hát nemigen [Well, I generally use that I’m used to at home, this way. I can’t break, well, twist my tongue. Well, of course, we try, you know, a bit more correctly or I don’t know, as we got used to it at home. But as a difference, well, not really] (Tf., 72, m, elem.).

Hát automatikusan talán egy hivatalos helyen az ember egy kicsit formálisabb, nem annyira közvetlen, de azt gondolom, hogy igen. Tehát a tájszólásban, a kiejtésben nem hiszem, hogy különbséget tennék [Well, maybe automatically in an official place we are a bit more formal, not so direct, but I think, yes. So, I don’t think I differentiate in dialect speech, in pronunciation] (Bsz., 43, f, bach.).

20% of the respondents changed their speech style consciously in formal situations:

Hát egy kicsit finomabban, igen, hát értelmesebben...hát próbál az ember azért mégis, hogy hát egy kicsit mégis intelligensebben beszél, ugye, az ember, hogyha olyan helyre megy [Well, a bit more polished, yes, well, clearer...well, we try to speak in a bit more intelligent way, so, when we go to a place like that] (Tf., 67, f, elem.).

...próbálok normálisabban beszélni, mert én oktatásokkal foglalkozok és ott megpróbálok úgy mondani a szavakat, ahogy elvárják, hogy úgy mondjam. Nekem is még egy-két szó, vagy a *-hoz/-hez/-höz* a problémám, lehet...de nem probléma, mert én ezt így tanultam, így tudom, csak azokat próbálok korrigálni. Hát próbálok másképpen, sajnos, beszélni. Ez az elvárás, sajnos [...I try to speak in a more normal way because I run training sessions and I try to say the words there as they are supposed to be, let’s say. Some words are still problematic or *-hoz/-hez/-höz* [three variants of inflectional affix for allativus, also in Standard Hungarian; in some Hungarian dialect where *ö /œ/* phoneme is pronounced instead of Standard *e /ɛ/*, *-höz* is more common instead of Standard *-hez* – notes from the author], maybe...but it’s not a problem because I have learnt it this way, I know it this way, only I try to correct myself. Well, I try to speak in another way, I am sorry to say] (Bsz., 45, m, tech.).

Another participant also mentioned examples for style shifting in her previous answers:

Voltam Pesten a férjemmel kórházban, aztán elmentem vásáni egy hentesüzletbe föl-vágottat, és a hentes azt mondta, hogy »Pápai tetszik lenni?«. Mondom neki, hogy »Miért?«. Azt mondja, mert a beszédemről, pedig olyan szépen akartam beszélni [I went to Budapest with my husband who was in hospital then I went to buy meat at the butcher's and the butcher said »Are you from Pápa?«. I said »Why?«. He said because of my speech, although, I wanted to speak so nicely] (Tf., 71, f, elem.).

...hazajönnek a gyerekeim is, azok is, meg ha picit unokámat kihozzák Pápáról, az is olyan szépen beszél, városi, akkor én is igyekszem, mert hát ne éntőlem tanulja meg a csúnya, csúnyán kiejtett szavakat, hát aztán most már úgy elsajátítom azért. De azért még én is... azért hajlok a régre [...my children come home, they speak, too, and if they bring my little grandchild from Pápa, they speak so nicely, too, they are urban, then I also do my best so as not to learn the ugly, the ugly pronounced words from me, well, then now I also acquired that one. But I still tend to the old one] (the same participant; she thinks that an ugly dialect is spoken in her village but she would also regret its disappearance).

5. Discussion

The questions were answered and the hypotheses were partly proven by the results. The data of the NGAHD project confirmed that the speakers of the examined region are not aware of their dialect background and the regionalisms of their village in unison (H1). Also, the educational level of the participants that is presented in the sources of the cited thoughts, clearly shows that the level of dialect awareness is independent from the level of education: definitely opposite opinions can be collected from subjects both with elementary and bachelor degrees even within the same village. It was also confirmed that the respondents can perceive differences between the language use of their own region and of others.

Although, the hypothesis (H2) about the attitudes towards it has been disproved by the results: the attitudes towards other dialects of the Hungarian language area are much more tolerant than can be expected by everyday experiences and by the results of previous studies (Jánk, 2019; ParapatICS, 2020; see also Kiss, 2001b: 221). The participants of the present study are relatively conscious about handling their own perception of other dialects reminding themselves of the subjectivity of the question and interpreting language variability as a natural concomitant of every natural language. Therefore, even it is not unequivocal to consider their own

dialect more beautiful than the others, a considerable number of the participants have positive attitudes towards it (H3). Similar results were reported in a recent study about another village in the examined region. Szentgál in Veszprém county has a unique situation related to language attitudes towards dialects due to its native dialectologist of the past century, Lajos Lőrincze. The village still puts a great emphasis on the development of its inhabitants' dialect awareness in its educational and cultural institutions as part of cultivating his memory (cf. Steinmacher, 2019).

Experiences of NGAHD participants disproved the other hypothesis (H4) that was also based on previous studies mentioned above that they have had negative impressions due to their dialect background: only two subjects reported these kinds of memories. None of the 30 respondents have been in a situation of shame, as they confessed. However, it can happen that their precaution minimalised the chances of negative experiences because the hypothesis of style shifting in formal situations was confirmed, though, only to a minimal extent. 20% reported that they speak in a “more normal” way in formal situations to foreigners than to family members because it helps them feel “gentler”, “more correct” and “more intelligent”.

The hypothesis on the usage and disappearance of dialects (H5) is partly approved: less than two thirds of the participants associate dialect speech with older speakers and only half of the subjects predict the disappearance of dialects. Most of the respondents, nearly three quarters of them would regret it and only 10% would not (H6). Some possible correlations between the answers are presented in Figure 4 which also sums up some results of the study.

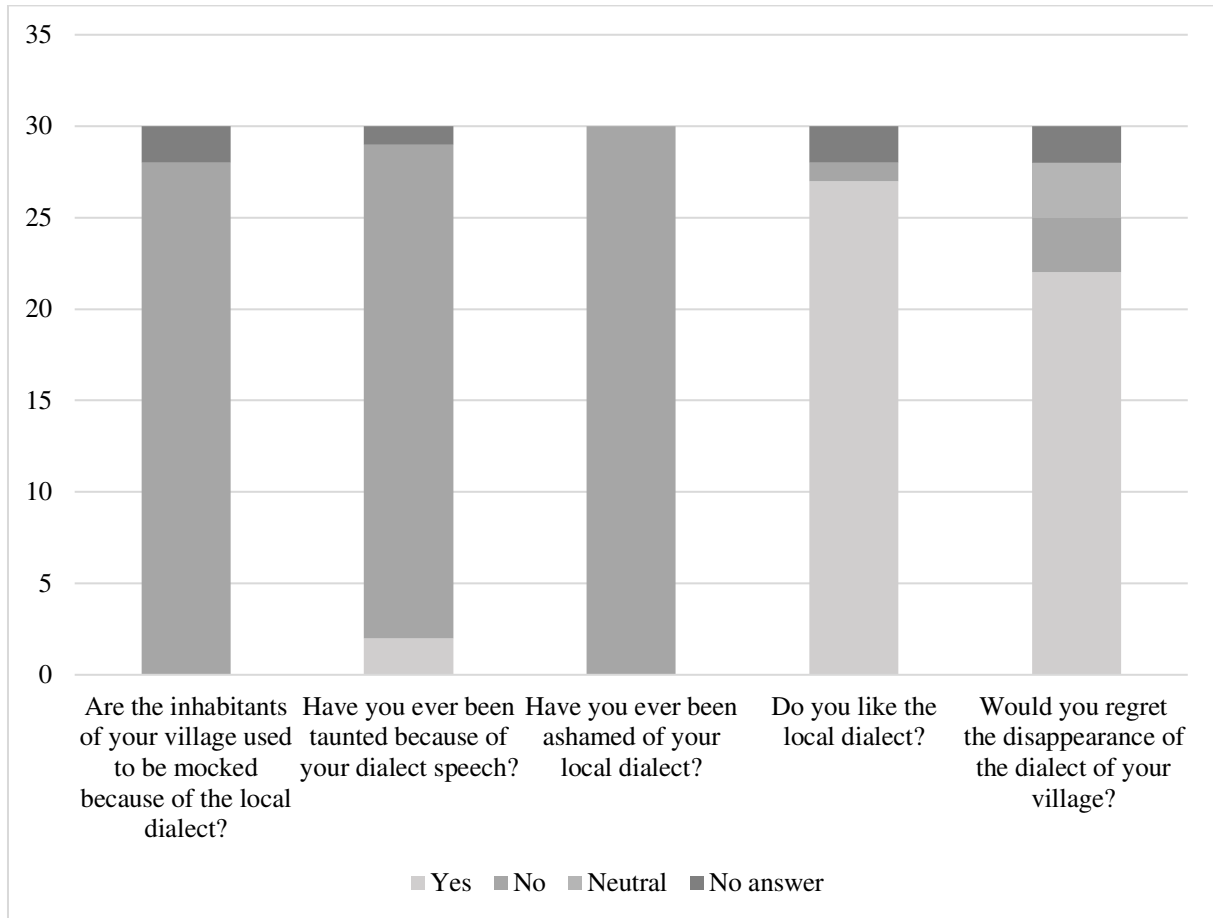


Figure 4. Summary of the language attitudes towards the speech style of the own village

6. Recommendations

The hypotheses of the present study about negative attitudes towards the dialects of other regions and about negative experiences due to the own dialect speech was based on recent connecting research results. The participants of those researches were hundreds of teachers with bachelor or master degree (Jánk, 2019) and more than 500 university students (ParapatICS, 2020). These studies reported that most respondents of both studies follow stereotypes in considering dialect speech and dialect speakers. In the case of teachers, it can and used to lead to linguisticism related to the evaluation of students, as the study revealed. Although the participant teachers learned different information, in different periods, about the main purposes and principles of mother tongue education, the expectations of the National Curriculum, in connection with linguistic diversity, tolerating and respecting regional dialects (cf. NC 10639, 10640, 10642, 10653, 10660, 10666, 10673 etc.) are supposed to be followed by every practicing teacher in Hungary as well as by students who have passed their school leaving exam months or a maximum of years before being part of the other investigation. According to the requirements of this final exam of public education, they have learnt much about their mother tongue and about its variability. A considerable number of the

examined participants of the NGAHD attended lower levels of education than teachers and university students, and many of them learned nothing about linguistics diversity and tolerance in their school years many decades ago. Their metalinguistic awareness in light of their answers to the sociolinguistic survey of NGAHD is uncertain in many topics. Still, the language attitude of a convincing part of the respondents can become an example for present-day youngsters and well-educated adults. To learn this attitude of being proud of one's own dialect and being tolerant of the speech style of other regions at the same time is one of the main purposes of public modern tongue education in Hungary nowadays. The only exception is Kapolcs, where the least number of participants think they speak a dialect.

According to some recent international investigations of bidialectism, with a proper level of metalinguistic awareness (cf. e.g., Leivada, 2017) can result in similar neurological structures as in the case of bilingualism, therefore, it can result in similar cognitive advantages (Kirk et al., 2014; Ross & Melinger, 2016; but see also Hazen, 2001). This advantage has been confirmed in cases of executive control and attention (cf. e.g., Bialystok et al., 2008; Barac & Bialystok, 2012; Chung-Fat-Yim et al., 2019), protecting against and delaying the onset of the symptoms of dementia (Bialystok et al., 2007) and Alzheimer's disease (Estanga et al., 2017; Klimova et al., 2017), and of flexible thinking in general (Bialystok & Viswanathan, 2009).

The existence of advantages in reading comprehension, arithmetic and second language learning competences among Norwegian bidialectal pupils, recently proved convincing. Children with a Nynorsk mother tongue who also had to learn majority language Bokmål at school, in addition to their first language, performed above the average in the national competence assessments (Vangsnes et al., 2017; for more research results on cognitive advantages of bidialectal speakers see also Antoniou & Katsos, 2017; Antoniou et al., 2018). As Albert and Obler (1978) stated: the more similar two languages are, the more effort the speakers have to make, in order to avoid interference. Ross and Melinger (2016) conclude that possessing two varieties of the same language, represented as two systems, can lead to a higher degree of cognitive advantage among bidialectals, than bilinguals who have two languages with greater differences. Approving the existence of bidialectal advantages among Hungarian speakers would mean a decisive step in changing standard based practices of public education and thus, the attitudes of the Hungarian speech community towards dialect speech.

Conclusions of the present study raise further research questions (while keeping in mind the complexity of the factors that have an effect on the formation of attitudes): Do language attitudes of the NGAHD participants differ in other parts of the language area? Do those speakers tolerate the variability of language more than those who can perceive the differences between their own speech style and the Standard? Which kind of (further) advantages can be confirmed among

bidialectal speakers with an appropriate level of metalinguistic awareness? The enormous data base of the New General Atlas of Hungarian Dialects can provide a considerable number of new data responding to most of these questions and also for further research and researchers.

7. Acknowledgements

The author gratefully acknowledges the anonymous reviewers of the study for the detailed and useful recommendations.

The author acknowledges the financial support of the Széchenyi 2020 project under the EFOP-3.6.1-16-2016-00015 “University of Pannonia’s Comprehensive Institutional Development Program to Promote Smart Specialization Strategy”. The project is supported by the European Union and co-financed by Széchenyi 2020.

References

- Albert, M. L. & Obler, L. K.** (1978) *The bilingual brain: Neuropsychological and neurolinguistic aspects of bilingualism*. New York: Academic Press.
- Antoniou, K., Kambanaros, M., Grohmann, K. K. & Katsos, N.** (2014) Is Bilectalism Similar to Bilingualism? An Investigation into Children’s Vocabulary and Executive Control Skills. In: Orman, W. & Valteau, M. J. (eds.) *Proceedings of the 38th annual Boston University Conference on Language Development*. Volume 1. 12-24.
- Antoniou, K. & Katsos, N.** (2017) The effect of childhood multilingualism and bilectalism on implicature understanding. *Applied Psycholinguistics* 38/4. pp. 787-833.
- Antoniou, K., Veenstra, A., Kissine, M. & Katsos, N.** (2018) The Impact of Childhood Bilingualism and Bi-dialectalism on Pragmatic Interpretation and Processing. In: Bertolini, A. B. & Kaplan, M. J. (eds.) *BUCLD 42: Proceedings of the 42nd annual Boston University Conference on Language Development*. Volume 1. Somerville, MA: Cascadilla Press. 15-28.
- Barac, R. & Bialystok, E.** (2012) Bilingual effects on cognitive and linguistic development: Role of language, cultural background and education. *Child Development* 83/2. pp. 413-22.
- Berente A., Molnár M. & Sinkovits B.** (2016) Attitűd és nyelvi identitás két szegedi középiskola diákjainál. In: DialSzimp. VI. 135-144.
- Bialystok, E., Craik, F. & Luk, G.** (2008) Cognitive Control and Lexical Access in Younger and Older Bilinguals. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 34/4. pp. 859-73.
- Bialystok, E. & Viswanathan, M.** (2009) Components of executive control with advantages of bilingual children in two cultures. *Cognition* 112. pp. 494-500.
- Camps, A. & Milian, M.** (eds., 1999) *Metalinguistic activity in learning to write*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Chung-Fat-Yim, A., Himel, C. & Bialystok, E.** (2019) The impact of bilingualism on executive function in adolescents. *International Journal of Bilingualism* 23/6. pp. 1278-1290.
- DialSzimp. VI. = **Czetter I., Hajba R. & Tóth P.** (szerk., 2016) *VI. Dialektológiai Szimpozion: Szombathely, 2015. szeptember 2–4.* Szombathely–Nyitra: Nyugat-Magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ – Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kar.
- Estanga, A.** et al. (2017) Beneficial effect of bilingualism on Alzheimer’s disease CSF biomarkers and cognition. *Neurobiology of Aging* 50. 144-51.
- Hári Gy. & H. Tóth T.** (szerk., 2010) *Regionalitás és nyelvjárásiasság Veszprém megyében*. Veszprém: Pannon Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszék.
- Hazen, K.** (2001) An introductory investigation into bidialectism. *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics* 7/3. 85-99.

- Jánk I.** (2019) *Nyelvi előítélet és diszkrimináció a magyartanári értékelésben.* Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem.
- Juhász D.** (2001) A magyar nyelvjárások területi egységei. In: MDial. 262-316.
- Juhász D.** (2002) Magyar nyelvjárástörténet és történeti szociolingvisztika: tudományszemléleti kérdések. In Hoffmann I., Juhász D. & Péntek J. (szerk.) *Hungarológia és dimenzionális nyelv szemlélet. Előadások az V. Nemzetközi Hungarológiai Kongresszuson (Jyväskylä, 2001. augusztus 6–10.).* Debrecen–Jyväskylä: Debreceni Egyetem – Jyväskyläi Egyetem. 165-173.
- Kirk, N. W., Declerck, M., Scott-Brown, K., Kempe, V. & Philipp, A.** (2014) *Cognitive Cost of Switching Between Standard and Dialect Varieties.* Conference Paper on 20th AMLaP Conference. Edinburgh, Scotland, 3–6 September 2014.
- Kiss J.** (2001a) Az alkalmazott dialektológia: a nyelvjárások és az anyanyelvoktatás. In: MDial. 145-56.
- Kiss J.** (2001b) A nyelvi attitúd: a nyelvjárásokhoz és a köznyelvhez való viszonyulás. In: MDial. 218-29.
- Kiss J.** (2009) A tudományos nyelvek, az anyanyelv és az értelmiségi elit. *Magyar Tudomány* 1. 67-74.
- Klimova, B., Valis, M. & Kuca, K.** (2017) Bilingualism as a strategy to delay the onset of Alzheimer's disease. *Clinical Interventions in Aging* 12. pp. 1731-7.
- Kommel, K.** (2013) Eesti murded rahvaloenduse andmetel. In Rosenberg, T. (toim.) *Pilte Rahvaloendusest.* Tallinn: Kirjastanud Statistikaamet. 69-76. <https://www.stat.ee/pp-analysid-ja-etekanded/?author=Kutt%20Kommel> (Date of access: 19. 04. 2020.)
- Kontra M.** (2003) Felcserélő anyanyelvi nevelés vagy hozzáadó? Papp István igaza. *Magyar Nyelvjárások* XLI. 355-358.
- Kontra M.** (2006) A magyar lingvicizmus és ami körülveszi. In Bakró Nagy M., Sipócz K. & Szeverényi S. (szerk.) *Elmélkedések nyelvekről, népekről és a profán medvéről. Írások Bakró-Nagy Marianne tiszteletére.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Finnugor Nyelvtudományi Tanszék. 83–106.
- Kontra M., Németh M. & Sinkovics B.** (2016) *Szeged nyelve a 21. század elején.* Budapest: Gondolat Kiadó.
- Leivada, E.** (2017) Seven factors in 'dialect' design. *Conference Paper on Structural and Developmental Aspects of Bidialectism Workshop.* Tromsø, Norway, 25–26 October 2017.
- MDial. = **Kiss J.** (szerk., 2001) *Magyar dialektológia.* Budapest: Osiris Kiadó.
- GAHD = **Deme L. & Imre S.** (szerk., 1969–1977) *A magyar nyelvjárások atlasza* 1–6. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Molnár Z. M.** (1982) Nyelvjárási szöveg Tapolcafőről. *Magyar Nyelv* 78/2. 218-20.
- Myhill, D., Jones, S. M. & Watson, A.** (2013) Grammar matters: How teachers' grammatical subject knowledge impacts on the teaching of writing. *Teaching and Teacher Education* 36. pp. 77-91.
- NC = Nemzeti Alaptanterv. 110/2012 (VI. 4.) Korm. rendelet. *Magyar Közlöny* 66. szám. 2012. június 4. 10635-10847.
- Németh M.** (2020) A nyelvjárási beszéd megítélése a pedagógusok körében. *Anyanyelv-pedagógia* XIII/1. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=824> (Date of access: 19. 04. 2020.)
- NGAHD = New General Atlas of Hungarian Dialects. Project by the Geolinguistic Research Group. Funded by the Hungarian Academy of Sciences and Eötvös Loránd Science University. <http://umnya.elte.hu> (Date of access: 27. 09. 2019.)
- ParapatICS A.** (2016) Tények és tapasztalatok a dialektológiai ismeretek tanításáról. *DialSzimp.* VI. 509-17.
- ParapatICS A.** (2018) *Nyelvjárástani munkafüzet. Feladatok a magyar nyelv területi változatosságának megismeréséhez.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- ParapatICS A.** (2020) *A magyar nyelv regionalitása és a köznevelés. Tények, problémák, javaslatok.* Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Posgay I.** (1979) A pápai regionális köznyelvi vizsgálatok első tapasztalatairól. In: Imre S. (szerk.) *Tanulmányok a regionális köznyelviség köréből.* Nyelvtudományi Értekezések 100. Budapest. 65-77.
- Purschke, C.** (2011) *Regionalsprache Hörerurteil. Grundzüge einer perzeptiven Variationslinguistik.* Stuttgart: Franz Steiner.

- Ross, J. & Melinger, A.** (2016) Bilingual advantage, bidialectal advantage or neither? Comparing performance across three tests of executive function in middle childhood. *Developmental Science* 20/4. pp. 1-21.
- Steinmacher D.** (2019) Nyelvjárási attitűdök egy dunántúli általános iskolában. *Anyanyelv-pedagógia* 12/1. <http://anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=779> (Date of access: 27. 09. 2019.)
- Vangsnes, Ø. A., Söderlund, G. B. W. & Blekesaune, M.** (2017) The effect of bidialectal literacy on school achievement. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 20/3. pp. 346-61.

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

DOMONKOSI ÁGNES¹ – LUDÁNYI ZSÓFIA^{1,2}

¹Eszterházy Károly Egyetem Magyar Nyelvészeti Tanszék, ²MTA Nyelvtudományi Intézet
domonkosi.agnes@uni-eszterhazy.hu
ludanyi.zsobia@uni-eszterhazy.hu

Domonkosi Ágnes – Ludányi Zsófia: Az életkori szerepek diszkurzív alakítása a hallgató–oktató
e-mailezés gyakorlatában

Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.003>

Az életkori szerepek diszkurzív alakítása a hallgató–oktató e-mailezés gyakorlatábanⁱ

Building on the results of an empirical study of Hungarian correspondence practices between university students and their teachers, this paper presents typical email-writing strategies for shaping student and teacher identity, especially with regard to the construal of age relations. In other words, we focus on age-related aspects of student and teacher roles as they are negotiated in discourse via emails. Striving to identify linguistic devices associated with age roles, we took the following into consideration: grammaticalized forms of shaping interpersonal relations (T and V variants), peculiar features of the letter as a genre (address forms, opening and closing formulas), and innovative linguistic patterns linked to online interaction practices. In addition, we also studied teachers' comments, appearing in emails, which express metapragmatic reflections on these factors of construal.

1. Bevezetés

A felsőoktatás e-mailezési gyakorlatainak sajátosságai számos pragmatikai (Bachmann, 2011; Hudson, 2011; Merrison, et al., 2012; Danielewicz-Betz, 2013; Chejnová, 2014; Alsout–Khedri, 2019) és szociolingvisztikai kutatást (Hariri, 2017) inspirálnak, a kommunikációs forma gyakorisága, az oktatásszervezésben betöltött egyre meghatározóbb szerepei, az általa megvalósuló nyelvi cselekvések sokszínűsége és a különböző kulturális gyakorlatok összehasonlíthatósága miatt.

Tanulmányunkban ezekhez a kutatásokhoz kapcsolódva egy, a hallgató–oktató viszony magyar nyelvű e-mailezési gyakorlatait feltáró empirikus vizsgálat eredményeire építve azokat a tipikus levélírói stratégiákat mutatjuk be, amelyek a hallgatói és oktatói identitások alakításához, ezen belül is kifejezetten az életkori viszonyok konstruálásához járulnak hozzá; azaz a tanár–diák szerepeknek az életkorral összefüggésbe hozható, a levelezés diskurzusaiban formálódó vonatkozásait vizsgáljuk. Ennek során elsősorban az életkor, az identitás és a szerepviszonyok konstruktivista szociolingvisztikai megközelítésére, valamint az internetes kommunikáció nyelvészeti kutatásának eredményeire támaszkodunk. A társas konstruktivista szemléletű szociolingvisztika kutatásai rámutattak, hogy a társas viszonyok, szerepek és maga az életkor is konstrukciók, melyeket a résztvevők a diskurzusban hoznak létre, és folyamatosan alakítanak (Gumperz–Cook-Gumperz, 1982; Georgakopoulou, 2003; Nussbaum–Coupland eds., 2004; Bartha, et al., 2016).

A tanulmány célja tehát annak bemutatása, hogy a hallgatók és oktatók által írott e-mailek nyelvi sajátosságai hogyan vesznek részt az életkori, illetve az azokhoz kapcsolódó hierarchikus szerepek alakításában. A különböző társas szerepek (pl. nemi szerepek, jelen esetben a tanár- és a diákszerep) ugyanis összefüggésben vannak az életkor változójával, az egyes szerepekhez életkori sémák is kapcsolódnak (Cheshire, 2005). Az oktatás és felsőoktatás jelenlegi működését tekintve a diáksághoz a fiatalság, míg az oktatókhoz egy tapasztaltabb, idősebb életkori szerep sémája kapcsolódik.

Az elemzés meghatározó kiindulópontja, hogy a felsőoktatás diskurzusai alapvetően intergenerációs helyzetet jelentenek, ugyanis a hallgatók jelentős része a felsőoktatás nyelvhasználati színterein kerül először felnőtt nyelvi szerepekbe (vö. Duff, 2017), míg az oktatók mintaadóként is szerepet vállalnak az írásbeli kapcsolattartásban (vö. Domonkosi–Ludányi, 2018). Így az oktató-hallgató viszonyt tekintve még azokban az esetekben is az intergenerációs sajátosságok kerülhetnek előtérbe, amelyekben nincs nagy valós életkori különbség, azaz a tanár-, illetve diákszerephez kapcsolódó eltérő életkori sémák ilyenkor is működésbe lépnek, és az oktatási szerepekkel összefonódva az életkorral kapcsolatos társas konstruálás is történik.

Elemzésünkben elsősorban a diáksághoz kötődő fiatalság mint életkori szerep diszkurzív megalkotásának műveleteire koncentrálnak.

A tanulmány 2. fejezetében a kutatás elméleti háttérét, a 3. fejezetben az adatgyűjtés és az elemzés módszereit ismertetjük. A 4. fejezetben az elvégzett empirikus vizsgálat eredményeit mutatjuk be: tárgyaljuk a tegezés-nemtegezés változatainak és az életkori viszonyoknak az összefüggéseit (4.1.), valamint a fiatalokra jellemzőnek tartott nyelvi kapcsolattartási stratégiákat (4.2.), ezen belül a levélkezdeteket (megszólítások, köszönések, 4.2.1.; 4.2.2.), a folyamatos online jelenlétre utaló nyelvi elemeket (4.2.3.), az újító jellegű nyitó- és záróformulákat (4.2.4.), a levelek rövidségét, párbeszédszerűségét, a nyitó- és záróformulák elmaradását (4.2.5.), valamint az online írásbeliség jellemzőinek jelenlétét (a normatív helyesírástól való eltérés, emotikonhasználat, 4.2.6.). Külön alfejezetben térünk ki arra, hogy az oktatóknak a hallgatók nyelvi kapcsolattartási gyakorlataira való reflexiói hogyan járulnak hozzá az életkori szerepek alakításához (4.3.).

2. Elméleti háttér: az életkor és a társas szerep mint társadalmi, kulturális konstrukciók

Az életkor és a nyelvi tevékenység összefüggéseinek kutatása korábban – a szociolingvisztika labovi, variacionista megközelítése alapján – az életkort eleve adott kategóriaként, statikus társadalmi változóként értelmező objektivista szemléletmódon alapult, újabban azonban e paradigma helyett egyre inkább az életkori szerepek szociokulturális és kontextuális meghatározottságát figyelembe

vevő, társas konstruktivista szemléletű felfogások kerülnek előtérbe (Nussbaum–Coupland eds., 2004; Cheshire, 2005; Bartha, et al., 2016).

Az életkor vizsgálata során érdemes különbséget tenni az ún. kronologikus, biológiai életkor, valamint a társadalmi életkor között, amely olyan életeseményekhez köthető, mint például a családi állapot (pl. házasságkötés, az első gyermek megszületése) (Eckert, 1997: 156). Coupland és munkatársai a *kontextuális életkor* műszót használják az utóbbi fogalomra (Coupland, 1997: 34). Az életkor és a nyelvhasználati sajátosságok összefüggéseivel foglalkozó kutatások sokáig a kronologikus életkorból mint statikus jelenségből indultak ki (Cheshire, 2005). Az életkorspecifikus nyelvhasználati jelenségek tanulmányozása azonban rámutatott, hogy a biológiai életkornál sok esetben nagyobb értelmező ereje van az életkor-konstrukciók figyelembevételének (Georgakopoulou, 2003; Nussbaum–Coupland eds., 2004; Bartha, et al., 2016: 203–204). Az életkor konstruktivista felfogású kutatása („aging”) mára önálló kutatási területté is vált (vö. Roy–Russel, 2005; Bengston, et al., 2009).

Értelmezésünk szerint az életkor és az életkori csoportok kategóriái ennek megfelelően – hasonlóan más, a nyelvhasználatot meghatározó szociokulturális kategóriákhoz, mint például a nem vagy a társadalmi osztály – nem eredendően létező, semleges és ideológiamentes kategóriák, hanem az interakciók folyamatában jönnek létre és formálódnak (vö. Gumperz–Cook-Gumperz, 1982), szoros kapcsolatban az identitások formálódásával, az identitás munkával (Bucholtz, 1999; Bucholtz–Hall, 2005). Az életkor társas és személyes konstrukció, amely a társas gyakorlatok révén folyamatosan újrateemtődik, megerősödik vagy megváltozik.

A társadalmi vagy kontextuális életkor a szociális identitás összetevője, és identításelemként (vö. Pataki, 1986: 30) olyan társadalmi-kulturális jelentések és szerepek kapcsolódnak hozzá, amelyeknek gyakorlati-cselekvéses következményeik is vannak (vö. Buda, 1965; Goffmann, 1981). Az életkor mint identításelem más identításelemekkel kölcsönhatásban formálódik, némelyikkel szorosabban össze is kapcsolódhat, és az egyes társas szerepekhez, így például a tanár- és a diákszerephez, szintén kötődnek életkori sémák is. A tanulói szerep és a fiatalság társas megalkotása erőteljesen összekapcsolódnak a hozzájuk kötődő elképzelések, sztereotípiák összefüggései és hasonlósága miatt (vö. Ludányi–Domonkosi, 2020).

Az egyes életkorokat tekintve elsősorban az öregség (Heckhausen–Lang, 1996; Nussbaum–Coupland eds., 2004; Bartha, et al., 2016) és a fiatalság konstrukciói (Georgakopoulou, 2003; Kataoka, 2003; Alvermann, 2009; Stenström–Jørgensen eds., 2009) képezik gyakran kutatás tárgyát, részben a két életkori csoport jelentősége és változó, kulturálisan átértékelődő szerepei miatt. A továbbiakban elsősorban az utóbbit, vagyis a jelen kutatás szempontjából meghatározó „fiatalság”-konceptiót tárgyaljuk.

Az ifjúkor társadalmi-kulturális értelmezését jelenleg a fiatalság felértékelődése, az elhúzódó ifjúkor, az iskolai ifjúsági életszakasz kiemelt szerepe (Erikson, 2002), a társadalmi érettség elérésének kitolódása, a posztadoleszcencia jelensége (Vaskovics, 2000; Maguire, et al., 2001; Galland, 2003; Keniston, 2008) határozzák meg.

Ezekhez a tényezőkhöz hozzájárul még a fiatalabb korosztályok digitális világgal való intenzívebb kapcsolatának képzete, a Z vagy azt követő generációk „digitális bennszülöttségének” (Prensky, 2011) sztereotípiája.

Az ifjúkorhoz kapcsolódó konstrukciók a társadalmi diskurzusok sokaságában képződnek meg és alakulnak. A fiatalság digitális világban való jártasságának mozzanata például nagyon erősen meghatározza a fiatal generációkról való gondolkodást, annak ellenére, hogy számos kutatási eredmény kérdőjelezi meg az elmélyültebb ismeretekre vonatkozó elképzelés indokoltságát (Kirschner–De Bruyckere, 2017; Tóth, 2019).

2.1. A fiatalság diszkurzív konstrukciója és a hallgató-oktató e-mailezési szokások

A fiatalság konstrukciója mint a diskurzusok egymásra következésének folyamatában formálódó, megerősítődő és újraformálódó jelenség interaktív kommunikációs helyzetekben tárható fel és ragadható meg a leginkább (Georgakopoulou, 2002: 75). Az egyetemi hallgatók és oktatóik közötti levelezés intergenerációs jellege miatt különösen alkalmas a fiatalság diszkurzív alakulásának vizsgálatára.

A hallgatók és oktatók közötti kapcsolattartás gyakorlatában a diákok szerepe a fiatalabb, illetve az adott helyzetben járatlanabb fél pozíciójaként formálódik. A tanár-diák kapcsolattartásban való tapasztalatlanság mellett azonban módosítja a helyzetet az a tényező, hogy az e-mailes kommunikációhoz való viszonyulás és a benne alkalmazott gyakorlatok általános generációs eltéréseket is mutatnak. Ezek az attitűd- és viselkedésbeli korosztályi különbségek abból adódnak, hogy az újabb generációk már nem a többi írásbeli kapcsolattartási forma után, hanem azzal egyidejűleg, sőt akár azt megelőzően sajátítják el a számítógép közvetítette kommunikációs formákat (vö. Dürscheid, 2005; Érsok, 2007; Dürscheid–Frehner, 2013; Veszelszki, 2017).

A hallgatók és oktatók közötti e-mailek révén emellett nem egyszerűen a hagyományos levelezés alakul át, ugyanis az online elérhetőség jóval intenzívebb kommunikációs lehetőségeket biztosít. Az e-mail számos oktatásszervezési kérdés, oktatói és hallgatói probléma megoldását lehetővé teszi, a hiányzások indokának jelzésétől a tananyagok megosztásáig (Weiss–Hanson-Baldauf, 2008), ezért a levelezés hagyományozódó nyelvi megoldásainak alkalmazásán és megújításán túl új viselkedésformákat követel meg a hallgatóktól és az oktatóktól is.

A hallgatók és oktatók közötti kommunikáció azért is érdekes terület, mert a hallgatók sajátos társas helyzetben vannak a felsőoktatási intézményeken belüli hierarchiát, az oktatókhoz való viszonyt tekintve (Halász, 2001: 123). Az oktató-hallgató kapcsolat ugyanis részben szimmetrikus, hiszen leendő szakemberek, kollégák képzése zajlik, részben azonban aszimmetrikus is az oktatás kulturális hagyományaiiban gyökerező hierarchikus szerveződés miatt.

A hallgató-oktató levelezések számos, a tanár- és diákszerepek formálásához kapcsolódó stratégiát mutatnak, amelyek identitásgyakorlatokként is felfoghatók (Bucholtz, 1999). A hallgatókra jellemző például a levél eleji bemutatkozás, önazonosítás, a látogatott kurzus megnevezése, a levél révén megvalósuló legtipikusabb cselekvésként a kérés, az információkérés, kérdés, illetve az elkészített munkák benyújtása, az aláírásban a hallgatói, azonosító kódok feltüntetése; míg az oktatókra a feladatok kiosztásának és a tájékoztatásnak a műveletei mellett az aláírásban a hivatalos egyetemi pozíció, logó és további azonosítók állandósított feltüntetése stb. Ezeknek a szerepkonstruáló műveleteknek egy része független az életkori szerep párhuzamosan zajló alakulásától, míg más részük, például a személyközi viszonyok alakításának grammatikalizálódott megoldásai (tegezés/nemtegezés) szorosan kötődnek az életkor identitáseleméhez is. Egyes esetekben pedig az életkor és a hierarchia, azaz az életkor és a tanárszerep megalkotásának stratégiái ellentmondásba is kerülhetnek egymással.

3. A kutatás anyaga és módszerei

3.1. Az adatgyűjtés módszerei

A kutatásban a módszertani kongruencia elvét figyelembe véve többféle, egymást kontrolláló módszert alkalmazunk (Bell, 1976: 187–191; Morse–Richards, 2002), ami lehetővé teszi a kevert módszerű kutatások előnyeinek kihasználását, a módszerek egymást kiegészítő és kiterjesztő funkciójának érvényesülését (Dörnyei, 2007: 164–165).

A nyelvi anyag feltárása egy olyan adatbázison alapszik, amelyet hallgató-oktató levélváltásokból hoztunk létre, és jelenleg is folyamatosan bővítünk. Hosszú távú célunk egy, a különböző felsőoktatási képzéseket egyaránt reprezentáló, rétegzett levélgyűjtemény összeállítása. A gyűjtésbe széles körben, hólabdamódszerrel (vö. Babbie, 2008: 205) vonunk be folyamatosan oktatókat, az adatbázisban jelenleg 640 e-mail szerepel. Az egyes oktatók levelezésén belül a véletlen mintavételt úgy biztosítjuk, hogy a hallgatóikkal váltott utolsó 40 levelezésüket, azaz a válaszlevelekkel együtt 80 levelüket kérjük el anonimizált formában.

A tanulmányban feldolgozott 200 hallgatói és 200 oktatói levél mindegyike nyelv- és irodalomtudományi intézetekben és tanszékeken dolgozó egyetemi oktatók levelezéséből, az egri Eszterházy Károly Egyetem és a Nyíregyházi Egyetem gyakorlatközösségeiből származik. A kutatásba bevont 5 oktató közül 3

nő és 2 férfi, életkor szerint 2 fő a 25–35, 2 fő a 36–50, 1 fő pedig az 51–65 éves korosztályba tartozik. Az adatok a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók széles körének levélírási szokásairól adnak képet, ugyanis a vizsgált oktatók a csecsemőgondozó-, óvodapedagógus-, tanítóképzésben és a tanárképzés minden típusában, nappali és levelező tagozaton egyaránt tanítanak.

A feltárt levelezési gyakorlatok ezáltal a pedagógusképzés egyes, speciális gyakorlatközösségeire jellemzők; elemzésük révén nem állapíthatók meg általános érvényű, az egész nyelvközösséget jellemző szabályszerűségek. Alkalmas lehet azonban ez az adatmennyiség arra, hogy néhány, a tanárképzésben érvényesülő tipikus szerepkonstruálási stratégiát, tendenciát azonosíthassunk. A felismert jellegzetességek, tipikus műveletek pedig kiindulópontjául szolgálhatnak egy tervezett, átfogó, a felsőoktatás különböző képzéseit összevető kutatásnak is. Feltételezzük ugyanis, hogy a különböző típusú képzésekben, különböző intézményekben, sőt az egyes intézményeken belül, az elkülöníthető gyakorlatközösségeként működő képzéseken, szakokon is eltérő gyakorlatok érvényesülnek. Az egri intézmény különböző szakjainak gyakorlatait vizsgáló párhuzamos kutatás arra is rámutatott, hogy az egyes karok, tanszékek szokásrendje között is nagymértékű eltérések vannak (Domonkosi 2020a, 2020b). A tanári reflexiók értelmezését tekintve szükséges figyelembe venni a vizsgált oktatók nyelvészeti képzettségéből adódó magasabb fokú nyelvi tudatosságát is.

A kutatás során a levelező tagozatos hallgatókat az életkori és szerepbeli eltérések miatt külön csoportként kezeljük: míg a nappali tagozatosok jellemzően a húszas éveik elején járnak, addig a levelezős hallgatók életkorukat tekintve nem alkotnak egységes csoportot, jelentős részük munka mellett végzi tanulmányait, többen maguk is pedagógusként dolgoznak.

A hallgatói és oktatói levelekből történő adatbázis-építés mellett a levelezési gyakorlatok feltárásához egy további lényeges adatgyűjtési módszert is alkalmaztunk: az oktatókkal interjúkat, a hallgatókkal pedig fókuszcsoportos beszélgetéseket készítettünk. Ezek célja elsődlegesen az volt, hogy az adatközlőknek a hallgató-oktató levelezéssel kapcsolatos elgondolásait, tapasztalatait, sematikus tudását feltárjuk. Ezek a vélekedések ugyanis olyan szempontokat adnak az értelmezéshez, amelyek a kutatói nézőpontokon és jelentéstulajdonításon túlmutatva közelítenek az egyes nyelvi formák lehetséges társas szerepeihez. Ezek a beszélgetések segítettek az e-mailes kommunikációhoz kapcsolódó eltérő korosztályi attitűdök, illetve az egyes generációknak tulajdonított nyelvi viselkedési tendenciák felismerésében. Az adatbázisba kerülő leveleket rendelkezésünkre bocsátó oktatókkal félig strukturált interjúkat készítettünk; az adatbázis egyes leveleit fókuszcsoportos interjú formájában hallgatói tanulócsoportokban véleményeztettük.

Az említett adatokon kívül egy, a felsőoktatási gyakorlatközösségek megszólítási sajátosságait vizsgáló, az egri és a komáromi pedagógusképzés gyakorlatait részletesen vizsgáló párhuzamos kutatásból (Domonkosi, 2020a,

2020b) is felhasználtunk a nyelvi kapcsolattartásra vonatkozó hallgatói és oktatói vélekedéseket.

3.2. A feldolgozás módszerei

A gyűjtött anyagban azonosítottuk a tanár-diák szerepeknek az életkorral összefüggésbe hozható nyelvi sajátosságait, az életkori szerepekhez kapcsolódó nyelvi stratégiákat. Ezek kijelölése során figyelembe vettük a személyközi viszonyok alakításának grammatikalizálódott eszközeit (tegezés-nemtegezés változatai), a konvencionálisan a levélműfajhoz kötődő sajátosságokat (megszólítás, záróformula, aláírás), illetve az online kapcsolattartási gyakorlatokhoz kötődő újszerű nyelvi megoldásokat (pl. a napszakhoz, aktualitásokhoz kötődő levélzáró formulákat) is. Vizsgáltuk emellett a levelekben megjelenő, ezekre a megformáltságbeli tényezőkre utaló metapragmatikai reflexiókat is.

Az interjúk és fókuszcsoportos beszélgetések értelmező eljárásai, a bennük megmutató, az életkorra vonatkozó sztereotípiák és ideológiák alapján kiemeltük továbbá a hallgatóknak és az oktatóknak tulajdonított legfontosabb nyelvi stratégiákat is. A hallgatókra jellemzőnek tartott nyelvi sajátosságok között kódoltuk a feldolgozás során a párbeszédes, illetve a beszélt nyelvi jelleget létrehozó tényezőket (köszönési formák, az online jelenlétre utaló nyelvi elemek, elmaradó levelezési formulák, emotikonhasználat). A kutatás során a fiatal életkor diszkurzív alakítására koncentráltunk, a tanárok nyelvi stratégiáit tekintve ezért elsősorban a hallgatókhoz való viszonyulás (megszólítás, előíró, mintaadó nyelvi cselekvések) eszközeit kódoltuk és dolgoztuk fel.

Kiinduló hipotézisünk szerint a következő nyelvi jelenségek, illetve műveletek vesznek részt az életkori viszonyok alakításában, ezért az elemzés során ezeket emeltük ki és kódoltuk: (i) tegezés-nemtegezés kettőssége, (ii) a nemtegezés változatai, (iii) a megszólítási formák, (iv) nem megszólító jellegű levélkezdetek, (v) záróformulák, (vi) hiányos levélszerkezet: a kezdő- és záróformulák elmaradása, (vii) folyamatos online jelenlétre utaló elemek, (viii) az online írásbeliség mutatói (központozási, helyesírási hibák, emotikonhasználat). Ezen nyelvi sajátosságok mellett külön kiemeltük azokat a metapragmatikai reflexiókat, amelyek az oktatók leveleiben ezekre a szövegalkotási, kapcsolattartási módokra utaltak (ix), ugyanis értelmezésünk szerint ezek a tipikusan előíró, normatív jellegű megjegyzések is nyomatékosan hozzájárulnak a tanár- és diákszerep formálásához.

4. Eredmények: az életkori szerepek alakításának műveletei

Az összegyűlt anyagból a hipotézisünk alapján az életkori viszonyok alakításában szerepet játszó legmeghatározóbb tényezőkre mutatunk be példákat, prototipikusnak számító diskurzusrészletek elemzése és értelmezése, illetve néhány számszerűsíthető tendencia kiemelése révén.

4.1. A tegezés-nemtegezés változatai és az életkori viszonyok

A magyar beszélőközösségben a tegezés-nemtegezés változatainak használata erőteljes összefüggést mutat a társadalmi életkorral, illetve az életkori viszonyok diszkurzív alakításával (Domonkosi, 2002). Az életkori viszonyok formálásának legjellemzőbb lehetőségei (i) a fiatal identitást, illetve az azonos korcsoportba tartozást konstruáló kölcsönösen tegeződő formák, (ii) az elsősorban a gyerekszerephez vagy nagy életkori különbséghez kapcsolódó aszimmetrikus megszólítási megoldások, illetve (iii) az idősebbek megszólításához kötődő tetszikelő formák használata.

4.1.1. A fiatal identitás alakításában tipikusan a kölcsönös tegező formák vesznek részt. A magyar beszélőközösségben a fiatalok között az életkori szolidaritáson alapuló kölcsönös tegezés a jellemző (Domonkosi, 2002: 161–163). A hallgatókkal készített fókuszcsoporthoz tartozó interjúk azonban azt mutatják, hogy az oktató visszategezéséhez önmagában nem elegendő a kis korkülönbség, pusztán az oktató biológiai kora nem feltétlenül eredményez kölcsönös tegeződést, ehhez még a közvetlen attitűd, azaz a fiatal életkor aktív, cselekvéses alakítása is szükséges.

(1) Egy oktatót csak akkor tudok letegezni, ha [...] nem elég, hogy fiatal, de még olyan lazábbnak is kell lennie (Hallg21F)

Az egyik interjúalany (30 év alatti nő oktató) úgy nyilatkozott, hogy ő tegeződik a hallgatóival, a hallgatókkal folytatott levelezéséből azonban az derül ki, hogy csak egészen kis hányaduk tegezi vissza, így a társas szerepeket tekintve aszimmetrikus viszony jön létre. A tanár szándéka ebben a helyzetben egyértelműen a saját fiatal életkorának jelölése, a hallgatókéval azonos életkori szerepnek a megalkotása és ezáltal a közelség növelése. A tegezés egyoldalúsága miatt azonban mégis olyan helyzet jön létre, amely a szerepviszonyok különbségei mellett akár még az életkori viszonyok eltéréseit is erősítheti (2).

(2)

Oktató: Én a hallgatókkal mind tegeződöm, nekem valahogy ez természetes...

Interjúvezető: De a neked írott levelek között szép számban vannak nemtegező megszólítások is [...]

Oktató: [...] én tegeződöm velük, kivétel nélkül mindenkinek felajánlottam, akit tanítok (OktN1)

Az oktató leveleit megvizsgálva azt látjuk, hogy a 40 hallgatói levélből 8 darab van, amelynek megszólítása (*Kedves [Keresztnev]!*), azaz közvetlenebb, tegező viszonyra utalhat. A 8 levél közül egyetlenegyben (!) használ tegező formájú igealakot a hallgató (3), míg a többi 7 esetben a levélírók elkerülik a beszédpartnerre utaló elemeket (l. pl. 4).

(3)

Kedves [Keresztnév]!

Ezt a ppt-t [Teljes név], [Teljes név] és én, [Teljes név] csináltuk. Remélem **meg tudod így nyitni** a linkről, ha nem, akkor küldöm rendesen :)

[Teljes név]ⁱⁱ

(4)

Kedves [Keresztnév]!

Mellékelem Anyanyelvi nevelés tantárgyból a beadandó vizsgálatot.

Üdvözlettel:

[Teljes név]

Csecsemő- és kisgyermeknevelő lev. BA II. félév

Az adatközlőnek az adatbázisba került levelei között egy olyan példa is található, amelyben a hallgató a konvencionális *Kedves Tanárnő!* megszólítást alkalmazza, a levélzáró formulában szereplő köszönetkifejezés azonban tegező formájú (5). A társas deiktikus elemek ilyen együtt járása a viszony kettősségét mutatja, ezzel a megoldással a szerepek eltérése és az életkor azonossága is jelölést kap.

(5)

Kedves Tanárnő!

Az ügyben írok, hogy a holnapi felező bála való tekintettel meg lesz-e tartva a szerdai óra a B csoportosok számára? [...]

Válaszodat előre köszönöm, további szép napot kívánok!

[Teljes név]

II. éves óvodapedagógus hallgató

Ahogy a vizsgált levelek is mutatják, a hallgatói attitűdök nem egységesek az oktatókkal való kölcsönös tegeződés tekintetében, az oktatóknak viszont a teljes csoportokhoz kell igazodniuk, így számos ellentmondásos helyzet alakulhat ki, ahogy az egyik húszas éveiben járó nő interjúalanyunk beszámolt róla (6):

(6)

Egyszer egy csoporttól az a visszajelzés jött, hogy mivel fiatal vagyok, ők jobban örültek volna a tegező viszonynak, így a következő kurzuson felajánlottam a tegezést, de csak a fél csoport élt a lehetőséggel, a másik fele meg azért nem, mert szerintük hiába vagyok fiatal, de az órán oktató szerepben nekik könnyebb, ha magáznak. Ez pedig annyira fura és kellemetlen helyzetet szült, hogy az egész kurzus során mindent kétszer kellett megfogalmaznom: egyszer magázva, egyszer tegezve. Azóta egységesen magázok mindenkit. (Okt27N)

4.1.2. A fiatal oktatók esetében tehát ellentmondások mutatkoznak az életkori szerep és a tanárszerep alakításában, ez pedig ingadozó vagy aszimmetrikus megszólítási gyakorlatokhoz, nem kölcsönös tegezéshez is vezethet. Az ilyen jellegű aszimmetria a magyar beszélőközösségben általánosságban ritkának mondható, általában csak felnőtt-gyerek viszonylatban, családon belül, illetve jelentős korkülönbség esetén jellemző (Domonkosi, 2002), tehát előfordulása az életkori, illetve státuszbeli különbségeket helyezi előtérbe.

A hallgatók és oktatók közötti nem kölcsönös tegeződés gyakorlatát a hallgatók és az oktatók identitásalkotásának eltérő stratégiai okozzák. A hallgatók részéről a tegeződő forma nem egyértelmű viszonzásának oka lehet a hallgatói és a tanárszerep közti hagyományos aszimmetrikus helyzet elfogadása. A nem kölcsönös gyakorlat működtetése tehát a fiatalabb, tapasztalatlanabb szerepével való azonosulásként értelmezhető.

Az így létrejövő aszimmetrikus viszony azonban ellentmondásban áll a tanárok által használt tegező formák céljával; az oktatók ugyanis tipikusan nem az életkori és szerepviszonyok különbségének hangsúlyozására „tegezik le” a diákokat, hanem éppen ellenkezőleg, egyenlőségre, szakmai közösségre, illetve fiatal oktatók esetén életkori szolidaritás kifejezésére törekedve.

A hallgatókkal készült fókuszcsoportos beszélgetések azt jelzik, hogy nem tartják problematikusnak az aszimmetrikus kommunikációt, ugyanis az oktatási folyamat korábbi szakaszaiban, általános és középiskolában hozzászoktak a tegezés-nemtegezés változatait tekintve nem kölcsönös helyzetekhez. Az iteratív gyakorlatok során állandósuló helyzetek révén a felsőoktatás helyzeteiben érvényesülő tanulói nyelvi viselkedés képes fenntartani a felnőtt szerepekkel kevésbé azonosuló, a posztadoleszcencia jellemzőit mutató, a gyermekihez közelítő fiatal identitást (7). A nem kölcsönös viszonyok elfogadása, sőt pozitív megítélése összhangban van az olaszországi felsőoktatásra vonatkozó kutatási eredményekkel is (Formentelli–Hajek, 2015).

(7) Az teljesen természetes, hogy a tanárok tegezzenek minket, hát mégiscsak tanárok. (Hallg22F)

4.1.3. A nemtegező formák közül az ún. tetszikelés a gyermekek és a felnőttek közti kapcsolattartás tipikus nyelvi eszköze, használati módjainak nagy részéhez nemcsak az udvariasság, hanem a nagyobb életkori különbség képzete is kapcsolódik (Domonkosi–Kuna, 2016; Domonkosi, 2017). A hallgató-oktató viszonylatban a hallgatók által használt tetszikelő formák az oktatók idősebb életkorának konstruálásához, s így a tanári szerep megalkotásához járulnak hozzá, abban az esetben is, ha a biológiai életkort tekintve kisebb korkülönbségről van szó. A (8) példában szereplő levélrészletet egy húszas éveinek első felében járó férfi hallgató írta a harmincas évei közepén járó tanárnőnek.

(8) Nekem az az időpont is tökéletesen megfelel, de ha hamarabb **tetszik** találni szintén az is. Nem akarom **tanárnő** idejét rabolni, **Önre** bízom a döntést!

A levélrészletben a tetszikelő forma a nemtegezés más változataival is kiegészül, erőteljesen udvarias megnyilatkozást hozva létre.

4.2. A fiatalokra jellemzőnek tartott nyelvi kapcsolattartási stratégiák

Az online kommunikációnak az élőbeszédhez közelítő nyelvi megoldásai, a levelezések párbeszédszerűsége, a rövid és elliptikus levélfordulók, a hagyományos levélformulák hiánya a fiatal korosztály, a diákok eltérő, újszerű nyelvi tapasztalataiból következnek. Az újabb generációk ugyanis már nem a többi írásbeli kapcsolattartási lehetőség után, hanem azzal egyidejűleg, sőt akár azt megelőzően ismerkednek meg a digitális lehetőségekkel. A kiemelt nyelvi sajátosságok az online térben való jártasságot jelzik, alkalmazásuk a diákok részéről a bevett, szokásos kommunikációs gyakorlatokhoz kötődik, a digitális világban való otthonosság identitásgyakorlataiként működnek. A kialakuló diskurzusokban azonban az oktatók jelentéstulajdonításai, elvárásai miatt a fiatal generációnak a hagyományos levelezési formákat elhagyó, azoktól eltérni kívánó gyakorlataiként értelmeződnek. Ez a tanári értelmezés tetten érhető egyrészt magukban a diskurzusokban, másrészt az egyes nyelvi jelenségekre való reflexiókban, értelmezésekben is.

4.2.1. A levélkezdő megszólítások változatai

A hallgatói levelekben általánosnak mondható a *Tisztelt Tanárnő / Tanár Úr!* levélkezdet, azonban több olyan változat is előfordul, amelyek értelmezésében az életkori viszonyok szerepet kaphatnak. Ide tartoznak a beszélőközösségben nem egységes megítélésű formák, újszerű megszólításvariációk, mint például a *Tisztelt [Keresztnév]! forma* is.

A levéladatbázis hallgatói leveleiben szerepel néhány pozíciójelölő elem nélküli néven szólítás: *Tisztelt/Kedves [Teljes név]!*, összhangban azzal az általános tendenciával, hogy a pozíciójelölés egyre kevésbé hangsúlyos a személyközi viszonylatokban. Az ilyen, csak a névelemre szorító formák elsősorban a személytelen, hivatalos levelezésre jellemzők. Elterjedtségük ellenére megítélésük ellentmondásos: a névelem miatt személyhez forduló, azonosító szerepűek, a szerepviszonyokra, pozícióra utaló elem hiánya miatt azonban kevésbé alkalmasak a szerepfüggő, hierarchikus viszony alakítására. (Domonkosi, 2017: 293; Domonkosi–Ludányi, 2018: 94). Erre mutat rá az egyik hallgatói fókuszcsoporthoz beszélgetésben részt vevő adatközlő, aki az oktatót e-mailben *Tisztelt [Teljes név]!* formában szólítva az alábbi (9) választ kapta:

(9) Így az adóhivatal szokott megszólítani.

Ez a beszámoló mutatja azt is, hogy az oktatók levelezési gyakorlatára jellemzőnek számítanak a hallgatói megoldásokra reflektáló megjegyzések, mintaadó szándékú javaslatok, amelyek viszonyformáló szerepéről a 4.3. alfejezetben részletesebben is szólunk. Az adatbázisban előfordul az oktatók *Kedves [Keresztnev]!* megszólítása is (nem tegeződő viszonyban), többségében levelezős hallgatók e-mailjeiben. Az önözéssel együtt járó, keresztnéven szólító gyakorlat életkori szerephez köthető, ugyanis a szociolingvisztikai kutatások eredményei szerint újabb nyelvi fejlemény, és inkább jellemző a fiatalabb korosztályok nyelvhasználatára (Domonkosi, 2002). Az adatbázis tanúsága alapján azonban a levelezős hallgatókra a nappalisoknál nagyobb mértékben jellemző a hierarchiajelölő megszólítások, levélkezdetek kerülése, a bizalmasabbnak számító formák választása. A levelezős hallgatók nyelvi viselkedésében tehát kevésbé érvényesül a posztadoleszcencia időszakára jellemző gyermeki szerep, illetve az alárendelődő attitűd, mint a nappali tagozatos hallgatókéban. Ezzel magyarázható a levelekben szereplő keresztnéven szólítás, amely az egyenrangú viszony alakítását célozza (10).

(10)

Kedves [Keresztnev]!

Pénteken megyek Önhöz vizsgázni, ezért küldöm most a tudományos poszteremet.

[...]

Üdvözlettel

[Teljes név]

Gyógyped. I. félév levelező

A keresztnéven szólítás kombinálódhat a formálisabb *Tisztelt* jelzővel is, ami jól mutatja a levelező tagozatos hallgatóknak azt a gyakorlatát, hogy a szerepviszonyokra utaló megszólítás kerülése, a bizalmasabb keresztnévi formák alkalmazása mellett a hangsúlyos tiszteletadás kifejezésére is törekednek (11).

(11)

Tisztelt [Keresztnev]!

[Kurzus neve] [levelező] órához kaptunk 2 emailt, valószínűleg fontos információkat tartalmaznak számunkra, de sajnos egyik email sem olvasható.

[...]

Köszönettel: [Teljes név]

Gyógypedagógia, levelező tagozat, II. évfolyam

Az egy-egy levélváltást kezdeményező, első üzenetekben az adatbázisban minden esetben található valamilyen nyitóformula, üdvözlés – ellentétben egy, a munkahelyi e-mailezést vizsgáló kutatás eredményeivel (Waldvogel, 2007: 463) –, azonban a hagyományos levélbeli megszólítások helyett a szóbeliségre jellemző köszönésformák is szerepelnek.

4.2.2. A köszönés mint levélkezdet

Az írásbeli kapcsolattartás új műfajainak (e-mail, cset) megjelenése óta megfigyelhető tendencia, hogy a szóbeli érintkezés tipikus nyitóformulái, a köszönések átszüremlenek az írásos kapcsolattartásba is, és részben felváltják a hagyományos levélkezdő megszólításokat (Felder, 2002; Domonkosi, 2004). A nappali tagozatos hallgatók nyelvi kapcsolattartási gyakorlatában az oktatói vélekedések alapján tipikusnak számít ez a megoldás, amely a levelezés folyamatát a szóbeli társalgáshoz közelíti. A köszönést tartalmazó formák között a leggyakoribb a *Jó napot (estét) Tanárnő!* levélkezdet. Az adatbázisban egy előfordulással szerepel a megszólítást nem tartalmazó *Jó napot kívánok!* köszönés is. A megszólítás elmaradásának oka feltehetőleg az, hogy a digitális kommunikációban a beszédesemény résztvevőinek nyelvi azonosítása kevésbé fontos, mert a technikai lehetőségek ezt biztosítják, így az üdvözlő funkció fontosabbá válik az adresszatív funkciónál. A vizsgált adatok között egy esetben előfordul az *Üdvözlöm* levélkezdet is, mellyel szintén tipikusan a szóbeliségre jellemző módon valósul meg az üdvözlés performatívuma.

Ellentmondásosnak hathat, hogy a hagyományostól (*Tisztelt/Kedves Tanárnő / Tanár úr!*) eltérő levélkezdő és megszólító formák gyakorisága a vizsgált levelekben nem feltűnően magas, az interjúk alapján az oktatók mégis kifejezetten problematikusnak ítélik a hallgatók írásbeli kapcsolattartási, udvariassági gyakorlatait. A fiatalság, a diákság kapcsolattartási gyakorlatáról kialakult sémáikban meghatározónak tűnik az újszerű kapcsolattartó elemek szerepe. E jelenség háttérében az az alapvető észlelési mintázat állhat, hogy a megszokott, begyakorlott megoldásoktól való eltéréseket feltűnőbbnek érzékeljük, mint a szokásos, ismétlődő formákat, és így nagyobbak tűnik a változás, illetve a fiatalokra jellemző gyakorlatok eltérései, mint amekkorák valójában.

4.2.3. A folyamatos online jelenlétre utaló nyelvi elemek

A hallgatók oktatókhoz írott leveleiben több olyan nyelvi megoldás található, amely arra utal, hogy feltételezik az oktatók állandó jelenlétét a digitális térben. Egyrészt megfigyelhető, hogy a levélkezdő köszönés a napszaknak megfelelően differenciálódik: *Jó reggelt/napot/estét kívánok!* Másrészt gyakoriak az olyan, a küldés időpontja miatt mentegetőző megnyilvánulások, amelyek kifejtve jelennek meg a levélkezdetben (12):

(12) Szép estét kívánok Tanárnő! Elnézést kérek, hogy ilyenkor zavarom [...]

A megfogalmazási módok azt az elképzelést jelzik, hogy az üzenet időbeli eltolódás nélkül el is jut a címzetthez.

A folyamatos online jelenlét feltételezésére épülő megnyilatkozások tipikusan udvarias, egyrészt elnézést kérő, másrészt a konkrét beszédhelyzet sajátosságait körülíró aktusok. E szerepük mellett azonban olyan identitásgyakorlatoknak is

tekinthetők, amelyek a hallgatóknak, a fiatalabb korosztálynak az online világgal kapcsolatos attitűdjeit mutatják. A másnapi vizsga előtt késő éjszaka elküldött levél (13) jelzi, hogy a hallgatói viszonyulásban az online kapcsolattartásnak nincsenek időbeli korlátai:

(13)

Kedves Tanárnő!

Mellékelten küldöm a tudományos poszteremet.

Jó éjszakát, a holnapi viszont látásra!

[Teljes név]

Ahogy a (13) példa is mutatja, a levélkezdetek mellett tipikusan a levélzárlatok, a búcsúformulák (Spilioti, 2010) lehetnek aktualizáló szerepűek, pontosan megjelölve a küldés időpontját (14):

(14)

További szép estét, Tanárnő!

További szép délutánt!

További szép estét, és jó hétvégét kívánok!

Ezek a megfogalmazások az online térben való jelenlét folytonosságának egyértelműségére utalnak, az oktatók az ilyen beszédaktusok használatát tipikusan a fiatalabb korosztály kommunikációs jellemzői közé sorolják.

4.2.4. Közelítő szerepű és egyedi üdvözlési formák

A(z írott) levelezés hagyományaitól való eltérés, újszerűség a hallgatói levelekben nemcsak a beszélt nyelvi hatás megjelenésében és a formulák elhagyásában érhető tetten, hanem változatos, egyedi üdvözlési formákban, jókívánságokban is. Az aktualizált, napszakhoz, évszakhoz kötött, a tanítási szünetre utaló jókívánságok az online jelenlét mellett azt is jelzik, hogy a hallgatók a hagyományos formuláknál személyesebb megoldásokra törekednek (15):

(15)

Napsugaras jó reggelt kedves [Keresztnév]!

A mellékletben küldöm a szakdolgozat első felét.

[...]

Végtelen hálával kívánok szép hétvégét.

[Teljes név]

A legnagyobb változatosságot a levelek lezárásában megjelenő jókívánságok mutatják, amelyek egy része szintén a (feltételezett) online jelenlétre utal, a közös helyzetet jeleníti meg (16). Az egyéni, újszerű jókívánságok a hallgatók közelítési stratégiáiként is értelmezhetők, szerepük a levelek személyesebbé tétele, jellemzően a pozitív attitűdöt kifejező levelekben figyelhető meg:

(16)

Jó éjszakát, a holnapi viszontlátásra!

Minden jót kívánok!

Minden jót, szép napot!

Nagyon szép napot kívánok önnek!

További szép napokat Tanárnőnek

További szép napot/estét (kívánok)!

Kellemes estét kívánok!

Csodaszép estét kívánok!

Szép hétvégét kívánok!

Kellemes nyári időtöltést!

Kellemes húsvéti ünnepeket Tanárnőnek!

Végtelen hálával kívánok szép hétvégét.

A megmaradt nyári napokhoz kellemes időtöltést, sikeres tanévkezdést kívánok.

4.2.5. A kezdő- és a záróformulák elmaradása, rövidülő levelek

A technikai fejlődés biztosította gyors írásbeli üzenetküldés lehetősége révén gyakorivá váltak a többfordulós levélváltások. Sok esetben megfigyelhető, hogy a további (akár már a második) levélfordulóban elmarad a megszólítás és levélzárás akár a hallgató, akár az oktató részéről, a többfordulós levelek egyre inkább párbeszédszerűvé válnak, az online, egyidejű csevegéshez kezdenek hasonlítani (Dürscheid, 2005; Bou-Franch, 2011).

A feldolgozott levelezések alapján életkorral összefüggő stratégiának látszik, hogy sok esetben a hallgatók hagyják el hamarabb a kezdő- és a záróformulákat, holott ezeknek a nyelvi elemeknek az elhagyása a hierarchikus viszony alakulásának folyamatában a fölérendelt fél szerepéhez kapcsolódik. Sok esetben a hallgató már a második levélfordulóban mellőzi mind a kezdő-, mind a záróformulákat. A (17) példa levelezésének két fordulójában például erőteljesen különbözik az oktató és hallgató e-mailezési stratégiája.

(17)

Tisztelt Tanárnő!

[Teljes név] vagyok!

Egy javaslatom lenne. Talán lehet egyszerűbben meg lehetne oldani, ha csinálnánk egy Facebook csoportot és oda tennénk fel az előadásokat

[...]

Tisztelettel [Teljes név]

Kedves [Keresztnév]!

Köszönöm a javaslatát. [...]

Önnek működik a lejátszás? [...]

Üdvözlettel

[Teljes név]

A ppt-t látom de hang nincsen

Az egymondatos hallgatói válasz olyan e-mailezési gyakorlatot jelez, amelyben a levelek egymásutánja egy folytatólagos párbeszéd modelljének felel meg, és már nincsen szükség a hagyományos levelezésben elvárt formulákra (Dürscheid, 2005: 92–93; Juhász, 2010: 1). Ebben a hallgatói stratégiában az e-mail a gyors, közvetlen válaszadás eszközeként érvényesül, ezt a jellegét a válasz nem normatív, a központosítást mellőző írásmódja is erősíti. Az ilyen megoldások az e-mail szövegtípusát az online kapcsolattartás egyéb, társalgás jellegű szövegtípusaihoz közelítik (Domonkosi, et al., 2018), jelezve a fiatal korosztálynak az ezekhez a kommunikációs formákhoz való rugalmas hozzáállását.

Az életkorfüggő viszonyulások eltéréseit jól mintázzák azok a hosszabb levélváltások, amelyekben a hallgató és az oktató végig, következetesen eltérő stratégiát követnek. A (18) példában szereplő levelezésben a hallgató nem normatív központosítású, vokatívuszi formával kiegészített köszönéssel nyitja meg az első levelét, majd a második fordulótól mellőzi a levélkezdetet, a záróformulát azonban nem, a levéltörzsben pedig hangsúlyosan udvarias, nominális formákat (*Tanárnő*) használ az oktató személyének jelölésére. Az oktató végig a levelek konvencionális felépítését követi, minden alkalommal ír megszólítást és zárást is. A két eljárás mód különbsége arra mutat, hogy a hallgató az online közlésmód sajátosságaihoz inkább igazodva, párbeszédként, míg az oktató levélváltások sorozataként viszonyul a diskurzushoz, aminek szintén az életkorból adódó tényezők is lehetnek a hátterében.

(18)

Jó estét Tanárnő!

Elnézést a zavarásért, csak több hallgatótársammal érdeklődni szeretnénk a Helyesírás c. szemináriummal kapcsolatban. [...]

Üdvözlettel: [Teljes név]

Kedves [Keresztnév]!

[...]

Üdvözlettel:

[Teljes név]

Azt beszéltük a többiekkel, hogy a hétfő reggel 8-as óra nekünk jó lenne. **Tanárnőnek** esetleg az megfelelő? [...]

Üdvözlettel: [Teljes név]

Kedves [Keresztnév]!

[...]

Üdvözlettel:

Üdvözlettel: [Teljes név]

Nekünk teljesen megfelelne, úgyis, ha az óra 8:15-től kezdődne és 9:45-ig tartana. **Tanárnő** kérdésére válaszolva, mind a négyen magyar szakos hallgatók vagyunk.

Nagyon szépen köszönjük **Tanárnő** rugalmas hozzáállását és segítségét! :)

Üdvözlettel: [Teljes név]

A hosszabb szöveges munkáikat, az oktató számára benyújtandó feladatokat az esetek többségében e-mailben küldik el a hallgatók. Az ehhez a művelethez kapcsolódó levelek többnyire rövidek, lényegre törőek (19).

(19)

Szép estét!

Küldöm a posztert a holnapi vizsgához.

[Teljes név]

Az oktatókkal készült interjúkból kiderül, hogy munkáikat a hallgatók gyakran kíséreléssel, csatolmányként küldik el, azaz csak a benyújtás cselekménye történik meg, a levelezésben megszokott és elvárható kapcsolatra utalás teljesen elmarad. Az életkori szerepekhez, a megelőző tapasztalatokhoz köthető ennek a stratégiának az eltérő hallgatói és oktatói értelmezése is, vagyis az, hogy a kíséreléssel elmaradását gyakorlati aktusnak vagy az udvariassági elvárásokat sértő aktusnak fogják fel. A hallgatói gyakorlatban ez a művelet hasonló a dokumentum feltöltéséhez, amelyet nem feltétlenül kell a beszédpartnerek közötti viszonyt jelölő elemeknek kísérelnie, míg az oktatói viszonyulásban egy-egy dokumentum átküldése is a hagyományosabb levelezési gyakorlat elvárásaihoz kapcsolódik. Tapasztalataink alapján az oktatók gyakran reflektálnak is a hallgatók udvariasságnak ítélt levélírási megoldásaira, az életkori-hierarchikus szerepek megalkotásának ezek a reflexiók kiemelt tényezőivé válnak (l. 4.3.).

4.2.6. Az online írásbeliség jellemzői

A fiatalokra jellemzőnek tartott nyelvi eszközökhöz sorolhatók – az oktatók vélekedései alapján is – a konvencionálistól eltérő központosági, helyesírási formák (Androutopoulos, 2000), illetve az emotikonok használata (Kataoka, 2003; Bódi–Veszelszki, 2006; Veszelszki, 2015), azaz az írásbeliség online környezetben kialakult szokásainak érvényesülése (vö. Dürscheid, et al., 2010).

A kevésbé kidolgozott, nem normatív helyesírású és központosású közlések sokszor a folytatólagos levélfordulókban jelennek meg, mint ahogy a (17) záró fordulója is mutatta. Az adatbázisban a sztereotípiáknak ellentmondva kevés ilyen jellemző fordult elő, és azok is leginkább a más nem sztenderd változókat is mutató, kevésbé formális stílusú és kevésbé udvarias levelekben (20):

(20)

Jövő héten szerdán megyek javítani. Mikorra kéne bemennem, úgy reggel ahogy az orarendbe az ora van?

A kérdések ugyanazok lesznek mint amilyenek ma voltak? Koszi a választ.

A fiatalabb korosztályra jellemzőnek tartott emotikonhasználat az adatbázis alapján nem tűnik a hallgatói levelek meghatározó sajátosságának, a tüzetesen vizsgált 200 hallgatói levélben összesen 4 emotikon szerepelt.

Ezek az alacsony előfordulási arányok arra engednek következtetni, hogy bár a fiatalság nyelvi gyakorlataira általában jellemzőek ezek a megformáltságbeli sajátosságok, valószínűleg olyan, a laza vagy bizalmas stílusminőség megteremtésében szerepet játszó eszközöknek számítanak, amelyeket az oktatókkal való kapcsolattartásban mégis igyekeznek kerülni a hallgatók.

4.3. Az oktatói reflexiók szerepe a társas viszonyok alakításában

A fiatalság mint diskurzusokban tetten érhető konstrukció nemcsak a hallgatók fentebb elemzett identitásgyakorlataiban jelenik meg, hanem az oktatói viszonyulások is erőteljesen alakítják. A vizsgált levelezések alapján ebben a folyamatban meghatározónak tűnnek az oktatóknak a hallgatók levelezési gyakorlatait érintő megjegyzései, reflexiói. Ezekben a megnyilvánulásokban a hallgatók nyelvi tapasztalatlanságának kiemelése, illetve az előíró, mintaadó attitűd kifejtett érvényesítése jellemző, amely egyben a szerepviszonyokat is formálja. Az oktatók részéről megmutatkozó előíró attitűdöt, nyelvi szocializációs szándékot különböző levelezési útmutatók, tanácsadó jellegű közlések is jelzik (ezek részletes elemzését l. Domonkosi–Ludányi, 2018: 98–104).

A felsőoktatásban használatos kapcsolattartási formákra vonatkozó, az életkorral összefüggő hallgatói bizonytalanságokat mutatják az olyan, adatbázisunkban csupán egy-egy alkalommal előforduló formák is, mint például a *Tisztelt Oktató!* megszólítás alkalmazása. A (21) példában olvasható levélváltásban az oktató reflektál erre a megszólítási formára, a második

levélfordulóban pedig több, a tanári szerep megalkotására irányuló nyelvi stratégiát is alkalmaz. Egyrészt tanácsot ad a hallgatónak, hogy az oktatónak írt levelekben mindig tüntesse fel, melyik kurzusra jár, másfelől pedig javaslatot fogalmaz meg az oktatóknak írt levelekben elvárt megszólítást illetően. Bár a hallgató leveleinek szövege több, nem normatív nyelvi megoldást is tartalmaz, az oktató megjegyzései – feltehetően tapintatból, a konstruktív jelleg megőrzése érdekében – erre nem térnek ki. Az oktatóval készült interjúból azt is megtudhatjuk, hogy bár a nyelvi kapcsolattartásra reflektáló levélre nem érkezett válaszlevél, a hallgató a legközelebbi óra után személyesen megköszönte az oktatónak az iránymutató javaslatokat.

(21)

Tisztel Oktató!

A következő alkalommal (12.09)- én újra szeretném írni az első zárthelyi dolgozatot.

Tisztelettel: [Teljes név]

Kedves [Keresztnév],

legyen szíves megírni, melyik tárgyról van szó.

Köszönettel:

[Teljes név]

Tisztelt Oktató!

Elnézést, hogy nem voltam pontos. Fonetika tantárgyból szeretnék javítót írni hétfőn.

Tisztelettel: [Teljes név]

Kedves [Keresztnév]!

Rendben, feljegyeztem. Megnéztem a táblázatban: tehát akkor a 4. ZH-t pótolja, és az 1.-t javítja.

Még két apróság: segítő szándékkal, jó tanácsként írom, az egyetemi életben való boldoguláshoz. Ha az oktatónak ír levelet, azért érdemes beleírni a levéltárgyba a kurzus nevét, mert általában egy tanár sokféle csoportot tanít, és bár ismerős a név, elsőre nem biztos, hogy rögtön el tudja helyezni a hallgatót. Illetve azt javaslom, hogy ha levelet ír egy oktatónak, akkor a „Kedves/Tisztelt Tanárnő/Tanár Úr!” megszólítást használja.

(Kérem, hogy ne kioktatásnak vegye, tényleg a legtisztább segítő szándékkal írtam.)

Üdvözlettel
[Teljes név]

Az oktató mintaadó szándéka megnyilvánulhat kevésbé kifejtett módon is. A (22) példában egy harmincas évei elején járó női oktató és egy nála valamivel idősebb levelezős hallgató nő félév eleji e-mail-váltása olvasható, amely jól példázza az oktatóknak a mintaadásra törekvő attitűdjét, a tanári szerep megalkotására irányuló nyelvi stratégiáit. Az első e-mailben a hallgató az egyetemi diskurzusban szokatlannak számító módon a keresztnévén szólítja az ismeretlen oktatót, magázó formában. Az oktató a válaszlevelében hosszabb, egyúttal távolságtartóbb, hivatalosabb társas értékű megszólításokat alkalmaz, és *[Vezetéknév] tanárnőként* írja alá a levelet. Az oktatóval készült interjúból azt is tudni lehet, hogy ezek a nyelvi formák a saját gyakorlatában kivételesnek számítanak, mivel a hallgatókhoz írt levelekben általában a *Kedves [Keresztnév]* megszólítást, illetve az *Üdvözlettel [Teljes név]* záróformulát használja. A megszokottól eltérő formák alkalmazása saját bevallása alapján a hallgató-oktató szerepviszonyok megalkotására irányult. A hallgató válaszlevele azt jelzi, hogy felismerte az oktató szándékát, mivel abban már a *Tisztelt Tanárnő!* forma szerepel.

(22)
Kedves [Keresztnév]!
Ez lehetne a tanító levelező közös cím, ha ez így megfelelő.
[...]
Üdvözlettel,
[Teljes név] (tanító, levelező)

Tisztelt Hallgató!
Kedves [Teljes név] !
Köszönöm szépen, hogy elkészítették a csoportot. [...]
Üdvözlettel
[Vezetéknév] tanárnő

Tisztelt Tanárnő!
Köszönöm a gyors választ!
Megosztom.
Üdvözlettel,
[Teljes név]

A tanári és hallgatói szerep megalkotásának jelzett műveletei azáltal kapcsolódnak erőteljesen a fiatalság konstrukciójához, hogy a hallgató tapasztalanságát, illetve az oktató előíró viszonyulását dolgozzák ki.

5. Összefoglalás, következtetések

Elemzésünk azt mutatta be, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói és hallgatói közötti írásbeli diskurzusok hogyan és mely nyelvi eszközök révén járulnak hozzá a társas viszonyok, különösen az életkori szerepek és identitások alakításához. A hallgatók és oktatók közötti e-mailezés a kutatás tanúsága szerint azért is jelent megfelelő kiindulópontot az életkori szerepek diszkurzivitásának vizsgálatához, mert intergenerációs jellegénél fogva egymással való viszonyukban képes megmutatni az egyes szerepek megképződésének folyamatát. Az elemzett levelek kifejezetten a pedagógusképzés szokásrendjét, azon belül is a vizsgálatba bevont egyetemek gyakorlatait jellemzik, azonban az azonosított nyelvi műveletek alapján azonosíthatók az életkori szerepek megalkotásának egyes tipikus stratégiái.

A tegező és nemtegező formák változatait tekintve a fiatal tanárokkal való kapcsolattartásban ellentmondásba kerülnek egymással az életkori és a pozícióból adódó szerephez kapcsolódó nyelvi stratégiák. A hallgatóknak és az oktatóknak a szerepekhez való eltérő viszonyulásai olyan aszimmetrikus megszólítási gyakorlatokhoz vezetnek, amelyekben a hallgatók életkorának diszkurzív megalkotását a gyerekekre jellemző nyelvi szerepekkel való azonosulásuk határozza meg.

Az oktatókkal készült interjúk tanúsága szerint a hallgatói kapcsolattartási gyakorlatok erőteljesen mutatják a fiatal korosztályra jellemzőnek tartott nyelvi sajátosságokat: az oktatókban élő általános kép szerint a hallgatók kevésbé ismerik a hagyományos levelezési normákat, számos nem konvencionális, újszerű megoldással élnek. A hallgatói vélekedések ezzel szemben azt mutatják, hogy a hallgatók a mintákra nyitottan, alkalmazkodóan, normakövető szándékkal viszonyulnak a tanáraikkal való írásbeli kapcsolattartás kérdéseire.

A feldolgozott levelek nyelvi jellegzetességei alapján a hallgatókra a gyakorlatias, elsődlegesen nem a személyközi viszonyok alakítására, hanem az elvégzett cselekvésekre összpontosító levelezési szokások jellemzők. A fiatal identitás diskurzusbeli megjelenítésében szerepe van a párbeszédszerű, rugalmas, a helyzethez, az online jelenlét folytonosságához igazított közléseknek, a rövid levélfordulóknak, az egyéni és újszerű jókívánságoknak, udvariassági formuláknak is. Az oktatóknak írott levelekben azonban – az erre vonatkozó

sztereotípiáknak ellentmondva – kevésbé fordulnak elő a lazább, az online helyzetekre jellemző megoldások, azaz a nem normatív helyesírású, központozású formák, illetve a vizuális elemek, emotikonok, valószínűleg éppen a szerepviszonyok hierarchikus jellegének formálása miatt. Az életkori szerepek diszkurzív megalkotásában a vizsgált diskurzusok sajátosságai alapján az oktatók előíró, a hallgatók nyelvi viselkedését minősítő, a hagyományosabb nyelvi formákat javasoló reflexióinak is szerepük van azáltal, hogy egy hierarchikus viszonyrendszer pozícióit jelölik ki.

Az életkori szerepek itt bemutatott megkonstruálása nem önmagában történik, hanem egységben és szoros összefüggésben más társas kategóriák alakításával, összefonódva az udvariasság, a tiszteletadás, a társas távolság/közelség, a szolidaritás jelenségeivel és gyakorlataival; elemzésünkben ezekre a tényezőkre részletesen nem térünk ki, de a kutatás további fázisaiban tervezzük ezeknek az aspektusoknak a vizsgálatát is.

Irodalom

- Alsout, E. & Khedri, M.** (2019) Politeness in Libyan postgraduate students' e-mail requests towards lecturers. *Journal of Language and Communication* 6/1. pp. 47–64.
- Alvermann, D. E.** (2009) Sociocultural Constructions of Adolescence and Young People's Literacies. In: Christenbury, L., Bomer, R. & Smagorinsky, P. (eds.) *Handbook of Adolescent Literacy Research*. New York, London: Guilford Publications. 14–29.
- Androutopoulos, J. K.** (2000) Non-Standard Spellings in Media Texts: The Case of German Fanzines. *Journal of Sociolinguistics* 4/4. pp. 514–33.
- Babbie, E.** (2008) *The Basics of Social Research*. Fourth Edition. Belmont: Thomson/Wadsworth.
- Bachmann, A.** (2011) E-Mail-Kommunikation in der Institution „Hochschule“ zwischen Distanzierung und Ent-Distanzierung. In: Birkner, K. & Meer, D. (Hrsg.) *Institutionalisierter Alltag: Mündlichkeit und Schriftlichkeit in unterschiedlichen Praxisfeldern*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung. 149–166.
- Bartha Cs., Hámori Á. & Huppert A.** (2016) Az öregség/idősség és kor konstruálása és prezentációi. Szociolingvisztikai és diskurzuselemzési alapvetések és gyakorlati elemzések. In: Balázs G. & Veszelszki Á. (szerk.) *Generációk nyelve*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság – ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék. 203–220.
- Bell, R. T.** (1976) *Sociolinguistics: Goals, Approaches and Problems*. London: Batsford.
- Bengtson, V., Gans, D., Putney, N. M. & Silverstein, M.** (eds.) (2009) *Handbook of Theories of Age*, New York: Springer Publishing Company.
- Bloch, J.** (2002) Student/teacher interaction via email: the social context of internet discourse. *Journal of Second Language Writing* 11. pp. 117–134.
- Bódi Z.** (2004) *A világháló nyelve*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Bódi Z. & Veszelszki Á.** (2006) *Emotikonok. Érzelemkifejezés az internetes kommunikációban*. Budapest: Magyar Szemiotikai Társaság.
- Buda B.** (1965) A szerep fogalma a szociálpszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle* XXII/2. pp. 101–112.
- Bou-Franch, P.** (2011) Openings and closings in Spanish email conversations. *Journal of Pragmatics* 43. pp. 1772–1785.
- Bucholtz, M.** (1999) “Why be normal?” Language and identity practices in a community of nerd girls. *Language in Society* 28/2. pp. 203–223.
- Bucholtz, M. & Hall, K.** (2005) Identity and Interaction: A Sociocultural Linguistic Approach. *Discourse Studies* 7/4-5. pp. 585–614.
- Chejnová, P.** (2014) Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics* 60. pp. 175–192.

- Cheshire, J.** (2005) Age and generation-specific use of language. In: Ammon, U., Dittmar, N., Mattheier, K. & Trudgill, P. (eds.) *Sociolinguistics: An Introductory Handbook of the Science of Language and Society*. Berlin: Mouton de Gruyter. pp. 1552–1563.
- Coupland, N.** (1997) Language, ageing and ageism: a project for applied linguistics? *International Journal of Applied Linguistics* 7. pp. 26–48.
- Coupland, N.** (2004) Age in social and sociolinguistic theory. In: Nussbaum, J. F. & Coupland, J. (eds.) *Handbook of Communication and Aging Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 69–90.
- Danielewicz-Betz, A.** (2013) (Mis)use of email in student–faculty interaction: Implications for university instruction in Germany, Saudi Arabia, and Japan. *The JALT CALL Journal* 9/1. pp. 23–57.
- Domonkosi Á.** (2002) *Megszólítások és beszédpartnerre utaló elemek nyelvhasználatunkban*. A Debreceni Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének Kiadványai 79. Debrecen.
- Domonkosi Á.** (2004) Levélkezdő köszönések. *Édes Anyanyelvünk* 26/3. 9.
- Domonkosi Á.** (2017) A nyelvi kapcsolattartás alapformái. In: Tolcsvai Nagy G. (szerk.) *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 279–298.
- Domonkosi Á.** (2020a) Megszólítási gyakorlatok az egri és a komáromi pedagógusképzésben: eltérések és azonosságok. In: Lőrincz G. & Domonkosi Á. (szerk.) *Stilus – variativitás – műfordítás. Köszöntő kötet Lőrincz Julianna 70. születésnapjára*. Komárom: Selye János Egyetem. 77–88.
- Domonkosi Á.** (2020b) Megszólítási gyakorlatok és stratégiák az oktató–hallgató viszonyban. In: Magyarai S. & Bartha K. (szerk.) *A nyelv közösségi perspektívája IV. Megjelenés alatt*.
- Domonkosi Á. & Kuna Á.** (2016) „Hanyadikra tetszik menni?” – A kor szerepe a tetszikelés használatában. In: Balázs G. & Veszelszki Á. (szerk.) *Generációk nyelve*. Budapest: ELTE Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Inter, Magyar Szemiotikai Társaság. 273–285.
- Domonkosi Á., Kuna Á. & Ludányi Zs.** (2018) Az írásbeli üzenetváltás szövegtípusainak hálózati jellege. Elhangzott: *Új nézőpontok a magyar nyelv leírásában. A nyelv hálózatos leírása*. ELTE BTK MNYFI Mai Magyar Nyelvi Tanszék, Budapest, 2018. november 22.
- Domonkosi Á. & Ludányi Zs.** (2018) Írásbeli kapcsolattartás a hallgató–oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterhazy Nominatae Sectio Linguistica Hungarica XLIV*. 89–107.
- Dörnyei, Z.** (2007) *Research methods in applied linguistics*. New York: Oxford University Press.
- Dürscheid, C.** (2005) E-Mail – verändert sie das Schreiben? In: Siever, T., Schlobinski, P. & Runkehl, J. (eds.) *Websprache.net. Sprache und Kommunikation im Internet*. Berlin, New York: Walter de Gruyter. pp. 85–97.
- Dürscheid, C., Wagner, F. & Brommer, S.** (eds.) (2010) *Wie Jugendliche schreiben. Schreibkompetenz und neue Medien*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Dürscheid, C. & Frehner, C.** (2013) Email communication. In: Herring, S., Stein, D. & Virtanen, T. (eds.) *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*. Berlin: Walter de Gruyter. pp. 35–54.
- Duff, P. A.** (2017) Language Socialization, Higher Education, and Work. In: Duff, P. A. & May, S. (eds.) *Language Socialization*. Third Edition. Boston: Springer. pp. 255–272.
- Eckert, P.** (1997) Age as a sociolinguistic variable. In: Coulmas, F. (ed.) *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell. pp. 151–167.
- Erikson, E. H.** (2002) *Gyermekkor és társadalom*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Érsok N. Á.** (2007) *Az internetes kommunikáció műfajai: Különös tekintettel az interaktív magánéleti műfajokra*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE.
- Felder, E.** (2002) „Der Zwang zur Zwanglosigkeit!“ Stilischer Spagat zwischen Konventionalität und Originalität in E-Mails. In: Ziegler, A. & Dürscheid, C. (Hrsg.) *Kommunikationsform E-Mail*. Tübingen: Stauffenburg. pp. 169–185.
- Formentelli, M. & Hajek, J.** (2015) Address in Italian academic interactions: The power of distance and (non)-reciprocity. In: Norrby, C. & Wide, C. (eds.) *Address practice as social action: European perspectives*. Palgrave Macmillan. pp. 119–140.
- Galland, O.** (2003) Adolescence, Post-Adolescence, Youth: Revised Interpretations. *Revue française de sociologie* 44/5. pp. 163–88.

- Georgakopoulou, A.** (2003) Looking back when looking ahead. On adolescents' identity management in narrative practices. In: Androutsopoulos, J. K. & Georgakopoulou, A. (eds.) *Discourse Constructions of Youth Identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 75–91.
- Goffman, E.** (1981) *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*. Budapest: Gondolat.
- Gumperz, J. & Cook-Gumperz, J.** (1982) Introduction: Language and the communication of social identity. In: Gumperz, J. (ed.) *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 1–21.
- Halász G.** (2001) *Az oktatási rendszer*. Budapest: Műszaki Kiadó.
- Hariri, N. A.** (2017) *An Exploratory Sociolinguistic Study of Key Areas for Politeness Work in Saudi Academic Emails*. PhD Thesis. Leicester: University of Leicester.
- Heckhausen, J. & Lang, F. R.** (1996) Social construction and old age: Normative conceptions and interpersonal processes. In: Semin, G. R. & Fiedler, K. (eds.) *Applied social psychology*. London: Sage. pp. 374–399.
- Hudson, M. E.** (2011) Student honorifics usage in conversations with professors. *Journal of Pragmatics* 43. pp. 3689–706.
- Juhász V.** (2010) *Az azonnali üzenetküldések diskurzusszerveződéseinek sajátosságai*. <http://www.juhaszvaleria.hu/wp-content/uploads/2010/05/az-IM-ek-diskurzusszervezodeseineek-jellemzoi1.pdf> (2020. 04. 05.)
- Kataoka, K.** (2003) Emotion and youth identities in personal letter writing. In: Androutsopoulos, J. K. & Georgakopoulou, A. (eds.) *Discourse Constructions of Youth Identities*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. pp. 121–149.
- Keniston, K.** (2008) Az elkötelezetlenek. Az elidegenedett fiatalok az amerikai társadalomban. In: Gábor K. & Jancsák Cs. (szerk.) *Iffjúságszociológia*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Kirschner, P. A. & De Bruyckere, P.** (2017) The myths of the digital native and the multitasker. *Teaching and Teacher Education* 67. pp. 135–142.
- Ludányi Zs. & Domonkosi Á.** (2020) A tanár- és a diákszerep megalkotása a pedagógusképzés e-mailezési gyakorlatában. In: Ludányi Zs., Domonkosi Á. & Jánk I. (szerk.) *A nyelv perspektívája az oktatásban*. Eger: Líceum Kiadó. Megjelenés alatt.
- Maguire, M., Ball, S. J. & MacRae, S.** (2001) Post-Adolescence, Dependence and the Refusal of Adulthood, Discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education* 22/2. pp. 197–211.
- Merrison, A., Wilson, J., Davies, B. & Haugh, M.** (2012) Getting stuff done: Comparing e-mail requests from students in higher education in Britain and Australia. *Journal of Pragmatics* 44. pp. 1077–1098.
- Morse, J. M. & Richards, L.** (2002) The Integrity of Qualitative Research. In: *Readme First for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. 25–45.
- Nussbaum, J. F. & Coupland, J.** (eds.) (2004) *Handbook of Communication and Aging Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pataki F.** (1986) *Identitás, személyiség, társadalom*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Prensky, M.** (2001) Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* 9/5. Lincoln: NCB University Press.
- Roy, H. & Russel, C.** (2005) *The Encyclopedia of Aging and The Elderly*. <http://www.medrounds.org/encyclopedia-of-aging/2005/12/index.html> (2020. 06. 11.)
- Spilioti, T.** (2011) Beyond Genre: Closings and relational work in text messaging. In: Thurlow, C. & Mroczek, K. (eds.) *Digital Discourse: Language in the New Media*. Oxford: Oxford University Press. 67–128.
- Stenström, A. B. & Jørgensen, A. M.** (eds.) (2009) *Youngspeak in a Multilingual Perspective*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Tóth T.** (2019) Digitális bennszülöttek. *Édes Anyanyelvünk* 41/1. 9.
- Vaskovics, L.** (2000) A posztadoleszcencia szociológiai elmélete. *Szociológiai Szemle* 10/4. 3–20.
- Veszelszki Á.** (2015) Érzelemkifejezési módok a digitális kommunikációban: emotikonok és reakciógifek. *Magyar Nyelvőr* 139/1. 74–85.
- Veszelszki Á.** (2017) *Bevezetés a netnyelvészetbe*. Budapest: L'Harmattan.
- Waldvogel, J.** (2007) Greetings and Closings in Workplace Email. *Journal of Computer-Mediated Communication* 12/2. pp. 456–77.

Weiss, M. & Hanson-Baldauf, D. (2008) Email in academia: Expectations, use, and instructional impact. *Educause Quarterly* 31/1. pp. 42–50.

ⁱ Köszönettel tartozunk Hámori Ágnesnek, illetve a tanulmány másik névtelen lektorának értékes kritikai megjegyzéseikért és konstruktív javaslataikért.

A kutatást a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj, a #52010875 számú Visegrad Scholarship, továbbá a NKFIH K 129040 számú pályázata támogatta (D. Á.).

ⁱⁱ A leveleket eredeti írásmóddal, az esetleges elütéseket és nem sztenderd formákat változatlanul hagyva közöljük.

KOVÁCS LÁSZLÓ¹ – DRAGASCHNIG, EDINA² – HUTTERER, CLAUS MICHAEL²

¹Eötvös Loránd Tudományegyetem, ²Karl-Franzens-Universität Graz
kovacs.laszlo@sek.elte.hu
edina.dragaschnig@uni-graz.at
claus.hutterer@uni-graz.at

Kovács László – Dragaschnig, Edina – Hutterer, Claus Michael: Egy csoportos fordítási projekt tapasztalatai

Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.004>

Egy csoportos fordítási projekt tapasztalatai

In the spring semester of the 2019/2020 academic year, a German academic text was translated into Hungarian as part of a research project conducted at the Institute of Theoretical and Applied Translation Studies of the University of Graz. The text was translated by a group of students and the translated text will be published.

The report presents the project: the original text, the framework for the translation, the individual phases of the project and the results. The report gathers and synthesizes the experience gained during the project. We point out that the task included not only – both text-specific and non-text-specific – challenges for students, but also challenges for the instructors leading the course e.g. by proofreading the text and evaluating student performance.

At the end of the report suggestions are made to facilitate the tasks of trainers planning or coordinating a similar project.

1. Bevezetés

A Grazi Egyetem Elméleti és Alkalmazott Fordítástudományi Intézetében (*Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft*) a 2019/2020. tanév tavaszi szemeszterében nagyszabású fordítási projekt vette kezdetét, mely az intézet hallgatóit és oktatóit érintette. A fordítás háttérét a fordítási kultúrák különböző aspektusait vizsgáló *Historische Translationskulturen* kutatási projekt adta (Projektinformationen 2019). A projekt eredményeként német nyelvű tanulmányok születtek, amelyek a fordítási gyakorlatok kulturális-történelmi beágyazottságát vizsgálják hét nyelv és hét ország kontextusában (Kujamäki, et al., 2020, megjelenés alatt).

A tanulmányok elkészülte után kezdődött a projekt második fázisa: a tanulmányok lefordítása arra a nyelvre, amely nyelv fordításkultúráját a tanulmányok elemzik. A fordítási feladat megvalósítására a 2019/2020-as tanév tavaszi szemeszterében került sor, a fordítást egyetemi oktatók vezetésével a Grazi Egyetem hallgatói végezték. A fordítás keretét a magyar nyelvű szöveg esetében az *Ungarisch: Übersetzen – Gesellschaft und Kultur (D-U) (Magyar fordítási gyakorlatok – társadalom és kultúra; német-magyar)* című kurzus adta.

A feladat lehetőséget biztosított a hallgatók számára arra, hogy egy valós, csoportos fordítási projekt keretében végezzék el egy hosszabb, tudományos szöveg fordítását magyar nyelvre. A kapott feladat így tulajdonképpen megfelelt

egy olyan fordítási megbízásnak, amely a lehető legközelebb van egy tényleges megbízáshoz: a feladat nem szimulált, azzal a könnyítéssel, hogy 1) a kurzust vezető oktató(k) felügyelete és segítségével biztosított, és 2) a hallgatók tudják, hogy a lefordított szöveget mind a kurzust vezető oktató(k), mind az eredeti szöveg szerzői is lektorálják. Hallgatók hasonlóan komplex feladatokkal fordítási képességek során nem, vagy csak nagyon ritkán találkoznak (vö. Robin, 2018).

2. A szöveg, a fordítók és a keretfeltételek

A magyar nyelvre lefordítandó szöveg Edina Dragaschnig és Claus Michael Hutterer *Ungarische Translationskultur im Sozialismus. Zensur, Normen und Samisdat-Literatur* című tanulmánya volt. A szöveg hossza 7063 szó, 53480 leütés (a leütések száma minden esetben szóközökkel értendő). A szövegen kívül a tanulmány tartalmazott egy 59 tételből álló (1246 szó, 11985 leütés) irodalomjegyzéket. A tanulmány végső, publikált változata ettől hosszban minimálisan eltér – 54110 leütés –, ugyanis a kiadó a szerkesztés utolsó fázisaiban további módosításokat kért a kéziratban.

A szöveg fordításával kapcsolatban szerzői jogi kérdések nem merültek fel (vö. Robin, 2018), mivel a szöveg szerzői is a projekt részesei, és a Grazi Egyetem oktatói. A következőkben röviden bemutatjuk a szöveg egyes fejezeteit – azok hosszával együtt –, hogy ezzel is érzékeltesük a fordítandó szöveg által támasztott kihívásokat.

A szöveg első – bevezető – része a témaválasztást indokolja (2782 leütés), amelyet egy fordítástudományi szakirodalmi összefoglaló követ (4314 leütés). A harmadik egység a vizsgált időszak történelmi háttérébe ad betekintést (3227 leütés), míg a negyedik a cenzúra működését elemzi (4267 leütés). Az 5., hosszabb rész a cenzúra és a fordított művek összefüggéseit vizsgálja (10573 leütés), míg a 6. fejezet (1687 leütés) a film és a cenzúra „kapcsolatát” írja le röviden. A 7. pont a vörös farkok jelenségét (3627 leütés), míg a 8. a 3 T (tiltott, túrt, támogatott) politikáját tárgyalja (11322 leütés). A 9. pont tartalma a szamizdat-irodalom (6843 leütés), míg a 10. pont már a rendszerváltás körül és közvetlenül utána a könyvkiadásban bekövetkezett változásokat írja le (2300 leütés). Az utolsó, összefoglaló fejezet a 2. ponttal – tematikus fordítástudományi szakirodalmi összefoglaló – alkot keretet és összefoglalja a fontosabb megállapításokat (2394 leütés).

Mint láthatjuk, a fordítandó szövegben az egyes pontok hossza nagyon széles skálán mozog, és azok tartalma is változatos, és nem csak egy tudományterületet érint.

A fordítók a Grazi Egyetem Elméleti és Alkalmazott Fordítástudományi Intézetének *Transkulturelle Kommunikation BA*, illetve *Übersetzen und Dialogdolmetschen MA* szakos hallgatói voltak, összesen 6 fő. A hallgatók mindegyike magyar anyanyelvű, akik részben középiskolai tanulmányaik, részben egyetemi tanulmányaik megkezdése óta Ausztriában élnek. A kurzus vezetői Claus Michael Hutterer (*Karl-Franzens-Universität Graz*) és Kovács

László (*Eötvös Loránd Tudományegyetem / Karl-Franzens-Universität Graz*) voltak.

A feladat és annak keretei 2019 elején lettek meghatározva, a szemeszter 2019. március elsején kezdődött és 2019. június végén fejeződött be; a kész, lektorált fordítást 2019. október 1-ig kellett elkészíteni. A felhasználható eszközök, szótárak, online-adatbázisok és szakirodalom nem voltak megszabva. A hallgatók nemcsak a kurzus vezetőivel, hanem a szöveg szerzőivel is kapcsolatban álltak, szükség esetén tőlük kérdezhettek.

A fordításokat az eredeti tanulmány szerzői is ellenőrizték, ha szükséges volt, javították, és a végleges fordításokat ők hagyták jóvá. A lefordított tanulmányok ugyanabban a kötetben jelentek meg, mint az eredeti, idegen nyelvű tanulmányok (Kujamäki, et al., 2020, megjelenés alatt).

3. A feladat megoldása

A magyar projekt esetében a feladatot projektként kezeltük, és a heti rendszeres órák helyett a tömbösítés mellett döntöttünk, abból kiindulva, hogy 1) a heti rendszerességgel történő ellenőrzés és javítás jelen esetben kevésbé releváns, és 2) a szöveg heti egységekre darabolása nem biztos, hogy egyenletes, jó minőségű fordítást eredményezne. A felmerülő fordítási problémákat is hatékonyabban lehetett megbeszélni ritkább, de intenzívebb órák kapcsán. Az önálló időbeosztás fontosságát is tudatosítani kívántuk a hallgatókban, ugyanis ez a soft skill gyakorló fordítók és tolmácsoknak munkájában kiemelt szerepet kap.

A projektet így március közepén egy tömbösített óra indította, amelyen kiosztottuk a szöveget, az egyes hallgatók szövegrészeit és feladatait, illetve operacionalizáltunk egyes kérdéseket. Ezek közül a fontosabbak a következők: 1) A fordítók *Google Docs* rendszerben, illetve fájlban dolgoznak, a szövegekből egy közös terminológiai jegyzék születik, és a fordított szövegek is egyszerre *Google Docs*ba kerülnek. Ahhoz, hogy a folyamat áttekinthető legyen, színekben állapodtunk meg; így például a fordító jelölni tudta, ha a fordítás ugyan elkészült, de azon még dolgozna; illetve ha oktatói segítségre van szüksége. 2) A német és a magyar szöveg a fordítást tartalmazó fájlban egymás mellett párhuzamosan lesz elhelyezve, ezzel megkönnyítve mind a fordítást, mind a lektorálást. 3) Magyar reáliák: az a döntés született, hogy ebben két hallgató – akik már a középiskolát sem Magyarországon végezték – dönt: amire ők azt mondják, hogy a szövegértéshez nekik magyarázat szükséges, azt a magyar szövegben magyarázzuk (= lefordítjuk a német nyelvű magyarázatot), amire azt mondják, hogy nekik nem szükséges magyarázat, azt a reáliát nem magyarázzuk. Ezt azért volt fontos leszögeznünk, mivel az eredeti szövegben sok olyan magyar történelmi-kulturális utalás volt, amelyet a magyarul nem beszélő olvasónak szükséges volt magyarázni; ez a magyarázat viszont a magyar anyanyelvű olvasóknak nem feltétlenül szükséges, sőt, egyes esetekben akár zavaró is lehet. 4) A fordítás során a hallgatók mind a kurzus oktatóitól, mind a szerzőktől kérdezhetnek. A szerzők/oktatók egymás között is egyeztetnek, illetve ha

szükséges, továbbítják az intézet felé a kérdéseket (nem nyelvspecifikus kérdések).

A szövegek elosztását a hallgatók egymással egyeztetve végezték – az eredmény nagyon gyorsan – kb. fél óra alatt – megszületett. Az egy hallgatóra eső, fordítandó szövegek hossza közel azonos volt, és minden hallgató azt a szöveget fordíthatta, amely témáját tekintve közelebb áll hozzá. Egy hallgató a kész szövegrészeket már a fordítás folyamata közben is lektorálta.

A feladat kiadása után a hallgatók önállóan dolgoztak. A félév során további három alkalommal, tömbösített órák keretében egyeztettek az oktatókkal; beszéltek át egyes szövegrészeket, és vitatták meg a lehetséges megoldásokat. A kész szövegeket – belső határidőt szabva – június elejére kértük. Ez azért volt szükséges, hogy a lektorálást és az értékelést időben elkezdhessük, a hallgatókkal ha szükséges, egyeztethessünk, illetve hogy az utolsó – ötödik – tömbösített óra során ne csak röviden reflektáljunk a fordításokra, és az egyes hallgatók teljesítményét értékeljük, hanem a szöveget egyben is elemezhessük.

4. Az eredmény

Az elkészült szöveg címe „A magyar *fordításkultúra* a szocializmusban – fordítás a cenzúra, a normák és a szamizdat béklyójában”, hossza hallgatói, majd oktatói lektorálás után 6064 szó (47687 leütés). A szószám csökkenése a két nyelv jellemzőire vezethető vissza (pl. előjárók, névelők), illetve arra, hogy egyes reáliák magyarázata nem volt szükséges magyar nyelven.

A szerzőknek így átadott fordítás nem volt végleges, az helyenként további döntéseket igényelt. Ezek három csoportba sorolhatóak: 1) Az eredetiben szereplő, lefordított, de a lektor (K. L.) által kihagyandónak ítélt részek. Ezek részben redundáns elemek, részben a tanulmány szűken vett témáján túlmutató, a magyar változatban kevésbé releváns információk. 2) Döntést igénylő terminusok. A terminusok egy része esetén feltételeztük, hogy a tanulmány szerzői szakirodalmi ismereteik és a témában való jártasságuk alapján gyorsan tudnak döntést hozni. 3) Kiegészítendő részek: kisebb kiegészítések mellett a lektor kérte, hogy Prunč (1997) fordításkultúra-definíciója – a tanulmány és a projekt alapja – kerüljön bele a magyar nyelvű szövegbe.

A végleges, többször ellenőrzött szöveg hossza 6125 szó (48.339 leütés) lett.

5. Tapasztalatok

A következőkben röviden összegyűjtjük a csoportos fordítási feladat tapasztalatait. Tesszük ezt azzal a céllal, hogy a jövőben hasonló feladatra vállalkozók előtt ott legyen egy korábbi projekt tapasztalata. A fentebb és alább felsorolt és felsorolandó tapasztalatok és hibák egy része utólag egyértelmű; azonban egy olyan futó projekt keretében, amelyben mind a megoldandó feladat, mind a kontextus minden résztvevő – hallgató és oktató – számára is új, nagyon nehéz az összes lehetséges buktatót előre látni és kikerülni.

Fontos már itt leszögeznünk, hogy a hallgatók által elkészített szövegrészek és a végleges fordítás is egyaránt jól sikerültek, a projektet minden résztvevő pozitívan élte meg.

5.1. Általános tapasztalatok

0) A tudományos szöveg mint kihívás. Fordítói képzések esetében tudományos szövegek fordítása kevésbé jellemző feladat; arra legtöbb esetben – ha egyáltalán –, csak a szakdolgozat keretei között kerül sor. A grazi képzés ebből a szempontból különleges: félévente meghirdetésre kerül egy *Übersetzen: Wissenschaft und Technik* c. modul, amelynek tapasztalataira jelen esetben azon hallgatók támaszkodhattak, akik ezt a modult korábban már teljesítették.

1) Az elkészült fordítások minősége nagyon változó volt. Ez három okra vezethető vissza. Egyrészt a hallgatók tudása és kompetenciái széles skálán mozognak, másrészt pedig a szöveg nehézsége nem volt egyenletes: a szakirodalmi áttekintés erősen terminologizált szakszöveg, míg más részek – témájukból adódóan – jobban közelítettek az ismeretterjesztő jelleghez. Harmadrészt az eredeti szöveg egy magyarul nem beszélők számára készült szöveg, amely reáliákkal, illetve a magyarul nem beszélő olvasónak szükséges magyarázatokkal volt ellátva. Például:

„Die Freiheit und deren Abwesenheit thematisierte er z. B. im 1932 erschienenen und 1940 auf Deutsch herausgegebenen Roman *Csutora (Ein Hund mit Charakter)*.”

„A szabadságot és annak hiányát az 1932-ben megjelent *Csutora* című könyvében tematizálta, amely német nyelven 1940-ben jelent meg.”

A magyar szövegben a magyar könyvcím németre fordított címe nem releváns; de az is kérdéses, hogy szükséges-e egyáltalán a német kiadásra utalnunk.

2) Az egész szöveg egyben, szöveggként való értelmezése nem sikerült a hallgatói feladat során; a szöveg esetében csak a lektorálások teremtették meg a koherenciát.

Ez arra hívja fel a figyelmet, hogy miért nem célszerű egy szöveg részegységekre darabolása: a fordítók csak az egyes, rájuk bízott részekkel foglalkoztak alaposan. Természetesen a szöveg egésze minden hallgatónak rendelkezésére állt, és minden hallgató olvasta az egész szöveget.

3) A hallgatók sok esetben ragaszkodtak az eredeti szöveghez, attól kis mértékben sem mertek eltérni. A hallgatók több esetben jelezték, hogy nem tudták mit tegyenek egy adott helyzetben: ismerték ugyan az alkalmazható és alkalmazandó fordítástechnikai eszközöket, azonban adott szöveg esetében például kevésbé merték megtenni, hogy akár csak egy szót is kihagyjanak. A feladattal kapcsolatban mindenhogyan beszélhetünk egyfajta elképzelt elvárásról, amelynek a hallgatók meg akartak felelni: a szöveget saját oktatóik írták, így – tiszteletből – nem mertek olyan döntéseket meghozni, amelyet egy házi feladat során (ismeretlen szerző esetében) következetesen meghoznának.

4) A cím és az irodalomjegyzék a fordításból lemaradt. A kész szöveg esetében ez utóbbi talán meglepő. A cím lemaradásának oka a fentebbiekben keresendő: mindenki a saját részét, és csak azt fordította. Az irodalomjegyzék esetében pedig nem volt a feladat kiadásakor intézeti szinten egységes eljárás megadva (pl. az irodalom megadásánál valamely létező, magyar hivatkozási rendszert használjuk – például egy folyóiratét vagy kiadóét –, vagy a magyar nyelvű szöveg végén a német tanulmány irodalomjegyzéke marad meg). Az irodalomjegyzék esetében az intézeti konszenzus az lett, hogy az csak egyszer kerül be a kötetbe.

5) A tudományos írásmód és a magyar tudományos nyelv konvenciói a hallgatók számára nem ismertek, mivel felsőoktatási tanulmányaikat egy ausztriai felsőoktatási intézményben folytatják, és az elkészítendő feladataik (pl. beadandó dolgozat, szakdolgozat) is német nyelven készülnek.

6) A szövegben előfordultak egyéni jelölések, amelyeket szöveg szinten egységesíteni kellett (pl. *ibid.*, *u.o.*, *uo.*; *vö.*, *v.ö.*)

7) A szövegbe részben olyan szövegformázási jelek is bekerültek, amelyek az eredeti szövegben nem voltak benne.

8) Nem volt, aki egységesítse a szöveget a fordítás végén.

Ez utóbbi – és több fentebb nevezett – probléma részben a hallgatók kis létszámából adódott: más nyelvek esetében hasonló hosszúságú szövegeken nem 6, hanem 10-12 hallgató dolgozott, így volt olyan hallgató, aki csak a feladatokat szervezte és koordinálta, illetve olyan hallgatók, akiknek a feladata csak a kész szöveg lektorálása és egységesítése volt. A magyar projektben résztvevő hallgatók között volt olyan, aki más nyelven is részt vett a projektben.

5.2. Tipikus kihívások és hibaforrások

A lefordított szöveg természetesen a fordítási hibák széles tárházát tartalmazta. Ezek közül a leggyakoribbakat alább pontokba szedtük.

Specifikus – a feladatból eredő – kihívások és hibák voltak a következők: 1) A szakmai kontextus ismeretének hiánya. 2) A szakmai – pl. történelemtudományi, irodalomtudományi – ismeretek hiánya. 3) Adott szakterületek – történelem, irodalomtudomány, fordítástudomány – terminológiájának kihívásai. 4) Magyar tudományos szövegek hiányos ismerete (pl. általános tudományos szaknyelv, hivatkozási normák). 5) Reáliák kezelése – egy magyar vonatkozású, német nyelvű szöveg magyarra fordítása esetén mit kell és mit célszerű magyarra fordítani.

Általános – nem szövegspecifikus – kihívások és hibák: 1) Kohézió, illetve koherencia hiánya az egyes részek között. 2) Terminológiai egységesítés hiánya, pl. *kultúrpolitika* vs. *kulturális politika*. 3) Neologizmusok alkotása: a *Kulturschaffende* szó fordításaként *kultúra-alkotók*; a *műfordító* helyett *irodalmi fordító*. 4) Figyelmetlenségből eredő hibák (elütések, számok). 5) Egy fordítón belüli pontatlanságok. Az *o. J.* (magyarul helyesen: 'é.n.') fordítása magyar nyelvre ugyanazon fordító esetében egyszerre több megoldással is történt – illetve

nem történt –, így az a következő formákban szerepelt a fordító által leadott szövegben: *o. J., é. n., n. J.*

5.3. Lektorálási kihívások

A lektorálási feladatok esetében kiemelt szerepet kaptak a következő feladatok: 1) a kohézió és a koherencia megteremtése, 2) a szöveg terminológiai egységesítése, 3) a szöveg formai egységesítése, 4) a redundancia szűrése, 5) tudományos lektorálási feladatok elvégzése (hivatkozások, redundancia).

A lektor elsődleges feladata nem egy kész szöveg javítása volt, hanem különböző minőségű, (jobb-rosszabb) szövegrészek egységes szöveggé alakítása.

5.4. A fordítások értékelése

Külön kihívást jelentett, hogy az eredmények értékelésekor az egyéni teljesítmény megítélése nagyon nehéz volt. Ennek okai a következők: 1) A feladat egy kifejezetten nehéz szöveg fordítása volt – olyan szövegtípusé amivel a hallgatók korábban fordítási feladatként nem találkoztak. 2) A szöveg témája nagyon specifikus. 3) A szövegrészek nem azonos nehézségűek voltak. 4) A szövegrészen nem csak egy hallgató dolgozott: a szövegeket részben az egyik lektoráló hallgatótárs, illetve az egyik kurzusvezető (C. M. H.) is javította, illetve a hallgatók a feladat teljesítése során oktatói és egyéb segítséget is igénybe vehettek.

6. Javaslatok

A projekt tapasztalatai alapján a következő javaslatokat fogalmazhatjuk meg hasonló projektek tervezői számára: 1) A projektben kell egy hallgatói koordinátor (projektvezető), aki a tanórán kívül is összefogja a csoport tevékenységét, ha kell, döntést hoz, illetve továbbítja a kérdéseket. 2) A projekt elején, amennyire lehetséges, legyenek egyértelmű szabályok, utasítások (pl. jelen esetben a kész tanulmányhoz egy mindenre kiterjedő style guide). 3) Meg kell állapodni egy egyértelmű, és mindenki által követendő jelölési rendszerről, amivel pl. a fordító a szövegben jelöli, hol érez problémákat stb. 4) A kész szöveget a lehető legtöbbször ellenőrizni és ellenőriztetni kell a hallgatótársakkal (elírások, nem következetes jelölések). 5) A szöveg összefésülése már menet közben szükséges, célszerű erre legalább egy, de inkább két hallgatót kijelölni. 6) A szöveget nem szabad bekezdésként kezelni, mert a szöveg koherenciája és kohéziója sérül. 7) Ideális esetben kell mindig egy fordító és egy lektor egy adott részhez – így egyszerre lektor és fordító mindenki. A lektorálás azt is segíti, hogy a hallgató a saját szövegét később kritikusabban szemlélje. 8) A lehető legtöbb döntést egységesíteni kell a fordítás megkezdése előtt: például a főnévi vagy az igei szerkezeteket részesítsük előnyben? 9) El kell dönteni, hogy érdemes-e az eredeti forrásmunkákat is megnézni (jelen esetben: magyar nyelvű szakirodalom, amiből a szerzőpáros dolgozott) – ez könnyíti is a munkát (terminusok), de nehezíti is (van egy magyar nyelvű szövegmintá, amitől utána nehéz lehet

elszakadni). 10) Konzultációs jelleggel célszerű órát szervezni, ahol személyesen érdemes átbeszélni az adott rész kihívásait. 11) Célszerű egy terminológiai adatbázis létrehozása a projekthez. 12) Alternatív megoldásként a fordítások elkészítése a tanóra kereteiben is történhet. Ebben az esetben biztosított az azonnali megbeszélés és visszakerdezés lehetősége.

7. Összegzés

A projekttel kapcsolatban el kell mondanunk, hogy az minden nehézség és itt részletezett kihívás mellett is sikeres volt: a hallgatók a feladatot a vártnál jobb minőségben teljesítették.

A feladatnak három egyértelmű előnyét tudjuk megfogalmazni: 1) A csoportos fordítás a hallgatóktól folyamatos csapatmunkát követelt meg, így az együttműködési készségeiket javította. 2) A feladat kihívás elé állította mind az egyéneket, mind a csoport egészét; azaz a hallgatók a feladat elvégzése közben tudásuk határait feszegették egy olyan szövegfajtaival, amellyel korábban nem találkoztak. 3) A fordításnak kézzelfogható eredménye lesz, amely a hallgatóhoz is köthető: a kötetben a fordított szöveg mellett a fordítók neve is publikálásra kerül.

A szerzők csak javasolni tudják más fordítóképzések számára hasonló projektek elvégzését: az előnyök messze felülmúlják a kihívásokat és a felmerülő problémákat. Reméljük, a jövőben lehetőségünk nyílik még hasonló projektek szervezésére, hogy a 2019-ben szerzett tapasztalatokat kamatoztatni, illetve tovább bővíteni tudjuk.

A szerzők ez úton is köszönik, hogy részesei lehettek a projektnek és köszönik a fordítási projektben részt vevő hallgatók – Dosztál Liliána, Illés Réka, Károlyi Dóra, Simon Szonja, Szalai Márton és Szurop Andrea – lelkiismeretes munkáját.

Irodalom

- Kujamäki, P., Mandl, S. & Wolf, M.** (Hrsg.) (2020, megjelenés alatt) *Historische Translationskulturen. Streifzüge durch Raum und Zeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Projektinformationen* (2019) <https://translationswissenschaft.uni-graz.at/de/lehren/projekte-in-der-lehre/publikationsprojekt-historische-translationskulturen/projektinformation/> (2020. 03.30.)
- Prunč, E.** (1997) Translationskultur. Versuch einer konstruktiven Kritik des translatorischen Handelns. *TextConText* 11/2. pp. 99–127.
- Robin E.** (2018) Beszámoló egy hallgatói projektről. *Fordítástudomány* 20/2. 132–137.

Szövegek

- Dragaschnig, E. & Hutterer, C. M.** (2020, megjelenés alatt) Ungarische *Translationskultur* im Sozialismus: Zensur, Normen und Samisdat-Literatur. In: Kujamäki, P., Mandl, S. & Wolf, M. (Hrsg.) *Historische Translationskulturen. Streifzüge durch Raum und Zeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto. 183–197.
- Dragaschnig, E. & Hutterer, C. M.** (2020, megjelenés alatt) A magyar *fordításkultúra* a szocializmusban – fordítás a cenzúra, a normák és a samisdat béklyójában. In: Kujamäki, P., Mandl, S. & Wolf, M. (Hrsg.) *Historische Translationskulturen. Streifzüge durch Raum und Zeit*. Tübingen: Narr Francke Attempto. 199–217.

SRĐAN GAJDOŠ¹ – OLIVERA KORPAŠ²

¹University of Novi Sad, ²University of Szeged

srdjangajdos@gmail.com

oliverakorpas@gmail.com

Srđan Gajdoš – Olivera Korpaš: Using multi-player computer/mobile games as a supplement to speaking and improving oral fluency – a short case study
Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.005>

Using multi-player computer/mobile games as a supplement to speaking and improving oral fluency – a short case study

Es ist schwierig, genügend Zeit für das Sprechen und die Verbesserung des Redeflusses der Schüler in größeren EZL Gruppen aufzuwenden. Die Verwendung von Computerspielen und Handyspielen erweist sich für mehrere Spieler bei der Verbesserung ihrer Sprachkompetenz als wirksam. Diese Spiele können als Ergänzung zu einigen Sprechübungen im Klassenzimmer gespielt werden, oder die Schüler können ermutigt werden, sie zu Hause zu benutzen. Das Spiel *PUBG* wurde im Klassenzimmer mit einer Gruppe von Schülern verwendet, um zu sehen, wie sie darauf reagieren würden, es in Teams auf Englisch zu spielen, und ob sie bereit wären, solche Spiele in Zukunft zu spielen. Nachdem sie das Programm im Unterricht gespielt und den Fragebogen beantwortet hatten, stellte sich heraus, dass die meisten von ihnen bereits zu Hause Computerspiele und Handyspiele spielten. Von der Gesamtzahl dieser Schüler spielte ein sehr hoher Prozentsatz Multiplayer-Spiele. Diese Schüler waren im Allgemeinen während des gesamten Kurses aktiver im Unterricht und erwiesen sich als aktiv und sprachen flüssiger in der Klasse. Obwohl sie beim Sprechen grammatische Fehler machten, wurde ihre Rede als fließend empfunden. Im Fragebogen gab die überwiegende Mehrheit der Schüler an, dass sie bereit sind, auch in Zukunft solche Kurse zu besuchen.

Introduction

Oral language fluency is often considered the pinnacle of language mastery since speaking is a complex brain activity which requires a high speed of constructing grammatically correct sequences in which the word choice is also adequate (Jong, 2016: 203). It should come as no surprise that a number of studies have concluded that speaking generally seems to pose a daunting challenge for language learning in the classroom (Win, 2017; Hosni, 2014; Al-Jamal & Al-Jamal, 2013; Alyan, 2013). Knowing that students need to be actively involved in real-life speaking situations in order to master it (Zuengler & Miller, 2006: 37-38) and bearing in mind that they cannot answer the teachers' questions all at once, it is not surprising that the students do not excel at speaking just from the classes (Pegrum, 2000). Students who are predominantly involved in playing multi-player computer/mobile games seem to thrive simply due to the opportunity they have of immersing themselves in real discourse (Steinkuehler, 2006: 50). Naturally, this playing activity mostly takes place when they are at home. Numerous games nowadays allow the option of playing in a multi-player environment with other

players where they usually use English as the dominant language of communication. The language classroom could benefit if the content that the students enjoyed was used both inside and outside the classroom systematically.

1. Theoretical Overview

1.1. Fluency

In the examined literature, there is not always a consensus regarding the very term *fluency*. Fraser (2014: 178) defines it as being proficient in a second language in such a way that people can communicate easily, efficiently and effectively. As she points out, fluency has to do with the receiver of the message and the extent to which he/she is able to understand it. Factors such as speed, hesitations, vocabulary, grammar and comprehensibility can be subsumed under this phenomenon. It refers to speaking smoothly and at a normal rate, without interruptions and hesitations (Skehan, 2009; Ellis & Barkhuizen, 2005; and Hedge, 1993). Lennon (1990: 387-388) concludes that the relationship between speech and pauses as well as frequency of dysfluency markers (filled pauses and repetition) plays a key role in determining how fluent someone is. Tavakoli (2011: 71) compares native speakers to L2 learners in light of the pauses that they make and concludes that learners make pauses in the middle of clauses rather than at the end. Gorkaltseva et al. (2015: 147) touches upon the educational settings in which oral fluency can be improved. She states that applying the cognitive-communicative approach of interaction improves pragmatic and linguistic competence, as conditions of oral fluency. This approach implies real-life communication. Bosker et al. (2012: 159) point out that oral fluency is an integral factor of estimating one's language proficiency and they mention that pauses, speed and repairs are the three fluency aspects. Kormos and Denes (2004: 145) deal with the topic of which variables play a role in determining whether someone's language is native or non-native. They go beyond lexical diversity and accuracy as traditional measures of output and analyse student discourse using computer technology. The conclusion is that the speech rate, phonation time ratio, mean utterance length and the frequency of using stressed words in one minute are important variables. With regard to teaching it, Simensen (2010: 11) discusses the importance of using small words and short phrases and working up to longer sequences in order to reach fluency. Jong (2016: 203) states that L2 learners have the most difficulty in speaking the language fluently because of the complexity of putting together the units within a time constraint.

1.2. Using games to improve oral fluency – existing research

Lee and Gerber (2013: 67) examine the game *World of Warcraft* and conclude that it is extremely useful for improving English skills. As they state, it is a community where English can be used extensively as the game is meant to facilitate communication but it can also be used to learn about the form of words.

Kongmee (2011: 113) researched Massively Multiplayer Online Role Playing Games (MMORPGs) and came to the conclusion that these games are particularly popular among younger generations and are used for social interaction, entertainment and educational purposes. These games can be used as supplements to language learning as they provide learners with the opportunity to use the L2 with participants from other parts of the world. The authors conclude that such games can be an engaging environment for learning a language while playing. Peterson (2012: 361) conducted qualitative research with four of his students. He analysed their written dialogues with other players during a period of a couple of months. He concluded that MMORPGs are a positive setting where the players can interact socially and in a pleasant atmosphere suitable for practising their English. The feedback from the participants was also positive. Dixon (2014) discusses his research by recording the screens of 3 volunteer EFL students who played *Guild Wars 2* for 10 hours during a five-week period. The conclusion was that they were producing great amounts of language output as well as receiving input in order to complete the missions. These context-rich environments enabled them to improve their skills.

2. Methodology

2.1. Hypotheses

A number of hypotheses have been listed for the research at hand.

1. The game is expected to provide an adequate framework within which effective discourse can take place.
2. The students are expected to make occasional grammatical mistakes but to communicate efficiently, with an opportunity to practise oral fluency.
3. A large number of students (90%) are expected to already be playing computer/mobile games at home.
4. A large number of them (80%) are expected to have experience with playing multi-player games where they interact with the other participants in English.
5. Those students who are regular players are expected to have better overall oral fluency.
6. The majority of students (90%) are expected to like the idea of having occasional classes where they can play multi-player games while speaking English with the other players.

2.2. Participants

What follows in this paragraph is a short overview of the participants' English-learning background. At the time that the experimental class was held with them (May, 2019), they were all attending a pre-intermediate (A2 level) course of English in the same language school in Novi Sad in 2018/2019, twice a week, 60 minutes per class. The course started in September 2018 and finished in June

2019. The students were taking the same language course in two different groups, at the same pace and using an identical curriculum and textbook. Before being assigned to these language learning groups in the language school, the students had completed a placement test to determine their level. They were divided into two separate groups by the owner of the school merely due to the school's policy of allowing a maximum of 8 students to comprise a group. It should be noted that the attended course is by no means the focus of this research, although several references will be made to it. The participants (*Table 1*) were 14 teenage students between the ages of 12 and 13. One group consisted of 8 students while the other one had 6. Of the total number of students, 9 were males while the remaining 5 were females. During the experimental class, the 2 groups were additionally divided up into 2 equal groups when they played the game. This will further be described in Section 3.3.

Table 1 The participants of the experimental class

Category	Number of participants
Group 1 (males)	5
Group 1 (females)	3
Group 2 (males)	4
Group 2 (females)	2
Age 12	4
Age 13	10

When it comes to the examiners, the course was taught to both groups by one teacher of the mentioned language school while the experimental class was held by the author of the paper.

It is essential to note that the main focus of this paper is on the single experimental class that the author of the paper had with each group of participants. Although each group had its own class with the author, the groups will be analysed statistically as one unit since the nature of the class was identical for both of them. The only reason why the participants could not be merged into one group is due to space restrictions.

2.3. Research design and data collection procedure

In the research at hand, a quantitative single-group experiment (quasi-experimental) was applied to see how the students would respond to the nature of such an experimental class. They interacted with the interface of their phones motorically, audio-visually and verbally by using the commands, reading the instructions and communicating with the other participants.

With regard to the very nature of the class, the students were told beforehand to install the computer/mobile game *PUBG* on their phones. Since all the teenage students had mobile phones of their own, this was very convenient for conducting such a class. On being seated, the students were first told that the class they were about to take part in was very different compared to what they were used to. They were asked to say whether they played games at home and, if yes, which ones. On being told that they would be playing *PUBG* during the class for about 40 minutes, they were thrilled. Before being allowed to play, they were instructed to team up into a squad of four players and speak in English the whole time. They were also encouraged to engage in communication in English even with their opponents if they could. Since two players were missing to have 2 complete squads in each group, the two players that remained without the third and fourth member were told to find them in the game. The students were divided up into 2 physically dispersed teams and they were told to sit in different parts of the classroom so that they would always have to communicate via voice chat. They were told that those students who spoke Serbian would be disqualified immediately i.e. they would have to leave the game. Although the communication with the opponents was not entirely predictable, they were still told to involve other external participants into the conversation. The teacher told the students to try especially hard to remember the sentences that they were using in their interaction. Before the students started the game, they were instructed to remain close to each other in the game (to move in a group) so that they could speak through voice chat. They were told to sit separately so that they couldn't see each other's screens but rather rely exclusively on speaking English via voice chat. The students who were already familiar with the mechanics of the game were asked by the instructor to briefly explain to the others how the game worked. One of the students offered to explain to the others the rules of the game before playing it.

Namely, four students had to connect through one of their existing accounts (either Facebook or Google) in order to be able to play together. The two-member group included somebody external, and occasionally the teacher. This was done so as to give the teacher a glimpse into how the students really responded to the task. The rules that had been laid out for them by the students and the teacher before the game started were that the team was competing against other teams. The enemy teams consisted of other players who were either real people from other parts of the world or bots.

The students' language was recorded for roughly 20 minutes, as the author was monitoring the two teams that were formed per group. The students' discourse in the compiled corpus was then analysed in terms of the most frequently used constructions while they were being recorded. About 5 minutes was spent with each team. A qualitative analysis of the raw material was conducted and the results were presented descriptively.

Their view of the class was assessed by means of a questionnaire. The teaching method and obtained answers were analysed descriptively and the answers were additionally presented statistically (using basic calculation operations) within tables. The questionnaire consisted of 15 questions. There were 3 sections of questions that the students were expected to answer. The first section referred to their habits regarding playing computer/mobile games and what they generally found appealing about engaging in such activities. This section included the following questions:

- 1) Do you play computer/mobile games? Yes; No
- 2) If yes, which ones do you play?
- 3) How often do you play these games? Every day; A couple of times per week; Once a week; A couple of times per month; Once a month; Never
- 4) What do you like most about playing games? Socialising; The storyline; Completing the missions;
- 5) When you play games, do you prefer playing in the single- or multi-player mode? Single-player; Multi-player
- 6) If you play multi-player games, do you team up with Serbian players or those from other countries? Serbian players; Other countries
- 7) Do you speak English when you play with people from other parts of the world? Yes; No

The second part of the test had to do with the sentences they used in their interaction with the other participants. They were expected to provide the sentences that they remembered using in their entirety. The questions that constituted this section were the following:

- 8) Name a couple of sentences that you used frequently in the game
- 9) I have learned these sentences by playing this game and several other games at home. Yes; No
- 10) When I play, I have the opportunity to speak in English more than I do in class. Yes; No
- 11) I think I can say the sentences fluently. Yes; No
- 12) I believe playing these games has helped me improve my English. Yes; No

The third part had to do with their opinion of the class they had taken part in and whether they thought this kind of approach to teaching could work in the future

- 13) I enjoyed this English class. Yes; No
- 14) If yes, what did you enjoy more? Speaking; Playing
- 15) I would like to have a similar class to this one in the future. Yes; No

Although they were expected to note down their names on these papers, they were explicitly told that there would be no consequences in light of the answers they provided, regardless of whether they enjoyed the experience or not.

3. Results

3.1. A linguistic analysis of the language – recorded corpus

Addressing the issue of grammar, it was not at a particularly high level, which should not come as a surprise since they were merely at the A2 level. This fact did not realistically imply the use of all the tenses that they had at their disposal since this was still a beginners' level in the broadest sense. Not much was expected from them but they still managed to construct their sentences relatively accurately. Pertaining to the concrete mistakes that occurred in their discourse, they had to do with the omission of auxiliary verbs in the present continuous (*I coming; Where is he go?*) and the inappropriate use of the auxiliaries in the present simple when forming questions (*Does you see him?*) and negations (*I doesn't see him; I not see them*). When it comes to the past simple, the mistakes usually stemmed from not using the base form of the verbs in the questions (*What did you said?*) and negation (*I didn't saw them; I don't heard you*). In addition, there were occasional confusions between the use of these two tenses (*I go upstairs.*) and the present simple vs. the past simple (*He shoots me.*). When referring to the future, the present continuous, will and be going to were utilised (*He is coming towards me; They will see us here; I'm gonna wait here.*). As is apparent from the last example, they frequently used the colloquial abbreviation of the verb. Apart from the mentioned tenses, no other tenses were used. The imperative was utilised frequently as a great deal of communication in such games revolved around telling others what to do or where to go (*Guys, come here; Lie down; Go down the stairs.*).

Although it has been suggested that grammatical mistakes did indeed arise in the process of constructing the sentences, they were still uttered quickly and fluently. This could be seen especially among those who had previously stated in the same class that they actively and regularly engaged in these gaming activities at home. Their confidence and consistence in speaking quickly was also apparent in the classes that they had attended within the regular course. The author measured their fluency through observation and by analysing the speed of their speech delivery in the recording. The conclusions were compared to the observations of the teacher who taught them the course. It was ascertained that those students who were active throughout the course were the same ones who spoke more fluently in the experimental class and who stated to have been more heavily involved in playing such games at home. Although their grammar was faulty, those who played games regularly were definitely perceived as being at a higher level of oral fluency.

What made the experience particularly exciting was the fact that the students could genuinely interact with other people from around the world as they could hear them commenting on the game. The team which prevailed to the end would be the winner. If a team member was shot, the living ones would continue playing until they were killed themselves or won. The ones who got eliminated early on in the game were told to stay until the end and provide assistance to their team mates. Since they did not have weapons and ammunition with them, the first step was to collect some. They could do this by entering houses or warehouses. In the process of trying to stay alive and eliminate the enemies on the island, they were also fighting a battle against a force field within which they had to move in order to stay alive. In addition, they were also trying to avoid a field in which they could be bombed from the air. To move faster, they could also use cars and helicopters they would come across.

The observation of the class, on the part of the author of the paper, brought to his attention the excitement and enthusiasm with which the students were conducting their communication. They played the game very passionately, regardless of their prior experience. The interaction, along with completing the missions i.e. competing amongst each other, seemed to have driven them to keep playing. The teacher also made sure that there was no Serbian communication in the teams by monitoring how the activity was played out. During this monitoring activity, the teacher would record some of the language that the students produced, which he then analysed in terms of grammatical structures and fluency. When the students finished playing the game, they were given a questionnaire to complete during the last 10 minutes of the class.

3.2. Questionnaire

Table 2 All the participants and their answers

Part. Gr. 1	Gen. Age	Q1	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q9	Q 10	Q 11	Q 12	Q 13	Q 14	Q 15
1	M 13	Y	1/D	Sto.	MP	O	Y	Y	Y	Y	Y	Y	P	Y
2	M 12	Y	1/D	Sto.	SP	S	N	Y	N	Y	N	Y	P	Y
3	M 13	Y	1/D	Com.	MP	S	N	Y	N	Y	Y	Y	P	Y
4	M 13	Y	1/D	Sto.	MP	O	Y	Y	Y	Y	Y	Y	P	Y
5	M 13	Y	2/W	Com.	MP	O	Y	Y	Y	Y	Y	Y	P	Y
6	F 13	Y	1/W	Soc.	SP	S	N	Y	N	Y	Y	Y	P	Y
7	F 12	Y	2/M	Sto.	MP	O	Y	Y	Y	N	N	Y	S	Y
8	F 13	N	-	-	-	-	-	-	-	-	-	N	-	N
Part. Gr.2	Gen.	Q1	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q9	Q 10	Q 11	Q 12	Q 13	Q 14	Q 15
9	M 12	Y	1/D	Com.	MP	O	Y	Y	Y	Y	Y	Y	S	Y
10	M 13	Y	1/D	Com.	MP	O	Y	Y	Y	Y	Y	Y	P	Y
11	M 13	Y	2/W	Sto.	MP	S	Y	Y	N	Y	Y	Y	S	Y
12	M 12	Y	1/W	Soc.	MP	O	N	Y	N	Y	Y	Y	P	Y
13	F 13	Y	2/M	Soc.	SP	O	Y	N	N	N	Y	Y	P	Y
14	F 13	Y	2/M	Soc.	SP	O	Y	Y	N	N	Y	Y	S	Y
Total %	9M 5F	93	43	Soc.35 Sto.35	64	64	64	86	43	71	86	93	64	93

Before delving into the results of the questionnaire (*Table 2*), a brief overview of the students' answers to the questions they were asked at the beginning of the class will be presented.

Out of the 14 participants, 8 of them stated that they had already played multi-player games in which they had to speak English with people from other countries around the world. Interestingly enough, these were students who generally stood out from the other students in terms of their speaking fluency. Seven out of fourteen students stated that they had experience with playing the game at hand. When asked which other multi-player games they had taken part in, the most common answer was *Fortnite*.

In total, there were three sections in the questionnaire. The first one included questions pertaining to their own playing habits at home and what they particularly liked about them, which can be seen in *Table 3*.

Table 3 The questions from section one and the percentage of agreement

Section 1	Q1	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7
Per. (%)	93	every day – 43	soc. – 35 sto. – 35	multi-player – 64	64	64

1) Do you play computer/mobile games? Yes; No

With regard to this question, 13 of the students (93%) stated that they played computer/mobile games. One out of fourteen students showed no interest in computer/mobile games.

2) If yes, which ones do you play?

This is a question where there were numerous answers. The games ranged from *Fortnite*, *Call of Duty*, *FIFA* and *2K19* to *Roblox* and *Minecraft*, which suggests a variety of genres that the students play. What was more surprising was the fact that even girls, who are statistically speaking much less involved in playing games, stated that they had played games such as *Fortnite* and *PUBG*. Most games that the girls listed were not suited for a multi-player style of playing but some of them were.

3) How often do you play these games? Every day; A couple of times per week; Once a week; A couple of times per month; Once a month; Never

The highest number of them stated that they were engaged in playing these games on a daily basis (43%). The second most frequent answer was that they played on a weekly basis, which still implies a high rate of playing (29%).

4) What do you like most about playing games? Socialising; The storyline; Completing the missions

For this question, the answers were fairly evenly distributed. Thirty-five percent of the students answered that it was the social aspect of playing with other people that gave them the drive to play. However, some of them (35%) answered that it was the actual storyline that made the experience enjoyable, whereas 29% of them suggested that it was the fact that they were going from mission to mission that made the experience worthwhile.

5) When you play games, do you prefer playing in the single- or multi-player mode? Single-player; Multi-player

Not surprisingly, a slightly higher number of them (64%) stated that they were more interested in playing in a team with other players.

6) If you play multi-player games, do you team up with Serbian players or those from other countries? Serbian players; Other countries

In this exercise, the students showed that they formed teams with people from other countries more than with Serbian players.

7) Do you speak English when you play with people from other parts of the world? Yes; No

Those who confirmed that they had experience with playing multi-player games also stated they used English in their interaction with other people, which makes it 100% of those who played such games.

Table 4 The questions from section two and the percentage of agreement

Ques no. (section 2)	Q 9	Q10	Q11	Q12
Perc. (%)	86	43	71	86

8) Name a couple of sentences that you used frequently in the game

This was a question where the answers varied greatly from student to student. However, the sentences that somewhat overlapped in a number of cases were the following: *Come on; I'm shot; I'm coming; Let's go inside; Where you are? I see him; and Get in the car.*

9) I have learned these sentences by playing this game and several other games at home. Yes; No

The majority of the participants (86%) answered positively, which means that they are aware of the beneficial effects that English has on their mastery of the language or at least practising what they already know (*Table 4*).

10) When I play, I have the opportunity to speak in English more than I do in class. Yes; No

Most of those students who stated that they were involved in playing multi-player games (43%) in the whole class also stated that they had the chance to use English more in those games than in class (*Table 4*).

11) I think I can say the sentences fluently. Yes; No

A large number of them (71%) responded positively (*Table 4*). Although this is a subjective matter, the author of the research can confirm that they were very confident in saying the sentences and it appeared like they were second nature to them.

12) I believe playing these games has helped me improve my English. Yes; No

Most of them (86%) stated that they agreed with the statement (*Table 4*).

Table 5 The questions from section three and the percentage of agreement

Ques. no. (section 3)	Q13	Q14	Q15
Perc. (%)	93	Playing – 64	93

13) I enjoyed this English class. Yes; No

The vast majority of them (93%) answered positively, which brings hope that other students would also be interested in incorporating multi-player sessions into the classroom (*Table 5*).

14) If yes, what did you enjoy more? Speaking; Playing

In a relatively large number of cases (36%), the answer was *speaking*, while the answer *playing* was even more present (64%), which can be seen in *Table 5*.

15) I would like to have a similar class to this one in the future. Yes; No

Not surprisingly, the majority of them (93%) made it clear that they wouldn't mind having another class of this nature at some point in the future (*Table 4*).

4. Discussion and commentary

With regard to the game *PUBG* in terms of what it has to offer, it can be stated that it enables students the opportunity to engage in spoken communication with other participants in a meaningful way. The students have to cooperate with each other in order to stay in the game. The analysis of their discourse seems to suggest that although the language that they produced in class was not always grammatically accurate and the examiner could not constantly monitor and correct them, this kind of experimental class could be used as a supplement to speaking in which everyone has the chance to participate. The teacher could go from group to group, note down the most common mistakes and discuss them afterwards, without having to interrupt their communication in the groups. The excitement of competing and involving participants from other countries is likely to create an enthusiastic atmosphere in class.

When it comes to the first question of the questionnaire, it might be wise to start exploiting such content in the classroom. Knowing that almost all the other students were already involved in such activities at home and that English is an integral part of completing the missions is valuable to take account of for future classes.

The second question seems to suggest that both genders were involved in playing games. Teachers could establish which multi-player games are played by the majority of them and introduce those ones into the classroom or encourage them to team up and play these games at home.

The answers to the third question illustrate to the teachers the extent to which the students are involved in such content and the necessity to build upon an activity that they are already familiar with.

With regard to the fourth question, it can be said that apart from enjoying the very process of meeting new people and exchanging a couple of sentences with them, one should not neglect the very nature of the game. The content that it offers is important for the students and they supposedly choose games according to their genre and characteristics.

In the fifth question, one could speculate that this trend is present owing to the fact that people are sociable beings and that they relish the opportunity to be in a team where they can interact with all those who are willing to communicate. In the process of trying to communicate certain ideas, they are forced to use a language.

Regarding question 6, one of them explained at the beginning of class that it was simply easier to find people from other countries who were willing to play because of their number. Another reason is that the game randomly matches players up to form a team and there is obviously a higher chance of being teamed up with people from around the world rather than Serbia.

With regard to the 7th question, the fact that all the students who had experience with these types of games stated that they were using English confirms the assumption that English is heavily used when playing multi-player games. This implies that the students would consider such activities in English classes a logical option.

Although it is more than apparent that the listed sentences for question 8 are short and simple, being able to say them quickly and without hesitation can surely play its role in perceiving someone's English as fluent. Although the sentences do not consist of difficult vocabulary, they are more than useful in everyday situations and general communication.

The answers for question 9 indicate the extent to which English can be learned outside the classroom. Knowing that the most fluent students were the ones who played English at home suggests that teachers should become more aware of the benefits of these games and start involving other students in these activities.

When discussing question 10, this can be attributed to the fact that they play such games relatively regularly, for a couple of hours. Even if we know that the sentences are not challenging, the frequent use of short sequences of words is good practice to reach a fast pace of speech.

The answers to question 11 suggest that the students who could speak fluently were mostly well aware of that, although there were those who did not perform well but who still perceived themselves as being fluent.

When it comes to question 12, being aware of the benefits of such games confirms the assumption that they generally understand the impact that talking to other players has on their language mastery.

Regarding question 13, although it would be impossible and inappropriate to transform the whole class into a gaming room, it could prove to be beneficial if done in moderation. One suggestion would be to encourage the students to play multi-player games at home with people from English-speaking countries, since the language that they would be exposed to would be correct.

The answers to question 14 confirm the assumption that communicating with other participants in the game is most commonly perceived as enjoyable, which could be valuable for the teachers in their organisation of the class.

Concerning question 15, it should come as no surprise that an activity that the students gladly indulge in at home (playing games) is also favourably looked upon by them if done in an educational setting.

5. Conclusion

Teaching oral fluency in the classroom is a demanding task since the students have to be actively involved in the process of speaking, which is often not possible due to time constraints, especially in bigger groups (Kareema, 2014: 233). Knowing that teenagers play computer/mobile games in their free time (Gaylord, 2008), it might be wise to use some of this content in the class. The research at hand showed that playing *PUBG* in the class had a positive effect on the students. This game enabled them to speak in English for 40 minutes. Their recorded discourse suggests that all of the students made grammatical mistakes when constructing their sentences but this did not prevent those who were gamers from saying the sentences fluently i.e. fast and without hesitation. Most of them stated that they played computer/mobile games at home and that they often played multi-player games where they had to speak English. There was a correlation between those students who regularly played computer games and their perceived level of fluency. Those of them who stated that they were active and regular in playing the games were generally more active in the classes and were much more active and fluent when playing the game in the experimental class. The majority of them expressed their satisfaction with the class and stated that they would like to have more classes of this type. In light of these conclusions, teachers could possibly consider making use of similar games in the classroom or at least encourage the students to play them by teaming up with foreigners preferably from English-speaking countries.

References

- Alyan, A. (2013) Oral Communication Problems Encountering English Major Students: Perspectives of Learners and Teachers in Palestinian EFL University Context. *Arab World English Journal* 4/3. 226-238.
- Al-Jamal, D. & Al-Jamal, G. (2014) An Investigation of the Difficulties Faced by EFL Undergraduates in Speaking Skills. *English Language Teaching* 7/1. 19-27.
- Bosker, H., Pinget, A., Quene, H., Sanders, T. & Jong, N. (2012) What makes speech sound fluent? The contributions of pauses, speed and repairs. *Language Testing* 30/2. 159-175.

- Dixon, D.** (2014) *Leveling up Language Proficiency through Massive Multiplayer Online Role Playing Games: Opportunities for English Learners to Receive Input, Modify Output, Negotiate Meaning, and Employ Language-Learning Strategies*. Utah: University of Utah.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G.** (2005) *Analysing Learner Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Fraser, S.** (2014): Assessing Fluency: A Framework for Spoken and Written Output. In: Muller, T., Adamson, J., Brown, P. S., Herder, S. (Eds.) *Exploring EFL Fluency in Asia*. London: Palgrave Macmillan. 178-195.
- Gaylord, C.** (2008) By the Numbers: Teens and Video Games. *The Christian Science Monitor* <https://www.csmonitor.com/Technology/Horizons/2008/0916/by-the-numbers-teens-and-video-games> (accessed in Feb. 2020)
- Gorkaltseva, E. & Nagel, O.** (2015) Enhancing Oral Fluency as a Linguodidactic Issue. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 206/1. 141-147.
- Hedge, T.** (1993) Key concepts in ELT. *ELT Journal* 47/3. 275-277.
- Hosni, S.** (2014) Speaking Difficulties Encountered by Young EFL Learners. *International Journal on Studies in English Language and Literature* 2/6. 22-30.
- Jong, N.** (2016) Fluency in second language assessment. In: Tsagari, D. & Banerjee, J. (Eds.) *Handbook of Second Language Assessment*. Berlin: Mouton de Gruyter. 203-218.
- Kareema, M. I. F.** (2014) Increasing Student Talk Time in the ESL Classroom: An Investigation of Teacher Talk Time and Student Talk Time. *Proceedings in 04th International Symposium SEUSL*.
- Kongmee, I.** (2011) Moving between virtual and real worlds: Second language learning through Massively Multiplayer Online Role Playing Games (MMORPGs). *Institute of Electrical and Electronics Engineers* 11/7. 113-122.
- Kormos, J. & Denes, M.** (2004) Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System* 32/2. 145-164.
- Lee, Y. J. & Gerber, H.** (2013) It's a WoW World: Second language acquisition and massively multiplayer online gaming. *Multimedia-Assisted Language Learning* 16/2. 53-70.
- Lennon, P.** (1990) Investigating Fluency in EFL: A Quantitative Approach. *Learning Language* 40/3. 387-417.
- Pegrum, M. A.** (2000) The Outside World as an Extension of the EFL/ESL Classroom. *The Internet TESL Journal* 6/8 <http://iteslj.org/Lessons/Pegrum-OutsideWorld.html> (accessed in Feb. 2020)
- Peterson, M.** (2012) Learner interaction in a massively multiplayer online role playing game (MMORPG): A sociocultural discourse analysis. *Digital games for language learning: challenges and opportunities* 24/3. 361-380.
- Simensen, A. M.** (2010) Fluency: an aim in teaching and a criterion in assessment. *Acta Didactica Norge* 4/1. 1-13.
- Skehan, P.** (2009) Modelling Second Language Performance: Integrating Complexity, Accuracy, Fluency, and Lexis. *Applied Linguistics* 30/4. 510-532.
- Steinkuehler, C. A.** (2006) Massively Multiplayer Online Video Gaming as Participation in a Discourse. *Mind, Culture, and Activity* 13/1. 38-52.
- Tavakoli, P.** (2011) Pausing Patterns: Differences between L2 Learners and Native Speakers. *ELT Journal* 65/1. 71-79.
- Win, L. A.** (2017) Psychological Problems and Challenge In EFL Speaking Classroom. *Register journal, Language & Language Teaching Journals* 10/1. 29-47.
- Zuengler, J. & Miller, E. R.** (2006) Cognitive and Sociocultural Perspectives: Two Parallel SLA Worlds? *TESOL Quarterly* 40/1. 35-58.

VÍGH-SZABÓ MELINDA

Pannon Egyetem
vigh.szabo@gmail.com

Vígh-Szabó Melinda: Az észti nemzeti identitás alakító tényezői
Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/1. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.006>

Az észti nemzeti identitás alakító tényezői

Die Identität ist das Ergebnis vieler Faktoren: sie ist von Geschichte, Gesellschaft, Sprache, Kultur, Territorium und Religion beeinflusst. Die estnische Identität nahm in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ihre heutige Form an. Eines der bestimmenden Elemente dieser Identität ist die estnische Sprache. Die Erforschung der estnischen Sprachidentität wird in diesem Jahr mithilfe von Online-Fragebögen durchgeführt. Die Studie befasst sich auch mit den anderen Identitätsfaktoren. Ziel des Forschungsvorhabens ist es festzustellen, wie in Estland lebende Esten ihre sprachliche Identität definieren.

1. Bevezetés

Az identitás fogalmát Erikson vezette be a 20. század közepén, amikor az emberi pszichoszociális fejlődést vizsgálva életkori fázisokat és azokra jellemző identitáselemeket különített el egymástól (Molnár, 2005). Identitáson Erikson a következőt érti: „Az identitás a személyes azonosság és folyamatosság szubjektív érzésének a megléte, amely egy közös világnézet azonosságában és folyamatosságában való hittel párosul...” (Erikson, 1991: 402).

Az alig fél évszázados terminus számos tudományterületen felbukkan, a filozófiától kezdve a szociológián át egészen az antropológiáig. Az identitás mibenlétének és jellemzőinek kutatása többoldalú problémakör. A nemzeti identitást vizsgálva óhatatlanul megnyílnak e terület politikai, területi, kulturális, vallási; kollektív és individuális dimenziói is (vö. Lauristin, et al., 2011: 136). Ahogy Möller fogalmaz: „az egyén identitása a különböző egyéni, társadalmi, regionális és nemzeti szerepek, elvárások találkozásán alapul: az egyén egy bizonyos generációhoz, egy adott valláshoz, nemzethez, társadalmi csoporthoz, szakmához, oktatási horizonthoz tartozik” (saját ford.) (Möller, 2006).

A kutatás az észti identitást vizsgálja egy összetett online kérdőív segítségével, amely elsősorban a nyelvi identitásra fókuszál. Az észtek a nemzeti identitást hagyományosan a nyelv alapján határozták meg (Ehala, 2017). A nyelvi identitás mellett a vizsgálat figyelmet fordít az identitást alakító további tényezőkre is, így a területi, vallási, kulturális faktorokra és a médiafogyasztási szokásokra.

2. A történelem és az identitás összefüggései

A nemzeti identitás fogalma elválaszthatatlan a kultúrától és a történelemben megélt tapasztalatoktól, amelyek nemzedékről nemzedékre tovább öröklődnek. Az identitás történelemben ágyazottságának egyik legszebb példája éppen az észti

identitás kialakulása; az eriksoni kollektivitás alapjai már a 12. századtól formálódtak ebben a baltikumiban.

A 12. századtól idegen ajkú (elsősorban német és orosz) lakosság érkezett a mai Észtország területére. A régió ezt követően évszázadokig birodalmak, országok ütközőzónájává vált, dánok, németek, svédek, oroszok, szovjetek harcoltak a területekért, és vonták fennhatóságuk alá azokat.

Észtország független állama 1918-ban jött létre a breszt-litovszki békeszerződés nyomán. Ez a függetlenség azonban nem tartott sokáig: az 1939-es német–szovjet meg nem támadási szerződés (Molotov–Ribbentrop-paktum) szerint Észtország (és a másik két balti állam) területét a szovjet érdekszférának jelölték ki. (1) A szovjet időszakban (1940–1990) az iparosítással és a katonai bázisok kiépítésével nagyszámú orosz lakosság költözött erre a területre. 1940-ig a német kisebbség is meghatározónak tekinthető. Ebben az időszakban az észtek mindössze 61 százalékos többséget képviseltek (Lagzi, 2008).

1990 nyarán a három baltikumiban lakója 600 kilométeres élőláncot alkotott, amellyel egyrészt a náci Németország és a Szovjetunió által aláírt Molotov–Ribbentrop-paktum ötvenedik évfordulójára emlékeztek, másrészt ezzel nyilvánították ki függetlenségi törekvéseiket. A Szovjetunió 1991 szeptemberében hivatalosan is elismerte a három ország függetlenségét.

Az észt identitás a mai formáját a 19. század második felében nyerte el, amelyet a történelemben megélt események és az idegen népektől elszenvedett elnyomás alakított. A nemzeti mozgalom kulturális mozgalommá duzzadt: 1869-ben létrejött az első dalosünnep, amely az észtek egyharmadát megmozgatva a mai napig az összetartozás egyik legfőbb szimbóluma (Urmas, 2004).

A függetlenedést követően 1992-ben az új alkotmány egyik legfontosabb gondolata az észt identitás (kultúra, nyelv) megőrzése volt. Az ország egyetlen hivatalos nyelve az észt.

3. A kultúra és az identitás összefüggései

Viik kultúra definíciója négy szűkebb (1–4.) és egy tágabb értelmezést (5.) nyújt a fogalom megragadására (Viik, 2017):

1. A *kultúra* szó utalhat egyének vagy társadalmi csoportok oktatására, nevelésére, viselkedésére és civilizációjára (egy ország *oktatási kultúrája*, egyének *viselkedési kultúrája*).
2. A *kultúra* szó a *művészetek összefoglaló elnevezése*, olyan művészeti alkotásokat jelent, amelyek történelmileg meghatározott műfajokban születnek.
3. Beszélhetünk *népi* vagy a *hagyományos kultúráról*, amelyben az amatőr művészeti alkotás egyes műfajai szintén kultúrának minősülnek. A kulturális minisztériumok igazgatási területéhez a kultúra a második és a harmadik pontban meghatározott értelmében tartozik.

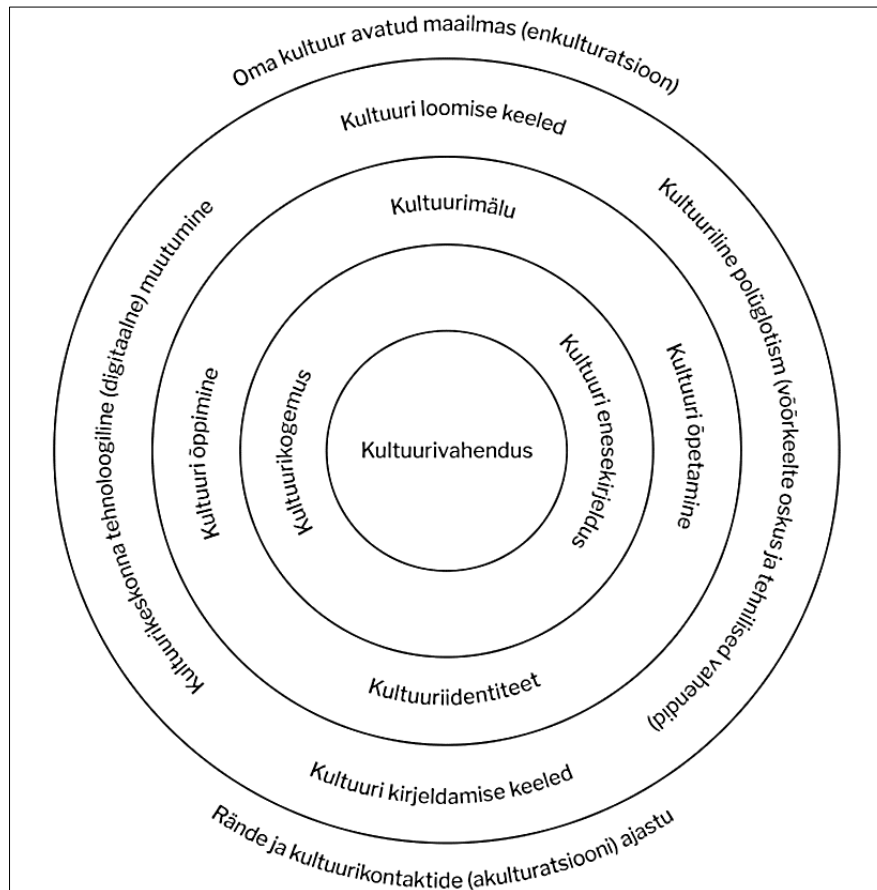
4. A *kultúra* utalhat azokra a hivatásos és amatőr művészeti alkotásokra, amelyek szervesen nem kapcsolódnak a helyi történelmi hagyományokhoz, de a piaci mechanizmusokon keresztül *széles körű fogyasztói igényeket* elégítenek ki (pl. *popkultúra*).

5. Tágabb értelemben a kultúra az emberi közösségek életvitelét, világnézetét, az ebből fakadó társadalmi rendet és szellemi teljesítményt jelenti. A kultúrát és a kulturális jelenségeket kutató 20. és 21. századi tudományokban ez az antropológiai nézet vált uralkodóvá.

„A kulturális identitás összefonódik a társadalmi identitással” – vallja Torop (2017). Észtországban a társadalmi változások minden évszázadban erősen befolyásolták a kulturális élet alakulását. Habár a kulturális változások hasonló képet mutatnak Európa-szerte, az észt önkifejezés számos esetben rejtetten, szimbolikusan vagy éppen külföldön nyerhetett csak teret.

Egészen a 14. századig az észt irodalom csupán szóbeli kultúraként bontakozhatott ki. A reformáció idején az első észt nyelvű lutheránus könyv 1525-ben jelent meg, ezt Luther Kátéjának és a Biblia részleteinek fordításai követték észtül. A 17. században – habár Észtország nagy része svéd fennhatóság alá került – a kulturális fellendülés évtizedei következtek (oktatási intézmények nyíltak, könyvnyomdát alapítottak, nyelvkönyvek jelentek meg). A 18. században a tudomány és az irodalom nyelve a német, de mellette fejlődik az észt irodalmi nyelv is, többek között a Biblia teljes fordításával. A 19. században munkálkodó esztofilek (észtországi német értelmiségiek) az észt nép szellemi javainak tanulmányozását és fejlesztését tűzték ki célul. A finnugor nemzetek kulturális virágkora a 20. század húszas éveire esett, és ez igaz az észt irodalmi életre is. Észtország szovjet időszakában óriási pusztítást végzett az észt nyelvű kultúrában és annak közvetítői között (Fehérvári, 1999). A modern Észtország alkotmányának bevezetőjében a kultúra *antropológiai értelemben* jelenik meg, szervesen hozzá kapcsolva az észt nyelv védelmét is.

Torop kultúramodelljében (1. ábra) a kultúra egy tanult kommunikációs és közvetítő rendszer, amely akkor válik kiegyensúlyozottá, ha a benne lévő üzenetek közös vagy egyértelmű kulturális tapasztalatokon alapulnak. Ezek a tapasztalatok egyszerre verbálisak, vizuálisak és audiovizuálisak. Torop szerint az identitás kialakulása és a kultúrához való alkalmazkodás nyitott világban zajlik, így a kulturális folyamatokban egyre inkább figyelembe kell venni a kapcsolatokat más kultúrákkal (Torop, 2017).



1. ábra: A kultúra rendszere (Torop, 2017).

Ehala szerint a társadalmi jelenségek természetükben hasonlóak az emberi nyelvhez, a kollektív identitások kész jelekként léteznek a társadalomban. Az identitás nem más, mint jelek rendszere, amelyet az egyének be tudnak azonosítani, és ebben a jelrendszerben a legfontosabb az emberek érzelmi kapcsolata saját identitásjegyükkel. Ez a feltétele annak, hogy az emberek képesek legyenek egységes kollektívaként működni (Ehala, 2018a).

Smith identitáskutatásában a nemzet szimbolikus-kulturális forrásai jutnak hangsúlyos szerephez. Véleménye szerint az egy etnikumra jellemző szokások, mítoszok, szimbólumok vertikális és horizontális folyamatok során öröklődtek a társadalomban, majd ez a közös értelmezési keret tette lehetővé az etnikai összetartozást, a közös identitástudat kialakulását (Smith, 2009).

Egy ehhez kapcsolódó felfogás szerint az a jó, ha az egyén „képességeit kibontakoztatva önmagára talál”, és ebből „társadalmi haszon is származik” (Földesi, 1996: 167). Az identitáshoz való erkölcsi jog értelmében az egyénnek joga van ahhoz, hogy ő maga határozza meg identitását, s ne mások tegyék ezt meg helyette. Földesi szerint az egy etnikumhoz vagy egy nemzethez való tartozás megítélésében két nézet feszül egymásnak: az egyik vérségi (faji) alapon határozza meg, hogy ki tartozik egy nemzethez vagy egy etnikumhoz, a másik viszont elsősorban az odatartozás szubjektív tényét emeli ki. A két álláspont

máshol húzza meg az emberek erkölcsi jogainak határát: az első felfogás szerint az egyénnek nincs erkölcsi joga ahhoz, hogy döntsön, a másik felfogás viszont a nemzeti-etnikumi identitást az erkölcsi jogok körébe sorolja (Földesi, 1996: 167).

Ehala szerint az identitás „kulturális kompetencia”: „kui räägid eesti keelt ja armastad metsa, raba ja laulupidu, siis oledki eestlane valmis” (ha beszélsz észtül és szereted az erdőt, a lápvidéket és a dalosünnepet, akkor kész vagy észtnak lenni [saját ford.]) (Ehala, 2018b).

A kérdőív kultúrára vonatkozó része a kulturális örökség értékközvetítő és értékmegővő szerepét vizsgálja az egyén felé.

4. Az etnikum és az identitás összefüggései

Az *etnikai identitás* fogalmának alkalmazása nem egységes. Schnell és Hill megállapítja, hogy az etnikai identitás terminus alatt leggyakrabban vizsgált elemek (külön-külön is) a nemzetiség, a vallás és a nyelv (Schnell–Hill, 1990: 26). Ezek a jellemzők azonban még nem elégséges feltételei az egységes szakkifejezés-használatnak. Az etnikai identitás gyakran fonódik egybe a korábban tárgyalt kulturális identitással, amely kapcsolódhat a haza kultúrájához vagy több kultúrához is. Habár az identitás mindig a saját vizsgált kontextusában töltődik meg tartalommal, ennek ellenére Hill és Schnell egy megfelelő elméleti koncepció kidolgozását sürgeti (Schnell–Hill, 1990: 26).

4.1. Az etnikum és a nemzetiség kapcsolódási pontjai

Az *etnikum* és a *nemzetiség/nemzet* fogalmi szinonimák? Az *etnikum* kifejezés a görög *ethnosz* ’nép’ szóból ered. Ujlaky szerint az etnikum helyett használt *nemzet* fogalom „divatosabb”, pedig jelentésükben számos közös tartomány is található (ilyen például az a felfogás, amely szerint mindkét fogalom egy történetileg kialakult, az összetartozás tudatával rendelkező népcsoportot jelent). A *nemzet* kifejezés azonban inkább politikai, míg a *nép/etnikum* szavak kulturális tartalmúak (Ujlaky, 2020). Az utóbbi fogalma ezáltal néprajzi sajátosságokat is magában foglal.

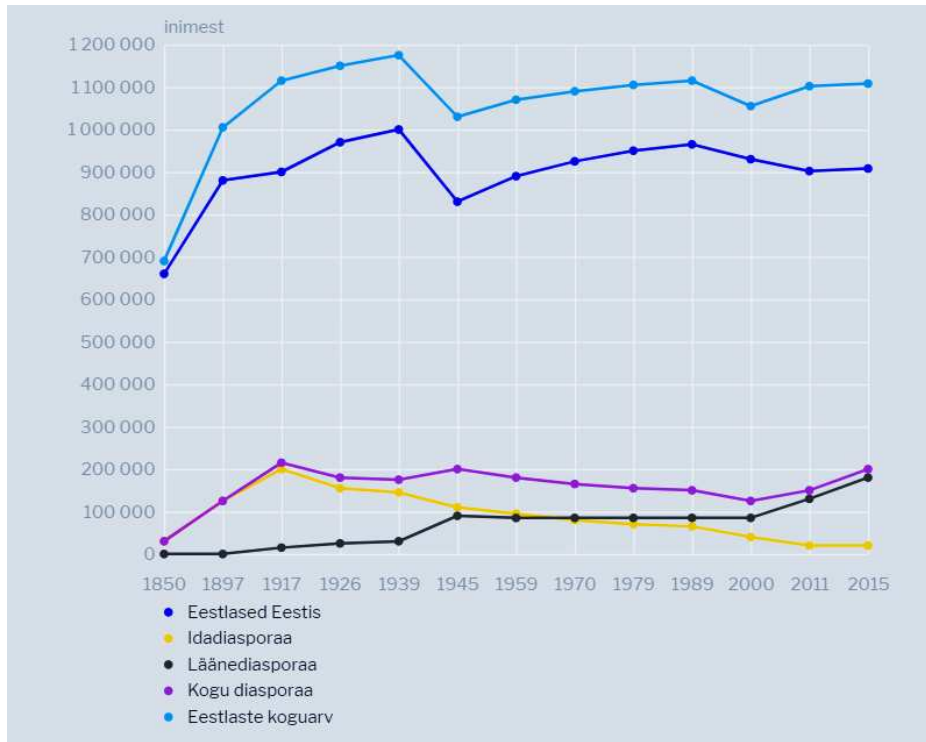
A 16. századtól a nemzeti nyelvek felerősödése elősegítette a nemzeti történelmi múlt, a hagyományok újrafelfedezését. Ez jelentette sok esetben egy nemzet létjogosultságát és az adott területhez való jogát.

Egy nyelv és egy nemzet életben maradásának fontos tényezői egyrészt a beszélőközösség akarata, döntései, másrészt az a nemzeti elit, amely képes példát mutatni a nép felemelkedéséhez, illetve képes a törvényhozásban a döntéshozókat bizonyos szabályozások meghozatalára kényszeríteni.

A legközelebbi észt népszámlálás 2021-ben lesz. (2) A legutóbbi statisztika szerint a lakosság 68 százaléka, 893 400 ember beszéli az észtet anyanyelvként 2019-ben Észtországban.

A 2. ábrán az észtek számának változását követhetjük 2015-ig. A felső vonal az észtek teljes mutatója, vagyis kb. 1 100 000 anyanyelvi beszélővel

számolhatunk a világban. A második az észtországi adatokat mutatja: a görbe és a számadatok alapján a honi észtek fogyásáról beszélhetünk. A harmadik vonal a teljes diaszpóra mérete, a közvetlen alatta induló és meredeken bukó görbe a keleti diaszpóra, míg az utolsó, felfelé ívelő vonal a nyugati diaszpóra változását jelzi. A globalizáció és az információs társadalmak hatással vannak a diaszpórában élők önazonosságának megélésére és identitásuk megtartására.

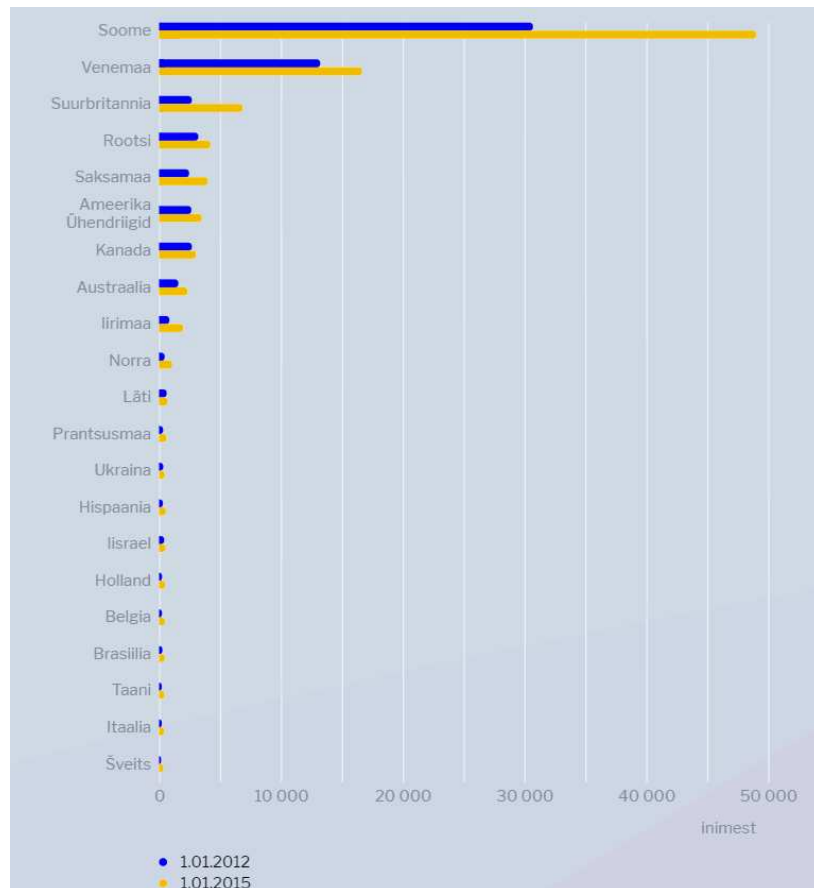


2. ábra: Az észtországi és külhoni észtek számának változása 1850 és 2015 között (Kumer-Haukanõmm–Telve, 2017).

Észtország legnagyobb nyelvi kisebbsége az orosz, közel 382 000 fővel. Az orosz kisebbségek elhelyezkedése területileg jól behatárolható: 80 százalékuk két megyében koncentrálódik, Harju megyében, ahol a főváros, Tallinn is található, illetve Ida-Viru megyében, ahol 2013-as adatok szerint az oroszok aránya elérte a 75%-ot. A megye székhelye a cári időkben az orosz hadiflotta állomásául szolgáló Narva, a szinte kizárólag oroszok által lakott határváros. (3) Habár az orosz kisebbség honosítása megindult, az állampolgársághoz való jutás, a munkaerőpiacon való elhelyezkedés még mindig sok (elsősorban) nyelvi akadályt gördít a kisebbség elé. Ugyanilyen szabályozottság figyelhető meg az oktatás nyelvének kialakításában is. A felsőoktatás nyelvi szabályozását, a kisebbségi nyelvek státuszának leértékelődését a kisebbségek egyes tagjai diszkriminációnak és társadalmilag megosztónak tekintik, (4) ugyanakkor a fiatal, 20 év alatti generáció egyre inkább az államok struktúrájához idomul.

Az észti Statisztikai Hivatal azt is vizsgálja, hogy a különböző nemzetiségűek otthoni nyelvhasználata hogyan alakul az országban. Ez jóval mélyrehatóbb következtetésekhez vezet az ország nyelvi helyzetét tanulmányozva. (5)

A 3. ábra a külföldön élő észti állampolgárok számát mutatja országos bontásban, a 2012-es és a 2015-ös évet összevetve. Az észtek száma majdnem harmadával nőtt Finnországban, de növekvő tendenciát mutatnak Oroszországban, Nagy-Britanniában, Svédországban, Németországban, az amerikai és ausztrál kontinensen is.



3. ábra: Külföldön élő észti állampolgárok országonként, 2012. január 1. és 2015. január 1. (Kumer-Haukanõmm–Telve, 2017).

Egy sikeres nemzetállam fejlődésének egyik fontos pillére az, hogy minden lakos elfogadja a nemzetállam értékeit a társadalom kulturális sokszínűsége mellett. Ez a hozzáállás az erős nemzeti identitás alapja.

5. A nyelv és az identitás összefüggései

A nyelvhasználat területei között vitathatatlanul az oktatás a legfontosabb tényező a nyelvek továbbításának biztosítására. Észtország nyelvoktatási politikája nem véletlenül kapott tudományos és politikai figyelmet, hiszen egyfelől sikereket érnek el a PISA-felmérésekben, másrészt az anyanyelvi nyelvoktatás

kiterjesztésére tett törekvések ellenállást váltottak ki a nyelvi kisebbségekben. Észtországban 2007 szeptemberétől az orosz tanítási nyelvű 10–12. évfolyamokon a tárgyak 60 százalékát észtül kell tanítani. Észtország lakosságának harmada orosz ajkú; ők egészen az 1991-es függetlenné válásig az oroszra mint a Szovjetunió hivatalos nyelvére tekintettek, így nem érezték szükségét annak, hogy a már független állam hivatalos nyelvét megtanulják. A társadalomban párhuzamos nyelvi közösségek éltek egymás mellett, amely az észtekből erős ellenállást váltott ki az orosz nyelvvel szemben, miközben ők képviselték a többnyelvű többséget a monolingvális oroszokkal szemben (Kostiucenko, 2016).

A 2000-es években enyhülés volt tapasztalható – ezt jól példázza a 2000-es észt népszámlálás, amikor az oroszok 44%-a vallotta azt, hogy jól beszél észtül. Az orosz szülők gyermekeinek még az orosz nyelv az első a szocializációs folyamatokban, de sok orosz kisiskolás jár észt oktatási intézménybe, illetve az orosz iskolákban is egyre több tantárgyat kell észtül oktatni. A fiatalok közül sokan már észtországi oroszokként (русские эстонские) definiálják magukat (Katona, 2015).

A kilencvenes években a parlamentbe bejutott, az oroszokat képviselő Egyesült Észt Néppárt programjában a nem észt nyelvű oktatási intézményekben az észt nyelv jobb hozzáférhetőségét sürgette. Ez a követelés, ahogy Deák is fogalmaz, „ha talán nem is példátlan, de valószínűleg igen ritka a kelet-európai kisebbségi pártok történetében” (Deák, 1998).

Magyar tanulmányok is nemegyszer hangsúlyozzák, hogy az anyanyelvi nevelés hatékonyságát éppen az idegen nyelvek tanulása lendíti előre (vö. Kiss, 2005; Fejes, 2012). Észtországban két idegen nyelvet tanítanak az iskolákban. A nemzeti tanterv szerint az észt tanítási nyelvű iskolákban az angol, a francia, a német vagy az orosz nyelvet tanulják, az orosz tanítási nyelvű iskolákban az angol, a francia, a német vagy az észt választható első idegen nyelvként. Második idegen nyelvként az angol, a francia, a német, az orosz vagy más idegen nyelv választható. Az észt általános iskolákban a 2018–2019-es tanévben a legnépszerűbb idegen nyelv az angol volt, amelyet a diákok 82 százaléka tanult. A középiskolákban nagyon kevés olyan diák van, aki nem tanul angolul. A jelenlegi tanévben a diákok 23 százaléka tanul egy harmadik nyelvet is. (6)

Észtország a függetlenség kivívása után azonnal elkezdte a nyelvre vonatkozó revitalizációs törekvéseket. Átalakították az iskolákat, megváltoztatták a tudomány finanszírozási rendszerét, ez pedig természetesen hatással volt a nyelvtudomány fejlődésére is.

Az észt nyelvművelést leginkább érintő kezdeményezés 1998-ban indult el, amikor az Észt Köztársaság kormánya az – Oktatási és Tudományos Minisztériumhoz tartozó, illetve az oktatási miniszter tanácsadó szerveként működő – Észt Nyelvi Bizottság feladatául tűzte ki az észt nyelv fejlesztési stratégiájának összeállítását, amely a 2004 és 2010 közötti periódusra tartalmazta

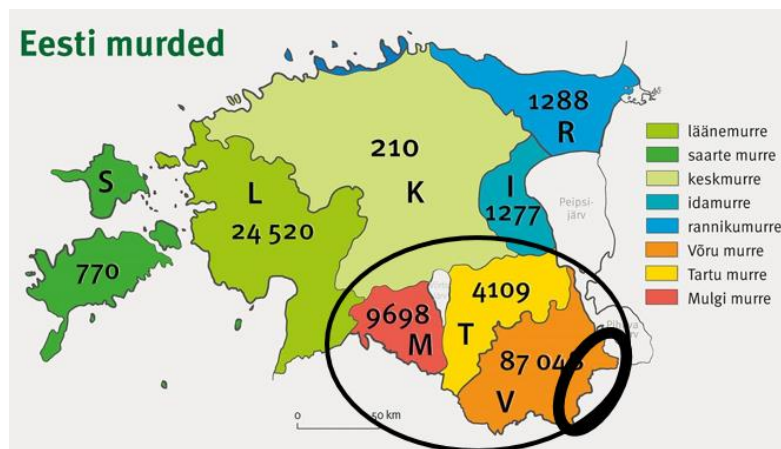
a legfontosabb intézkedési terveket (magyarra ford. Vígh-Szabó, 2005). Az Észt Köztársaság nyelvpolitikájának alapidokumentumául szolgáló művet két újabb, hosszútávú stratégia követte (2011–2017, magyarra ford. Pomozi, 2011; 2018–2027).

Fontos kezdeményezések azok a helyi és országos intézetek, bizottságok is, amelyek központi szerepet vállalnak a nyelvi tervezés, nyelvápolás folyamataiban, például az Észt Nyelvi Bizottság, a Nyelvi és Irodalmi Intézet vagy az Észt Nyelvi Intézet.

A nyelvjárások védelme kiemelt szerepet játszik az észt nyelvfejlesztési stratégiákban. A 2011-es észt nyelvtörvényben a regionális nyelvi változatokat *nyelvjárásoknak* nevezik. A törvény megengedi, hogy hivatalos szövegek esetében a sztenderd írott nyelvhasználat mellett azonos tartalommal a nyelvjárási szöveg is megjelenhessen. (7)

A dél-észt terület kiemelt figyelmet érdemel az identitáskutatásban, mivel mind nyelvileg, mind területileg, sőt bizonyos régiójában vallásában is eltérő képet mutat az északi területekhez képest.

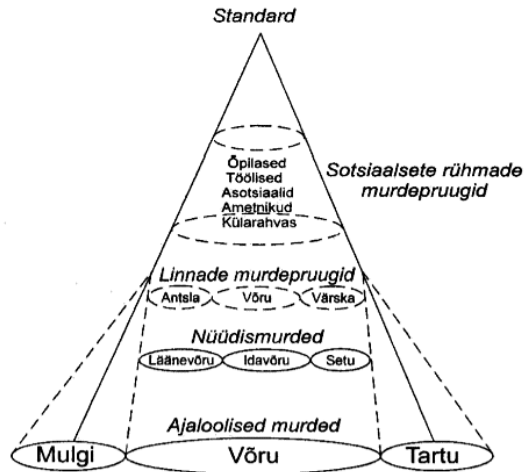
A dél-észt nyelvek összefoglaló név a déli területeken használt nyelvjárásokra, amelyek jól elkülöníthető jegyekkel és területi meghatározottsággal rendelkeznek. Ilyen nyelvek a võru, a setu, a tartui és a mulgi. A setu nyelvjárási terület a võru régió keleti peremén helyezkedik el (4. ábra, saját jelöléssel).



4. ábra: Észt nyelvjárási területek.

(Forrás: <https://wi.ee/wp-content/uploads/2015/02/vorumaa-kaart.jpg>)

A Kasak-féle piramisábra (5. ábra) alsó zónájában ezek az ősi dél-észt tradicionális regionális nyelvjárások láthatók (mulgi, võru, tartui). A következő szinten az újabb võru sztenderd változatait (nyugati és keleti võru) és a setut találjuk. A piramis csúcsa felé haladva látjuk a városi és a társadalmi csoportok szerinti nyelvhasználati rétegeket, míg a piramis csúcsán a sztenderd észt helyezkedik el (Kasak, 1998).



5. ábra: Az észti területi és társadalmi nyelvváltozatok piramisa (Kasak, 1998).

A tartui nyelvjárás volt Dél-Észtország írott nyelvének alapja, amelyet a 16. századtól hivatalos beszélt nyelvként használtak a dél-észti iskolákban és templomokban. A ma használatos írott nyelv a Tallinn környéki nyelvváltozatokból fejlődött, és a 19. század második felében vált dominánssá az egész országban. Nemcsak nyelvileg, de kulturálisan is sok különbség fedezhető fel észak és dél között. (8)

A võru nyelvjárás írott változatát az 1990-es években szabályozták, majd 2002-ben a Võru-észti szótárban kodifikálták. A setu és a mulgi nyelvjárások írott normáit nem rögzítették (Iva, 2008).

A nyelvi átörökítés hiánya elsősorban az Orosz Föderációban beszélt finnugor nyelveket érinti. Ennek ellenére egy nemzetközi tanulmány szerint a 18 éven felüli dél-észti fiatalok jobban ki tudják fejezni magukat angolul, mint võru vagy setu nyelven. Ugyanerre a következtetésre jutottak az ELDIA-felmérésekben is. A 2012-ben Võruban rendezett 'Nyelvi sokszínűség és életerő' (*Keelte paljusus ja elujõud*) elnevezésű konferencián bemutatott kutatási eredmények a dél-észti nyelvjárások eltűnését prognosztizálták, és párhuzamot vontak a kisebb finnugor nyelvek helyzetével, vagyis a fiatalok nem látnak perspektívát a kisebbségi nyelvhasználatban (Koppel, 2012). Ezt támasztják alá sokszor azok a kommentárok is, amelyeket a nyelvjárások tanításával foglalkozó online cikkek alá írnak (vö. 9).

A kérdőív egyéni nyelvhasználatra vonatkozó szakasza a generációkon átívelő, a szűkebb és tágabb környezetben alkalmazott nyelvi változat működési mechanizmusait vizsgálja.

6. A terület és az identitás összefüggései

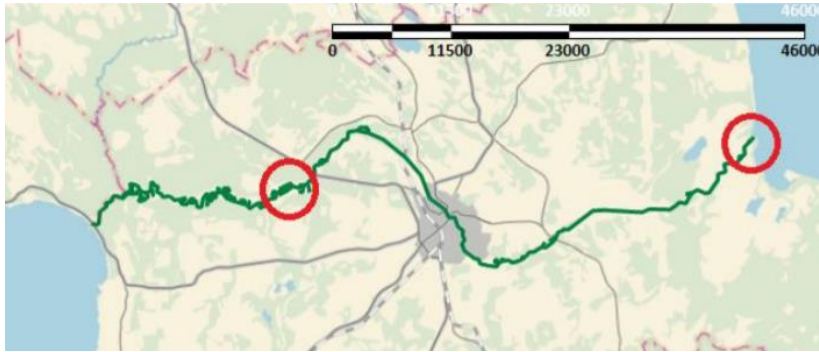
Az identitás fontos részét képezi a területi-térségi önmeghatározásunk, amellyel a valahová tartozás szükségletét elégítjük ki (Raagmaa, 2002).

A területi identitás vizsgálatában a *régió* fogalma is központi szerepet játszik (vö. *regionális identitás*, Raagmaa, 2002; Paasi, 1989, 2003). Régió és regionális identitás kölcsönhatásban vannak egymással: egyrészt régió nélkül nem alakulhat ki regionális tudat, másrészt regionális identitás szükséges ahhoz, hogy egy régió sikeresen tudjon fejlődni (Hegyi, 2007). Schultze szerint azt a területi egységet lehet régióként értelmezni, amely történelmileg, gazdaságilag és kulturálisan saját regionális önállósággal rendelkezik, és érdekeinek politikailag hangot is tud adni (Schultze, 1990).

Bourdieu és Paasi a régió fogalmát egyenesen az identitással társítják, és a régióra mint szociológiai, szociálpszichológiai, antropológiai jelenségre tekintenek (Bourdieu, 1985; Paasi, 1989). Paasinál a régió olyan közepes méretű területet jelent, amelyet szimbolikusan beépítünk a tudatunkba. A régió nála nem statikus kategória, hanem dinamikus társadalmi jelenség, amely folyamatos változásban van. Ez a változás következőképpen a társadalom regionális felosztásának a változását is jelenti (Paasi, 1989).

A területi elv érvényessége a finnugor népcsoportoknál különösen hangsúlyos, és ez nem csak az Orosz Föderáció területén élő etnikumokat érinti (ők többségükben az adott területen autoktón népcsoportok). Az ősi földterülethez való ragaszkodás bizonyítéka a nyelvben rögzült erős identitástudat: az észtek egészen a 19. század közepéig nyelvüket *maakeel*-nek 'a föld nyelve', magukat pedig *maarahvas*-nak 'a föld népe' hívták. Az 1800-as évek elején két újság is napvilágot látott, amelyek címükben hordozták a *maarahvas* kifejezést: a dél-észt *Tarto maa rahwa Näddali-Leht* (1806) és az észak-észt *Marahwa Näddala-Leht* (1821) (Rätsep, 2007).

A korábban említett dél-észt területek fejlődésében és elkülönülésében fontos szerepet játszottak olyan természeti képződmények, amelyek természetes módon akadályozták meg észak és dél kontaktusát (többek között az Emajõgi 'Anyafolyó', a Võrtsjärv 'Võrts-tó' és kiterjedt mocsaras területek). A terület központi városa Tartu (6. ábra, a térképen középen), ahol az ország legrégebbi egyeteme működik. Az intézmény napjainkban a regionális tudományos kutatások központja (Dél-Észt Nyelvi és Kulturális Kutatóközpont).



6. ábra: Az Emajõgi a Võrtsjärv (balra) és a Peipsi järv (jobbra) között mint természetes nyelvi határ.

(Forrás: https://www.kik.ee/sites/default/files/uuringud/latikate_randed_2016-17_aruanne_09.11.2017.pdf)

Az 1990-es években több központot is létrehoztak Dél-Észtországban, amelyek a regionális kultúra kutatását helyezik előtérbe. 1995-ben a Võru Intézet, 1997-ben a Setu Fejlesztési Központ, majd 1999-ben a Mulgi Kulturális Intézet látott napvilágot. (10)

A kérdőív területi identitást vizsgáló szakaszában jelenik meg a vallási hovatartozást mérő kérdés is, mivel ez a faktor egyes csoportoknál hangsúlyosabban kerül előtérbe (ld. 7. fejezet).

7. A vallás és az identitás összefüggései

A nyelvi és etnikai identitás nemegyszer vallási identitással is párosul. Ennek legszebb példája a dél-észti setu népcsoport, amely 214 fővel az Orosz Föderáció területén, Dél-Észtországban pedig közel 13 ezer fővel képviselteti magát. Ez az egyetlen észti nyelvjárás, ahol a korábban említett *maarahvas* 'föld népe' és *maakeel* 'föld nyelve' kifejezések az önazonosításban fennmaradtak (Rätsep, 2007).

A setu nyelvjárás képviselői (ellentétben a korábban bemutatott fiatal nyelvhasználók nyelvi attitűdjével) az önálló nyelvi státusz eléréseért harcoltak nem is olyan régen, amelyet az Észti Parlament nem hagyott jóvá. A 2011-es legutóbbi nyelvtörvényben a setu nyelvváltozatról mint az észti nyelv regionális nyelvalkjáról beszélnek. A nyelvi és etnikai identitás mellett a setuk vallási hovatartozásukat is hangsúlyozzák, amikor autonómiára törekednek: a többségében evangélikus észtekkel szemben ők az ortodox keresztény hitközösséget erősítik.

8. A média és az identitás összefüggései

A médiafogyasztási szokások identitásalakító szerepére több szakirodalom is felhívja a figyelmet (Papp, 2014; Apró, 2014; Dobos, et al., 2014).

A kérdőív médiafogyasztási szokásokat vizsgáló része a print és az online média szerepét is kutatja, szoros összefüggésben a nyelvvel, nyelvválasztással.

9. Identitáskutatás

9.1. A célcsoport

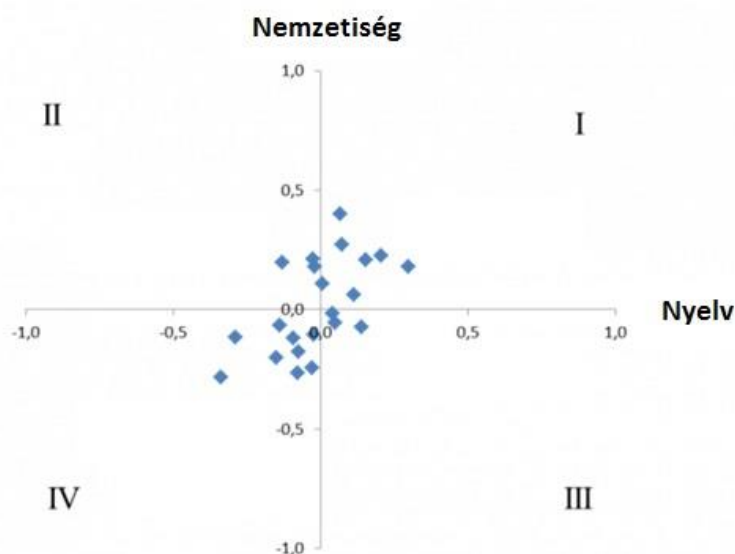
A vizsgálatban Észtországban élő észtek vesznek részt. A felmérésben személyes támogatást kapok észtországi oktatóktól, ismerősöktől, lektoroktól; magyarországi finnugor és nyelvészeti/nyelvi tanszékek oktatóitól, lektoraitól, észtországi kötődésű személyektől, akik az online kérdőív megosztásában segítenek.

A kutatáshoz közösségi oldalak észti szereplői (magánemberek és csoportok) is nagymértékben hozzájárulnak.

9.2. A kutatás módszeréről

A kutatási eredményeket kérdőíves felmérés adja, amely két nagyobb kérdésegységből áll: egyrészt egy személyesháttér-kérdőívből, másrészt egy nyelvhasználatot vizsgáló kérdőívből.

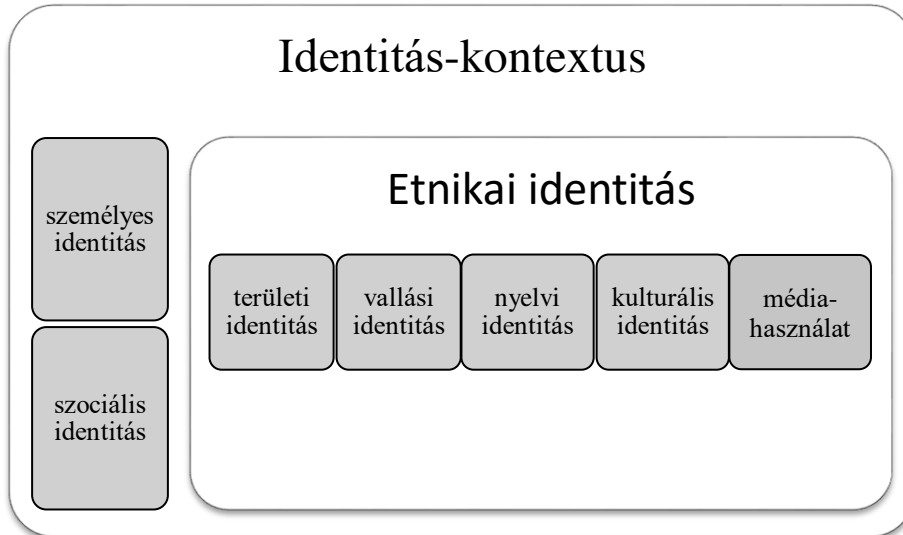
A kérdőíves kutatásból származó eredmények kvantitatív és kvalitatív vizsgálata mellett a kérdésekre adott válaszok alapján négymezős identitás-mátrixok állíthatók össze. Ezek a mátrixok megmutatják a nemzetiség és az identitást befolyásoló tényezők (nyelv, terület, vallás, kultúra) összefüggéseit. A 7. ábra a nemzetiség és nyelv összefonódásának mértékét mutatja majd: az I. terület a két faktor szoros egységét, a II. mező az etnikai identitás túlsúlyát, a III. terület a nyelvi identitás erősségét, míg a IV. mező a két tényező gyengébb összetartozását mutatja. A mátrixábrák identitás-területenként és összegezve is jól vizsgálhatók, az eredményekből releváns következtetéseket lehet levonni.



7. ábra: Négymezős identitás-mátrix (saját ábra).

9.3. A vizsgálat elemei

A kutatás a következő identitáselemeket vizsgálja, amelyek a 8. ábra segítségével jól szemléltethetők:



8. ábra: Az identitás elemeinek összefüggése (saját ábra).

A vizsgálat tehát ebben az identitás-kontextusban zajlik, amely nem hagyja figyelmen kívül azt a tényezőt sem, hogy a vázolt kontextusban több etnicitás, kultúra is találkozhat egy vizsgált személy esetén.

A kutatás elsődleges vizsgálati célja az *észti nyelvi identitás* állapotának és mértékének felmérése. A vizsgálat során azzal is számol a kutatás végzője, hogy az elemzésben az elemek száma gyarapszik, hiszen előfordulhat, hogy olyan tényezőkre világítanak rá a megkérdezettek, amelyekre a kutató a felmérés során nem gondolt. A későbbiekben ezek a tényezők is beépülnek az anyagba.

Az angol nyelvű online kérdőív öt, egymástól (vizuálisan is) elkülönülő szakaszból áll. Az első rész 10 kérdése a demográfiai kérdéseket követően (születési év, nem, iskolai végzettség) a *területi hovatartozást* vizsgálja: rákérdez a születési helyre, a jelenlegi tartózkodási helyre, a korábbi lakóhely(ek)re, a lakóhely(ek)en töltött idő hosszára és a *vallásra*. Az észtek területi (észak- és dél-észti) és a legtöbb esetben az ebből következő felekezeti (protestáns és ortodox) hovatartozásának az együttes vizsgálata erősítheti a korábbi vizsgálatok eredményeit.

A kérdőív második szakasza a *nyelvhasználatot* kutatja 13 kérdéssel. Vizsgálja a kitöltők első és második nyelvi beállítódását, a szülők első nyelvét, a rokonsági kapcsolattartásban (szülőkkel, nagyszülőkkel, gyermekekkel, házastárssal) használt nyelvet, rákérdez a dialektushasználatra, a tanult idegen nyelvekre, a környezet nyelvére, a leggyakrabban használt nyelvre a mindennapokban.

A kérdőív négy kérdésből álló harmadik része (hogy kiközöktesse a kitöltőt a nyelvhasználatot érintő kérdésekből) kulturális tematikájú. A kutató itt az iránt

érdeklődik, hogy a kitöltő milyen kulturális eseményeken és milyen rendszerességgel vesz részt, milyen észti kulturális szimbólumokat, motívumokat ismer. A kulturális örökség ápolása szintén meghatározó tényezője az észtek identitásképe vizsgálatának, amelyben a nemzeti szimbólumok is fontos szerepet játszanak.

A kérdőív negyedik szakaszának 11 kérdése a médiafogyasztási jellemzőket vizsgálja a nyelvhasználattal összekötve. A médiahasználati szokások elemzése nemegyszer megjelenik az identitáskutatásokban (vö. Apró, 2014; Dancs, 2016), hiszen a nyelvi jellemzőin túl a médiának óriási szerepe van a nemzetkép közvetítésében. Jó példa erre az Észtországban élő orosz kisebbség, amelynek médiafogyasztási szokásai egyértelműen az oroszországi állami médiumok irányába mutatnak, a kisebbség jelentős aránya követi azokat. (11)

A kérdőív ötödik, záró része 3 kérdésben kutatja a személyes meglátásokat, benyomásokat, attitűdöket, ideológiákat az észti nyelvről, kultúráról, az országról.

A kérdőív döntően nyitott kérdésekből áll, hiszen önálló válaszadásra és önmeghatározásra (véleménynyilvánításra, beállítódásra, értékmeghatározásra, magatartási formákra, valamihez való viszonyulásra) kíváncsi a kutató.

10. Összegzés

Az identitás számos tényező eredménye: befolyásolja a történelem, a társadalom, a nyelv, a kultúra, a terület, a vallás, a média. Az észti identitás a 19. század második felében nyerte el mai formáját, amelynek egyik meghatározó eleme az észti nyelv.

A tradicionális identitásfaktorok mellett a globalizáció is jelentős szerepet játszik az önmeghatározás folyamatában: a könnyebb közlekedés és kapcsolattartás hatással van a kulturális, nyelvi, vallási stb. tevékenységekre, és emellett több lehetőség kínálkozik az észtországi „integrációra” a külhoni észtek számára. Ehala szerint ezek a tényezők egyszerre jelenthetnek fenyegetést és lehetőséget az észti társadalom számára; a nemzeti identitás „fennmaradása ma sokkal kevésbé függ a körülményektől, ám sokkal inkább attól, hogy a külföldön született és/vagy felnőtt észti leszármazottak akarják-e magukat észtnak definiálni, és az Észtországban élő észtek készek-e önmaguk meghatározására” (Ehala, 2017, saját ford.). A probléma nemcsak a külhoni, de az észtországi észtek esetében is előfordulhat: az egyre inkább multikulturálissá váló társadalomban miképpen tudják az észtek saját etnikai önzonosságukat megtartani.

Az észti nyelvi identitás kutatása online kérdőív segítségével zajlik ebben az évben. A kérdőívek kitöltése májusban kezdődött. A vizsgálat kitér az identitást meghatározó többi tényezőre is (területi hovatartozás, kulturális beállítottság, nyelvtanulás, családi háttér és nyelvhasználat, média nyelvhasználat, személyes vélemények). A kutatás célja annak megállapítása, hogy az Észtországban élő észtek hogyan határozzák meg önmagukat és nyelvi identitásukat. A tanulmány szerzője bízik abban, hogy a felmérés során olyan kitöltőkkel is találkozunk, akik

különböző nemzetiségű szülőktől származnak; egy 2011-es felmérés szerint az észt népesség 17 százalékát olyan személyek képviselték, akik több nemzetiséghez tartozónak vallották magukat (Lauristin, et al., 2011: 187).

A kérdőív angol nyelvű, hiszen a vizsgálat valószínűleg nem korlátozódik az észt első nyelvi beszélőkre; bizonyára lesznek a kitöltők között olyan munkavállalók, diákok, akiknek az észt nyelvről, kultúráról, országról alkotott véleménye ugyanolyan meghatározó lehet, mint az észt első nyelvűek beállítottsága.

Irodalom

- Apró I.** (2014) Média és nemzeti identitás. In: Apró I. (szerk.) *Média és identitás*. Budapest: Médiatudományi Intézet, 117–141.
- Bereczki U.** (2004) Az éneklő nemzet. https://www.europaiutas.hu/europaiutas/56/10_15BereckiUrmas.pdf (2020. 03. 25.)
- Bourdieu, P.** (1985) Az identitás és a reprezentáció. *Szociológiai Figyelő* 1. évf. 7–22.
- Dancs K.** (2016) Kultúra–iskola–nemzeti azonosságtudat a nemzeti identitás értelmezése és vizsgálatának lehetőségei általános iskolások körében. *Magyar Pedagógia* 116. évf., 4. szám. 403–425.
- Deák A.** (1998) Többségben és kisebbségben: az észtországi oroszok jogi helyzete a kilencvenes években. <https://epa.oszk.hu/02100/02169/00010/m980319.htm> (2020. 03. 25.)
- Dobos F. & Megyeri K.** (2014) Nemzeti identitás, asszimiláció és médiahasználat a határon túli magyarság körében 2. Budapest: Médiatudományi Intézet.
- Ehala, M.** (2017) Keele rollidest eesti rahvusidentiteedist. <https://inimareng.ee/ranne-identiteedi-ja-keelemuutused/keele-rollidest-eesti-rahvusidentiteedis/> (2020. 04. 09.)
- Ehala, M.** (2018a) *Identiteedimärgid. Ühtekuuluvuse anatoomia*. Tallinn: Künnimees.
- Ehala, M.** (2018b) Mis identiteet õigupoolest ikkagi on? <https://www.sirp.ee/s1-artiklid/varia/mis-identiteet-õigupoolest-ikkagi-on/> (2020. 04. 09.)
- Erikson, H.** Erik (1991) *A fiatal Luther és más írások*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Fehérvári Gy.** (1999) Petőfi Észtországban. *Kisebbségkutatás*, 8. évf., 4. szám, 485–489.
- Fejes L.** (2012) Veszélyben van-e a magyar nyelv? <https://www.nyest.hu/hirek/veszelyben-van-e-a-magyar-nyelv> (2020. 04. 11.)
- Földesi T.** (1996) Az erkölcsi jogok szerepe és megalapozása. *Magyar Filozófiai Szemle* 41. évf., 1–2–3. szám. 151–181.
- Hegyfi F. B.** (2007) Regionális identitás. In: Rechnitzer J. (szerk.) *Nyugat-Dunántúl*. Pécs, Budapest: MTA RKK. 387–400.
- Iva, S.** (2008) Lõunaestti ja võru keel: mõisted ja keelepuu. *Oma Keel*, number 17. http://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2008_2/OK_2008-2_01.pdf (2020. 04. 09.)
- Kasak, E.** (1998) Võru murre ja võro keel. In: Sullõv, J. & Pajusalu, K. (toim.) *Õdagumeresoomõ väikuk keeleq*. Võro Insti tuudi toimõtiseq 4., Võro. 13–19.
- Katona V.** (2015) Új identitás kialakulóban – Az észtországi oroszok. <https://korkep.sk/cikkek/uncategorized/2015/05/06/uj-identitas-kialakuloban-az-esztorszagi-oroszok/> (2020. 03. 23.)
- Kiss J.** (2005) A magyar nyelv és az Európai Unió. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1291/129102.pdf> (2020. 04. 09.)
- Koppel, K.** (2012) Lõuna-Eesti noored oskavad inglise keelt setu või võru keelest enam. <http://www.err.ee/354822/lõuna-eesti-noored-oskavad-inglise-keelt-setu-voi-võru-keelest-enam> (2020. 04. 09.)
- Kostiucenko, A.** (2016) *Sprachen und ihre Sprecher in Litauen: Eine soziolinguistische Untersuchung zum sozialen Status des Litauischen, Polnischen und Russischen*. Berlin: Logos Verlag Berlin GmbH.
- Kumer-Haukanõmm, K. & Telve, K.** (2017) Eestlased maailmas. <https://inimareng.ee/valjapoolevatud-estti/eestlased-maailmas/> (2020. 04. 09.)

- Lagzi G.** (2008) Kisebbségi kérdés, nemzeti kisebbségek Észtországban, Lettországon és Litvániában a rendszerváltást követő időszakban. <https://www.academia.edu/> (2020. 03. 21.)
- Lauristin, M. & Kaal, E. & Kirss, L. & Kriger, T. & Masso, A. & Nurmela, K. & Seppel, K. & Tammaru, T. & Uus, M. & Vihalemm, P. & Vihalemm, T.** (2011) Integratsiooni monitooring. Tartu: Tartu Ülikool. https://www.kul.ee/sites/kulminn/files/integratsiooni_monitooring_2011.pdf (2020. 04. 10.)
- Molnár P.** (2005) Piaget INRC rendszerének alkalmazása Erikson egész életre vonatkozó fejlődési szakaszaira. <http://akademiai.com/doi/abs/10.1556/MPSzle.59.2004.4.4>. (2020. 04. 11.)
- Möller, H.** (2006) Mälestused, ajalugu, identiteet. <https://epl.delfi.ee/kultuur/malestused-ajalugu-identiteet?id=51045924> (2020. 04. 11.)
- Paasi, A.** (1989) A régiók fejlődése és a regionális identitás kialakulása. *Tér és Társadalom* 3. évf. 70–79.
- Paasi, A.** (2003) Region and Place: regional identity in question. *Progress in Human Geography* 4. 475–485.
- Papp Z. A.** (2014) A kisebbségi média és identitástermelés viszonyrendszere. In: Apró I. (szerk.) *Média és identitás*. Budapest: Médiatudományi Intézet, 13–41.
- Pomozsi P.** (szerk., ford., jegyz., 2011) *Kis nyelv – nagy stratégia. Az észt nyelvpolitikai modell*. Budapest: Az észt kultúra kiskönyvtára 1.
- Raagmaa, G.** (2002) Regional identity in Regional Development and Planning. *European Planning Studies* 1. 55–76.
- Rätsep, H.** (2007) Kui kaua me oleme olnud eestlased? http://www.emakeeleselts.ee/omakeel/2007_1/OK_2007-1_01.pdf. (2020. 04. 10.)
- Schnell, R. & Hill, P. B.** (1990) *Generation und Identität: theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie*. Opladen: Westdeutscher Verlag. 25–42.
- Schultze, R.-O.** (1990) Föderalismus als Alternative? Überlegungen zur territorialen Reorganisation von Herrschaft. *Zeitschrift für Parlamentsfragen*. Vol. 21, No. 3. 475–490.
- Smith, A. D.** (2009) *Ethno-symbolism and nationalism. A cultural approach*. London & New York: Routledge.
- Torop, P.** (2017) Eesti kultuurikeelte identiteet ja muutumine. <https://inimareng.ee/eesti-kultuurimuutused-avatud-maailmas/eesti-kultuurikeelte-identiteet-ja-muutumine/> (2020. 04. 13.)
- Ujlaky I.** (2020) Etnikum. <https://www.es.hu/cikk/2009-09-27/ujlaky-istvan/etnikum.html> (2020. 04. 11.)
- Vígh-Szabó M.** (ford.) (2005) *Az észt nyelv fejlesztési stratégiája 2004–2010*. Szombathely: BDF Uralisztikai Tanszék.
- Viik, T.** (2017) Eesti kultuuri muutuvad enesemääratlused. <https://inimareng.ee/eesti-kultuurimuutused-avatud-maailmas/eesti-kultuuri-muutuvad-enesemaaratlused/> (2020. 04. 11.)
- (1) <http://friedensbildung.de/inhalt-der-ausstellung/baltikum/geschichte/>
- (2) <https://www.stat.ee/rahvaloendus>
- (3) https://pangea.blog.hu/2014/05/04/oroszok_itt_is
- (4) <https://www.bundestag.de/resource/blob/502250/654ef0029bbdbd201739eff87ba11920/wd-2-010-17-pdf-data.pdf>
- (5) <https://blog.stat.ee/2019/10/16/regrel-eesti-registrites-on-info-rahvuse-ja-emakeele-kohta-olemas/>
- (6) <https://blog.stat.ee/2019/03/14/eestis-on-kasvanud-emakeelte-mitmekesisus/>
- (7) <https://www.riigiteataja.ee/akt/118032011001>
- (8) <https://www.keel.ut.ee/et/instituudist/louna-eesti-keele-kultuuriuuringute-keskus>
- (9) <https://maaleht.delfi.ee/arhiiv/haanjas-opib-voru-keelt-350-lasteaialast?id=74767553&com=1>
- (10) <https://www.keel.ut.ee/et/instituudist/louna-eesti-keele-kultuuriuuringute-keskus>
- (11) <https://www.magyaridok.hu/kulfold/nem-lesz-kotelezo-az-eszt-nyelv-oktatasa-3734030/>

Köszönet az **EFOP-3.6.1-16-2016-00015** projekt anyagi támogatásáért.

Ofelia García, Angel M. Y. Lin, & Stephen May (Eds): Bilingual and Multilingual Education (Third Edition)

(Cham: Springer International. 2017. 529 p.)

In modern societies, multilingualism has become the norm due to various economic, historical, social, and political reasons. As a result, in the past few decades a growing number of schools have attempted to include multilingualism as their educational goal. This means they attempt to integrate two or more languages into their educational activities with the aim of cultivating multilingualism and multiliteracy (Cenoz, 2013). In these schools, the children who speak languages other than the language of the instruction receive support in their home language. However, children often do not speak the language used as the medium of instruction, for instance in the United States and Western Europe, where there are many immigrant school children. Their languages are maintained and taught at school to promote multilingualism (Baker, 2007). Although most studies on bilingual and multilingual education have been carried out in Europe and North America, the interest to carry out similar studies in Africa, Latin America and Asia have also been increasing lately (e.g. De Mejía, 2005; Feng, 2007).

Bilingual and Multilingual Education is one of the ten volumes of the Encyclopedia of Language and Education published by Springer. The publication is a collection of works concerning bilingual and multilingual education written by various authors. In addition to a valuable exposition regarding the definition and principles of bilingual education, the book offers comprehensive and multidimensional perspectives of bilingual and multilingual education. It also includes a number of instances of bilingual and multilingual education practices from different parts of the world.

Navigating through the volume is made easy with the content page. In addition, an introduction to the volume from the editors clarifies what to expect in the chapters of the book. Besides the content-related introductory remarks, the editors also provide a more theoretical introduction to this volume entitled “Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education”. In this chapter, they broaden the definition of bilingual education to ‘the use of diverse language practices to educate’. They acknowledge the diverse principles and ideologies, which have resulted in different ways in the practices of bilingual education across the globe. To follow, they expand on the distinctive features of the different perspectives in the volume, and move on to discuss several facets of bilingual education: its qualities, its relationship to social, political, and economic factors; its relationship to power and advocacy; its connection to families and communities; and its problems e.g. lack

of material resources. Finally, they summarize how bilingual education can adapt to recent changes and challenges.

After the theoretical introductory chapter, the 32 chapters are organized under six sections: *General Foundations of Bilingual and Multilingual Education*; *Language, Literacy, and Identity in Bilingual and Multilingual Education*; *Bilingual and Multilingual Education in Asia and the Middle East*; *Bilingual and Multilingual Education in Africa and the Pacific*; *Bilingual and Multilingual Education in the Americas*; and *Bilingual Education in Europe*.

The first section of the book presents a general foundation for the readers in understanding bilingual and multilingual education, starting with the aspects affecting the development and implementation of bilingual education. Flores and Bale (Chapter 1) delivers the socio-political aspects of bilingual education, which are related to the aspects of language policy (Chapter 2) and language rights (Chapter 3). A synthesis of all the fundamental concepts is provided by Wright and Baker (Chapter 4). Concluding the first section, May (Chapter 5) reviews some recent findings in bilingual education studies.

The following section of the volume focuses on language and literacy as the core aspects of bilingual education. It starts with a stimulating discussion on language transfer and linguistic interdependence by Cummins (Chapter 6). Garcia and Lin (Chapter 7) follows with a chapter discussing the challenges and the potentials of translanguaging theory in bilingual education, focusing on the 'complex and fluid language practices of bilinguals'. The importance of multimodalities in the languages of the deaf is discussed in the chapter on sign languages by Bagga-Gupta (Chapter 8), followed by a discussion on some aspects of biliteracy and multiliteracy in multilingual education (Chapter 9). The individual differences of bilinguals is addressed by Jessner (Chapter 10), who brings up the notion of multicompetence, and Choi (Chapter 11), who discusses the aspect of identity and transnationalism in bilinguals. The section concludes with a discussion on the issue of adopting sign bilingualism and co-enrolment in regular school setting (Chapter 12).

Besides the theoretical concepts presented in the first two sections, the volume provides a description of the practices of bilingual and multilingual education in different parts of the world in the next four chapters. It begins with Asia and the Middle East in the third section, presenting cases in Hong Kong (Chapter 13), China (Chapter 14), and Pakistan and India (Chapter 15), the Philippines (Chapter 16), and Central Asia (Chapter 17). Zakharia (Chapter 18) ends this section with a case study of bilingual education in the Middle East and North Africa. Moving on from Asia and the Middle East, the fourth chapter discusses cases in Africa and the Pacific. It includes a description of bilingual education in South Africa (Chapter 19) and sub-Saharan Africa (Chapter 20). Contributions on the Pacific area, i.e. the indigenous

movement in Aotearoa/New Zealand (Chapter 21), Australia (Chapter 22), and the Pacific Islands (Chapter 23) complete the section.

The discussion on the indigenous movement in section four is continued in the next section. The fifth section provides a debate on the indigenous movement in the Americas. It begins with a chapter by López and Sichra (Chapter 24), which explores indigenous bilingual education in Latin America, followed by another chapter with a similar topic focusing on the practices in Mexico (Chapter 25). Still in the context of Latin America, the chapter by de Mejia (Chapter 26) discusses bilingual education practices; however, in contrast to the previous two chapters, it focuses on bilingual education practices in dominant languages. Moving up north, McIvor and McCarty (Chapter 27) bring up the dialogue on bilingual education for indigenous people in Canada and the United States. Additional insights into the practices in the US (Chapter 28) and Canada (Chapter 29) are also added to the section. The final section concludes with an overview on bilingual education in Europe, which starts with a discussion on bilingual education in dominant languages by Hélot and Cavalli (Chapter 30) and migrant languages by Sierens and Van Avermaet (Chapter 31). The final chapter in this section discusses the conflict between minority and dominant languages in one European state (Chapter 32).

On the whole, the volume provides a comprehensive overview of the theoretical frameworks on bilingual and multilingual education and provides a valuable insight into its practice in different parts of the world. The theoretical parts provide the readers with support to understand the principles of bilingual education, while the real world cases bridge the theories and the practices of bilingual education. The relevant and broad scope of the topics, the inclusive organization of the whole book together with its individual chapters make it easy for the readers to navigate and digest the content. It is a valuable reading for practitioners or policy makers wanting to reflect on or improve the practices of bilingual and multilingual education in their region. This volume is also a rich resource for undergraduate and graduate students interested in the field.

Still, under the impact of the ever-changing world, the volume will probably require constant updates on the development of policies and trends with regards to bilingual education. More instances of bilingual education practices in countries or regions not included in the current volume will be a useful contribution to the next edition.

To conclude, the volume is a valuable resource and comprehensive reference for those engaged in the field of bilingual and multilingual education.

References

- Baker, C.** (2007) Becoming bilingual through bilingual education. In: Auer P. & Wei L. (Eds.) *Handbook of multilingualism and multilingual communication*. Berlin: De Gruyter. 131–152.
- Cenoz, J.** (2013) Bilingual and multilingual education: overview. In Chapelle C. A. (Ed.) *The encyclopedia of applied linguistics*. Oxford: Blackwell Publishing. 510-517.
- De Mejía, A. M.** (Ed., 2005) *Bilingual education in South America*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Feng, A.** (Ed., 2007) *Bilingual education in China*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- García, O., Angel, M. Y., & Lin, S. M.** (Eds., 2017) *Bilingual and multilingual education (third edition)*. Cham: Springer International Publishing.

FEISAL AZIEZ
PhD Student
Multilingualism Doctoral School, University of Pannonia
feiaziez@gmail.com

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

**Karin Richter: English-Medium Instruction and Pronunciation.
Exposure and Skills Development**

(Multilingual Matters, Bristol, 2019. 174 pages)

English-Medium Instruction (EMI) is a very timely read, especially with the increase in CLIL (Content Language Integrated Learning) classes on an annual basis. Much has been researched and written about both CLIL and EMI, and the focus on pronunciation is a welcome addition, especially as it is one of the more undertaught skills in the foreign language (FL) classroom. CLIL encompasses all forms of teaching from academic to vocational subjects through the teaching of a foreign language (Pokrivcaková, et.al., 2015:5).

Richter's book takes us through the stages of her research into the development of FL accent through EMI. The experiment was carried out on business students, studying at an Austrian university of Applied Sciences (UAS) and focusses predominantly on the methodology of teaching and the development of the learners' pronunciation. The primary motivation behind the research was the author's interest in the spread of EMI and L2 (English) pronunciation in adult learners, who attended, what is known in the Austrian HE system as the 'Fachhochschule', which specialises in professional fields, such as business in the case of this research.

The research background covers the onset and promotion of multilingualism within the European Union and how it impacts education policy within a globalised world, particularly in the field of business and the changing requirements of the labour market, not to mention the most dominant language of higher education and research (Ament & Perez-Vidal, 2015). This has given rise to the raising of international awareness and teaching intercultural competence as well as communication skills.

The majority of the teachers, in this study at the UAS, are native speakers (NSs) of English. Richter notices the effect this began having on the learners' pronunciation skills and this lay the motivational foundations for this longitudinal study, the main aims which were to monitor the developmental levels of the EMI learners' pronunciation over a three- year period, which tied in with the length of their studies (Bachelor's degree).

There were two main cohorts of participants: a bilingual English/ German group, who acted as the focus group and a control group of students on a monolingual German programme. There was no implicit language tuition during the EMI courses and the research was carried out on the assumption that classroom discourse was of a high standard, which would then lead to the incidental development of the L2 pronunciation.

Foreign accent (FA) is a salient trace of FL acquisition and NS fluency has, since the emergence of the Audio-Lingual Method, been the primary goal of language teachers and learners alike with pronunciation skills being high on the

agenda. Sadly, it is also often omitted or avoided in terms of explicit teaching and is supposed to develop ‘naturally’ in learners by many non- native speaker FL teachers. The participants of the study have one pronunciation module within their programme of study called ‘Practical Phonetics and Oral Communication Skills1’, which is designed to strengthen the learners’ theoretical and practical knowledge of phonetics. The learners have autonomy on their choice of British or American English and their summative assessment is a three- part oral examination comprising a reading text, a monologue/presentation and an informal discussion with a co candidate and the interlocutor.

Through an ensuing discussion on the employment of NSs and the non- native (NNS) versus native speaker (NS) dichotomy, Richter suggests that the NS accent norms are non – attainable for many language learners and a NS accent as a predominant goal is also non -realistic, as English is increasingly used in NNS environments. Currently around 85% of the global English -speaking population are NNSs with only around 4% of all conversations taking part between NSs (<https://lemongrad.com/english-language-statistics/2020>). However, it is an important factor of this study that the EMI tuition was presented by NS lecturers.

The study comprised a mixed- method case study, designed to investigate the EMI environment and is descriptive in nature and placed the focus on the participants rather than the teachers, in order to remove any bias for NS teachers on the part of the researcher. Native speaker FA is also not the expected attainment of the participants, rather, the study focusses on the development of the FA through EMI.

Richter presents a very thorough insight into English-Medium Instruction in European HE, defining the common acronyms within the field such as, CLIL, ICLHE (integrating Content Language in Higher Education), ESP (English for Specific Purposes), EAP (English for Academic Purposes) and ELF (English as a Lingua Franca). She goes on to describe the increase in EMI within tertiary education and the differences between tertiary and secondary education, with the predominant difference being the use of English, within the HE sector, which has a more ‘vehicular function’ (Jarvinen, 2008:78) and where the main focus of the education is on the acquisition of subject knowledge rather than linguistic. Straková (2015) points out that in Slovakian secondary education there is more than one teacher teaching a CLIL subject; one for the subject material and one for the language elements, resulting in the need for strong cooperation as the learners tend to ‘work at the level of acquisition rather than learning’ (2015:60). In HE generally, it is assumed that English skills will be developed incidentally through the EMI.

When discussing the internationalisation of HE in Europe, Richter pinpoints the onset of student mobility programmes and the increase in EMI to serve this advancement and criticises the growth in the ‘commercialisation of formal education’ (:18) and the competition to attract high quality learners and lecturers,

that has ensued as a result of this. Graddol has labelled this an ‘internationalization agenda’ (2006:74).

A concrete account of Language Learning in the English-Medium Classroom follows, with a presentation of EMI and LL theories where Richter explains that within the EMI classroom the TL is used much more frequently and learners are more apt at internalising, which is in line with second language acquisition (SLA) theory and Krashen’s input hypothesis (1981). However, she also makes reference to the increasing amount of research around the importance of output and interaction within the L2 learning process including notions of the critical period hypothesis, the contrastive analysis hypothesis and markedness in order to discuss the concept of FA. She then goes on to discuss language learning outcomes in the EM classroom, focussing on the linguistic gains, which include facilitating the notion of integration and multilingualism and the phonological gains, where CLIL students demonstrate a clear superiority in spontaneous oral production (:62).

When measuring the challenges around the development of the degree of FA, Richter states that she was confronted with the difficulties of the choice of activities, the development of a useful rating tool and the selection of qualified listeners. An explanation of the materials used in various similar studies acts as a clear rationale for Richter’s choice of measuring tools, two tasks were chosen in order to ensure more reliable conclusions: The reading of ‘The North Wind and the Sun’ short text was chosen and in order to elicit a more natural type of speech, the participants of this study narrated a Gary Larson cartoon as it was deemed to best reflect overall pronunciation abilities and could be more easily controlled. Lexical items with a range of phonological features, such as *farmer, door, bell, house and grass*, were more easily elicited through this channel. The results of the research were rated through the analysis of sound files.

Richter then proceeds with a presentation on the factors influencing L2 pronunciation mastery and presents the following as the predominant individual difference (ID) factors, ‘which account for phonological variance in the learning of a FL: attitude and identity, motivation, anxiety, formal pronunciation instruction, gender, musicality and exposure to the TL (target language)’ (:82). Additional variables of working memory and L1 aptitude were also taken into account throughout the research.

The conclusion recounts the exploration of how the participants FA developed over time and in what way the changes took place. All the participants were recorded twice and the sound files were rated by expert listeners and some of the files were subjected to repeated analysis. Results indicate that learners from both groups enhanced their FA, however in the EMI group the levels of development proved to be more significant.

Limitations of the study included: on a contextual level, the environment was brought into question. On a conceptual level, the primary limitation was the

reflection of the degree of FA and methodological limitations included the sample sizes of both participants and raters, as there were only 7 raters, with the necessary qualifications for 300 sound files.

In conclusion, this study paves the way for more research into the positive effects of EMI, not only on the development of pronunciation skills but also gives rise to modes of instruction in tertiary education and may answer questions around the native and non- native speaker instructor dichotomy.

References

- Ament, J. R. and Pérez-Vidal, C.** (2015) Linguistic outcomes of English medium instruction programmes in higher education: A study on economics undergraduates at a Catalan university. *Higher Learning Research Communications* 5 (1), 47-67.
- Graddol, D.** (2006) English Next: Why Global English May Mean the End of “English as a Foreign Language”. British Council.
- Jarvinen, H. M.** (2008) Learning contextualised language: Implications for tertiary foreign- medium education. In E. Rauto and L. Saarikallio (eds) *Foreign Language Medium Studies in Tertiary Education: Principles and Practices*. Tutkimuksia 1/2008. Vassa: Vassa University of Applied Sciences.
- Krashen, S. D.** (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Pokrivčáková, S. et al.** (2015) CLIL in Foreign Language Education. Nitra. Constantine the Philosopher University.
- Straková, J.** (2015) CLIL at lower secondary level. Prešov University, Slovakia. In CLIL in Foreign Language Education. Nitra. Constantine the Philosopher University. <https://lemongrad.com/english-language-statistics/> Retrieved on 04/04/2020.

CLAUDIA MOLNÁR
University of Pannonia
Institute of English and American Studies
claudmm_eltmatters@outlook.com

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

Anas Hajar: International Students' Challenges, Strategies and Future Vision: A Socio-Dynamic Perspective

(Bristol: Multilingual Matters, 2019. 227 p.)

As the title denotes, the key objective of this book is to investigate the strategies used by international foreign language learners. Although there has been abundant research in this area, researchers are still concerned with language learning strategies and their use in different domains by national and international learners around the globe. The author dedicates time to exploring the participants' different language learning strategies processes in a foreign country. Anas Hajar's main interest is motivational issues in language learning and intercultural engagement. His work concentrates on the areas of language learning strategies from sociocultural perspectives, private supplementary tutoring, materials design, and higher education.

The book is based on a longitudinal study that is intended to explore the language learning strategies (hereafter LLSs) of eight Arab international postgraduate students in the UK. The publication is well organized, consisting of eight chapters in three sections. The first chapter is dedicated to provide background information about the eight participants. It also describes the four phases of collecting data, and it concludes with a short summary of the aim and the general outline of the book.

The second chapter tackles two major challenges in the field of language learning strategies. The first section discusses the long-standing problem of defining LLSs and outlines various points of views while defining LLSs in terms of consciousness, atomicity, and motivation. Different LLSs' conceptual systems are also presented according to three prominent authors in this field. For example, O'Malley and Chamot (1990) classify LLSs into three categories which they call cognitive, metacognitive, and socio-affective. However, Oxford (1990) classifies LLSs into two main categories: direct and indirect strategies, which are further subdivided into six sub-categories. On the other hand, Dörnyei (2005) suggests a four-component classification which divides learning strategies into cognitive, metacognitive, social and affective strategies. The rest of Chapter 2 concentrates on the methodological nature of studying LLSs. Hajar concludes the chapter by highlighting some problems in the research methodology, including the major criticism related to the over-use of SILL (Strategy Inventory for Language Learning) questionnaire as the fundamental instrument of collecting data about LLSs.

The importance of the qualitative and context-sensitive approaches is examined thoroughly in Chapter 3 by discussing three major topics: the connection between LLSs and the qualities of good language learners (GLLs), the social impact on language learning, and the effect of the socio-dynamic perspective on LLSs. The characteristics of GLLs described by prominent

authors, such as Rubin and Stern (1975) and Griffiths (2018), are discussed in this chapter. These characteristics of successful language learners are outlined and compared with less successful ones. In addition, the author discusses the tendency shifting from the cognitive theory, which considers language learning as a mental process, to the socially-oriented model, which affirms the socio-cultural role in language learning. Hajar ends the chapter by exploring the socio-dynamic perspectives that take account of the complex interactions of the community, and furthermore, of the practices, identity, and motivations of the language learners.

In Chapter 4, Hajar focuses on the impact of social networks outside the classroom on the strategic language learning efforts. The results of the study underline the deep impact of the participants' background, motivation, and goals on LLSs. This chapter also stresses the importance of the sociocultural environment, and highlights the role of the household members, such as parents and siblings, in shaping the effort exerted in learning foreign languages, and in shaping the learners' future goals. As an example, the writer demonstrates the effect of the students' parents' religious and political beliefs on the participants' strategies use. In one case, one of the participants was not allowed to watch genuine English language films because the parents thought that these movies contained scenes that were not suitable for children. To follow, the writer demonstrates the valuable impact of out-of-class activities in broadening strategy development opportunities.

Chapter 5 compares the impact of formal mainstream schooling with informal education. The participants' language goals, the teaching methods, and peer interaction have an immense impact on the participants' LLSs. The writer describes the two kinds of strategies resulting from the two types of environments as compulsory and voluntary strategies. The assessment practices, especially summative assessment in the Arab world, show a deep impact on the LLSs use of the participants. Learners from the Arab world develop exam-oriented LLSs to pass the exams. The writer reports on the phenomenon of private tutoring that is found necessary to pass high-stake exams in English in the Arab world. The chapter is concluded by examining the near-peer model as a tool to enable students to voice their opinions in a foreign language in their daily lives.

Chapter 6 sheds light on the participants' experiences in learning English in an unfamiliar environment. The chapter reports on the strategies applied in the pre-session course that was taken by the eight participants when they started their MA programs in the UK. Their difficulties of learning English as a foreign language in the UK were shaped both by the learners' previous experiences and by their interaction with their peers in the UK. Their LLSs were affected by their previous experiences in their homelands. However, the shift in the mode of the assessment (from summative to formative) in their new learning environment resulted in a transfer of the strategies the eight participants applied. For example,

they reported using advanced writing strategies such as summarizing, paraphrasing and citing to do assignments after arriving in the UK.

Chapter 7 focuses on the participants' dynamic use of LLSs in the first and second semesters of their MA program. Social interactions with national and international peers shaped their way of using LLSs. For example, one participant reported that he started to use Mendeley Desktop to annotate PDFs after his Japanese friend recommended that. In addition, he also started to use new strategies such as grouping, note taking and highlighting after taking a course in academic writing while completing his MA program in the UK. It can be seen in this chapter that not only peers but also teachers and tutors have an impact on the LLSs use by encouraging students to use critical thinking and other strategies to enhance the students' academic writing skills. It is also found that the use of strategies is also affected by the students' goals, especially when the mode of assessment shifts. For instance, the participants began to use near copy strategies to avoid plagiarism in their assignments subsequent to attending a course in this area.

The last chapter in this book underscores the difficulties encountered by Arab students while conducting their MA dissertation in English. Moreover, it sheds light on their strategic learning efforts that are shaped by some social agents, such as supervisors and peers. While the chapter concentrates on the impact of the supervisors during formulating a dissertation topic with the supervisees, it demystifies the nature of the supervisor and supervisee relationship. On the other hand, it stresses the importance of time management and emphasizes the fact that an MA dissertation is an independent and self-directed work. The chapter is wrapped up with some recommendations to improve the quality of MA theses by adopting the dynamic assessment approach.

To summarize, this book offers a better understanding of the dynamic shift in the use of LLSs by international students in a foreign country. In addition, it sheds light on the challenges that await international students, especially Arab participants, while conducting a master program abroad. The strength of the book stems from combining the theoretical background with the empirical results of an in-depth longitudinal study. It highlights the impact of the sociocultural factors surrounding international postgraduates, which can affect their decision making while using different strategies to conduct an English master program to obtain an MA degree.

References

- Dörnyei, Z.** (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NT: Erlbaum.
- Rubin, J.** (1975) What the " good language learner" can teach us. *TESOL Quarterly*, 41-51.
- Stern, H. H.** (1975) What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern language review*, 31(4), 304-319.
- O'Malley, J. M. & Chamot, A. U.** (1990) *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.

DARIN NSHIWI
University of Pannonia
dareen33omar@gmail.com

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

Monica Karlsson: Idiomatic Mastery in a First and Second Language

(Bristol: Blue Ridge Summit. 2019. 306 p.)

Idiomatic Mastery in a First and Second Language is a volume of the *Second Language Acquisition* series published by *Multilingual Matters*. The author presents a comprehensive and detailed study of idiomatic expressions and lexicon of second language learners. The present research investigates language acquisition through idiomatic expressions. The author goes into the details of the different aspects of idiomatic mastery, concerning the role of visualization techniques in learners' comprehension and retention of L2 idioms, errors, misinterpretations, and the perception of creative idiom variants.

When it comes to idiomatic mastery, first, we have to define the term 'idiom'. It is often used as an umbrella term for different kinds of multi-word sequences, such as phrasal and prepositional verbs, prefabricated patterns, sayings and proverbs (Liu, 2008). As the title suggests, the book presents a deeper understanding of figurative language. The author investigates the aspects of advanced learners' comprehension, retention and production of idiomatic expressions in a first (Swedish) and second (English) language, canonical forms as well as distorted forms referred to as creative variants. The main focus of the study is on the students' comprehension of canonically used idioms, making quantitative and qualitative comparisons between learners' mother tongue and their second language. One of the main purposes of the research is to decide whether multimedia and visualization techniques enhance comparatively advanced learners' (aged between 13 and 18) knowledge of L2 idioms to a greater extent or not. In the first test, the students are administered captioned audio-visual input, and in the second test they are supplied with still pictures, etymological elaboration. Finally, the combination of still pictures and etymological elaboration is presented. Besides canonically used idioms, Chapter 5 introduces the non-canonically used ones, as well. In the last part of the book (Chapter 6) the author turns to the productive mastery of L2 idioms in free composition writing, more precisely, she focuses on the learner's ability to produce idiomatic expressions.

When studying learners' understanding of figurative language, we should take four main influencing factors into consideration: age, context, transparency and frequency. Adolescents were tested in two parallel tests, which focus on their comprehension of canonically used idioms in L1 and L2. It was found that L1 learners between 13 and 18 develop significantly in their understanding of figurative language. Interestingly enough, their L2 development is almost the same, in spite of the fact that they start learning L2 at a lower level of competencies in all grades, which means that students develop at almost the same pace in their L1 and L2.

In the next chapter (Chapter 3) we gain insight into the multimodal and visualization techniques, and their impact on students' comprehension and retention of L2 idioms. We take a closer look at the effects of contextual support concerning comprehension and retention. This part contains two experiments. In the first test captioned audio-visual contexts are explored, and the researcher pays attention to the effects of still pictures, etymological notes, and then the combination of the two. When it comes to the visualization techniques, two important theories may arise, namely Dual Coding Theory, and Levels of Processing Theory. Dual Coding Theory (Paivio, 1971) concludes that cognition (including encoding, storage, organization and retrieval) is made up of two independent, yet connected systems. One of them deals with verbal coding, i.e. language representation and processing, while the other deals with non-verbal coding, i.e. events, experiences, memories and emotions. Levels of Processing Theory (Craik and Lockhart, 1972) predicts that the deeper the information is processed, the longer a memory trace will last. These two theories address the cognition processes relevant to language learning in general (such as noticing, encoding, storage and retrieval).

In the captioned audio-visual context test (testing 57 students with 23 idioms from situation comedies), the author investigates whether audio-visual contexts in the form of movie clips enhance advanced learners' comprehension and retention of L2 idioms or not. In the case of the so-called 'still pictures, etymological notes and the combination of the two' test (testing 120 students with 21 idioms, presenting their literal meaning, their figurative meaning and an illustration representing both their literal and idiomatic meaning) the researcher investigates whether audio-visual contexts enhance advanced learners' comprehension and retention of L2 idioms or not. In both cases the results of a test group and a control group are compared. Although, the first experiment suggests that movie clips, illustrations and historical explanations do not necessarily aid comprehension more than short written contexts, the students generally achieved better results when the clues were global in character and dealt with the theme of the clip. TV shows, films and situation comedies all support the improvement of language proficiency, since they provide a pleasurable leaning experience. The captioned audio-visual study also confirms this supposition. In the second experiment the students' comprehension increased when the illustrations were figurative in character. To sum up, audio-visual methods are better at supporting language learners in creating idiomatic retention.

After highlighting the aspects of comprehension and retention of idioms, the author turns to the mental lexicon and lexical interlanguage, and furthermore, she emphasizes the ignorance and misinterpretation of idioms (Chapter 4). The mental lexicon deals with how the words are activated, stored, processed and retrieved. It contains all the information – phonological, morphological, semantic and syntactic – that speakers have about individual words and morphemes. The

semantic memory – reflected in the lexicon – is not linguistic because it contains the mental representation of one’s knowledge of the world. The next experiment (testing 177 subjects) investigates the frequency of ignorance and misinterpretation of L2 idioms, and whether misinterpretations can be classified or not, and if so, what types exist. In the case of not being familiar with the idioms, the students were encouraged to guess their meanings. The most frequent category was ‘no answer’ (65%), the second and third categories were ‘incorrect answer’ (25%) and ‘underspecified answer’ (8%). This experiment also proves that transparency and frequency are facilitators when learners try to disambiguate idiom meaning.

The next experiment (Chapter 5) investigates how advanced students understand different degrees of creative permutations in a second language. 13 students participated in a test, including 20 idioms in their canonical form (original form: it’s raining cats and dogs), and their manipulated form (creative variant: it’s raining kitties and puppies – just to mention one example) and their context was also presented. On average, 49% of the students understood the idioms. The results imply that the more creative the item is, the more difficult it is to guess its meaning. This supports Szczepaniak’s presupposition about creativity continuum (2006), which is ‘the degree to which an idiom is successfully disambiguated indeed appears to stand in relation to the extent to which it has been distorted.’

As the previous chapters deal with comprehension and retention, in the last chapter (Chapter 6) production (i.e. productive/active and receptive/passive vocabulary knowledge) is in the main focus. According to Milton (2009) an L2 learner’s productive vocabulary knowledge forms between 50 % and 80% of their receptive vocabulary knowledge. This rate is strongly connected to word frequency, more precisely, more commonly used words are more likely to exist both in receptive/passive and productive/active vocabulary, and less commonly used words are more likely to exist in the receptive/passive vocabulary only. The last experiment of the research investigates how advanced learners are capable of transferring receptive knowledge of L2 idioms into productive mastery in free composition writing, and furthermore, what errors they make. 81 students were tested in the comprehension experiment with 47 idioms. They were asked to compose a fictional essay, using at least 10 of the idioms. The results suggest that students use the most frequent expressions that they are already familiar with. Furthermore, they make errors in connection with the context/meaning, they make grammatical errors, mixing verb forms and tenses, content and function words, and they also make syntactical errors. According to the author the errors can be classified into the following five categories:

1. errors with meaning/context
2. errors with lexical set-up and form
3. syntactical errors induced by the idioms

4. errors not directly induced by the idioms, but part of the idioms' make-up
5. multiple errors, involving two or more of the error types.

To sum up, the comprehension, retention and production of idioms is a very challenging field for language learners. The author offers an interesting method for facilitating mastering the idiomatic knowledge and provides excellent outline of the main aspects of idiomatic mastery. This book is a splendid choice not just for researchers and linguists, but both for teachers and language learners.

References

- Liu, D.** (2008) *Idioms: Description, Comprehension, Acquisition, and Pedagogy*. New York: Routledge.
- Paivio, A.** (1971) *Imagery and Verbal Processes*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Craik, F. I. M. and Lockhart, R. S.** (1975) Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior* 11, 671-684.
- Szczepaniak, R.** (2006) *The Role of Dictionary Use in the Comprehension of Idiom Variants*. Tübingen, Max Niemeyer Vorlag.
- Milton, J.** (2009) *Measuring Second Language Vocabulary Acquisition*. Bristol: Multilingual Matters.

IHÁSZ PETRA
University of Pannonia, Multilingualism Doctoral School
ihasz.petra@gmail.com

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

François Grosjean and Krista Byers-Heinlein: The Listening Bilingual: speech perception, comprehension and bilingualism

(New Jersey: John Wiley & Sons, Inc. 2018. 266 p.)

Language processing, a well-established phenomenon in bilingualism, is a field that requires further research. Previous studies have been limited to speech perception and comprehension in bilingual adults and in bilingual children, but they have not investigated both stages.

This book serves as a collection of research that incorporates various fields and studies of the realm of bilingualism.

The first edition was published on 30 October, 2018 by John Wiley & Sons, Inc. The main authors are Francois Grosjean and Krista Byers-Heinlein. Professor Grosjean is a Professor Emeritus of Psycholinguistics at Neuchatel University, currently engaged in language perception, comprehension, production with groundbreaking research results in the field of bilingualism. Krista Byers-Heinlein is an Associate professor of Psychology at Concordia University, whose one previous achievement was to examine cognitive and social development in bilingual infants and children. Expert guest authors are Mark Antoniou, who focuses on bilinguals' speech perception, Theresa Grüter, who does research on how language learners process structural aspects of language, Robert J. Hartsuiker, who studies production and comprehension of language in bilinguals, Elizabeth D. Pena, who examines the question of differentiating language impairment and language difference through dynamic assessment and development of standardized testing, Lisa M. Bedore, who investigates the nature of language impairment across languages, and Lu-Feng Shi, who focuses on speech perception in bilingual individuals and individuals with hearing or processing impairment.

The book covers the topics of speech perception and comprehension, spoken word recognition, speech processing, assessing perception and comprehension both in bilingual adults and children while, at the same time, successfully intertwines them. It offers a theoretical overview of these fields and collects and provides newer brain imaging techniques with numerous tasks for researchers. All the above mentioned research studies in the book are described and detailed with deep focus given to the advantages and shortcomings of the listed methods.

This publication is addressed to an audience interested in speech perception and comprehension and could fulfill educational purposes as university course material for lecturers and students alike, who wish to widen their knowledge on language processing of bilinguals. Moreover, as two chapters of the book focus on clinical assessment, it proves to be a helpful resource for those interested in clinical research in bilingualism. With its transparent language use and descriptive manner, the book is absolutely comprehensible for students and early stage researchers to acquire knowledge in the field of speech perception and

comprehension. It is organized in eleven chapters which are well-structured and systematically built on each other. Thus, the correspondence between the chapters is ideal. On the initial pages, followed by a brief preface, readers get familiar with the main and guest authors of the book. In the introduction, the main aims of the publication and the background motivation are detailed, followed by a brief summary of bilingualism.

Part I. serves as an establishment of the main theme, providing theoretical and historical background and the evolution of the definition of bilingualism. The significance of Grosjean's grid approach is stressed. It also discusses basic terms such as language mode, biculturalism and language dominance, and presents the similarities and differences in language acquisition processes and developmental patterns between bilingual children and adults.

Part II. provides an explanation of the complexity of the processing mechanisms and their levels and the influential factors in processing, first both in monolingual adults and children in general, then in bilingual adults and children, stressing the similarities and differences between monolinguals' and bilinguals' language processing and comprehension. Comprehensible and transparent examples are constantly provided at each step, complemented by explanations and clarifications of the relevant terms which might be unfamiliar to the reader.

In Part III. Mark Antoniou brings speech perception into focus by stressing the complicated nature of speech perception, its impacting factors on bilinguals and by presenting the instruments such factors can be measured with. The research methods and the most effective and favorable tasks used in analyzing speech perception are also discussed, and studies are presented with their results to demonstrate not only the effects of L1 on L2 (through Catalan-Spanish, Spanish-English bilinguals) but also the bidirectional effects between the two languages through examples of contemporary research among Greek-English bilinguals.

In Part IV. Francois Grosjean presents an overview of spoken word recognition among bilinguals. The author outlines the process with two processing mechanisms, the three main factors which contribute to the word recognition process, and the control or independent variables that are significant in the research of word recognition. Grosjean sheds light on the factors through research and at the end draws the conclusion on their efficiency, drawbacks and advantages. The problems that appear due to the deficit of speech perception that lead to misperceived sounds are also investigated. The author also introduces the world of candidates both inter-linguistic and intra-linguistic activation through research with different instruments.

After the reader gets familiar with the processing mechanism of word recognition in bilingual language comprehension, Robert J. Hartsuiker addresses the higher levels, namely the syntactic and semantic processes, in part V. The author comprehensively defines the three stages and three principles of sentence comprehension, as well as the way the processing of the stimulus can be affected.

To make these more transparent for the reader, Hartsuiker presents studies with different instruments, including ERP and eye-tracking instruments.

In Part VI. the focus shifts to an unexplored research area where Grosjean presents an overview on the processing of bilingual speech, while introducing the main terms and providing explanations. The chapter is well-built and transparent, the studies on processing time are presented in a chronological order with a highlight on the difference and evolution between the past and current studies in this field.

In Part VII. Lu-Feng Shi brings the clinical context of speech recognition of bilinguals into focus. First, the author lines up those affecting factors which must be taken into consideration when assessing bilinguals then she brings to the reader's attention the significance of selecting the right languages of the individuals for assessment. The author investigates how word and sentence recognition test types work and differ in silence and in noise in early and late and in dominant and simultaneous bilinguals. Several examples of studies and test types are mentioned here which have proved to be the most efficient measuring sentence processing in bilinguals. Shi also provides information on how the tests and paradigms should be modified to suit the assessing of bilinguals at different levels.

In Part VIII. and Part IX. Krista Byers-Heinlein brings speech perception in bilingual children into focus. Byers-Heinlein presents those methods which are used to measure and investigate the way infants discriminate sounds, such as high-amplitude sucking, looking-time paradigm and those with which consonant and vowel perception of infants can be measured as well, for instance, ERP, MEG and fNIRS. The different research methods are demonstrated with pictures to make them more understandable for the audience. After introducing us to the world of stupendous methods that are used to examine infants, Byers-Heinlein concentrates on children's perception of vowels and consonants. Spoken word recognition is discussed in Part IX, where the author investigates and presents, through several research, how bilingual children, from the age of 1, learn and recognize words and connect them with their meanings. The author introduces the methods such as MCDI and PPVT with which bilingual children's vocabulary size can be measured, and discusses their effectiveness.

In Part X. Theresa Grüter elaborates on processing at higher levels, namely the way bilingual children process utterances and sentences, as well as the factors that influence processing, and the importance of language comprehension and production to understand higher level processing better. The author presents different methods and paradigms of studying children's language processing and comprehension. The studies Grüter mentions in the first half of the chapter are of great importance for those who are engaged in studying the skills of bilingual children as the author highlights all the essential areas of assessment that must be taken into account. Various research methods and results examining cross-

linguistic influence and the impact of different factors, such as age of onset or exposure, are aligned. Grüter draws the attention to a gap in this field that requires further research by offering a great idea to university students and young researchers.

In Part XI. Elizabeth D. Pena and Lisa M. Bedore address the topic of assessing bilingual children “without and with speech and language impairment” (Grosjean, 2018:220). First, the authors explain the term language impairment with transparent language, then they point out the advantages of bilingualism when it comes to phonological perception and word learning. The complexity of assessing bilingual children is also a prominent topic of discussion in this chapter. The reader gets a clear insight into the reasons why bilinguals should not be assessed the way monolinguals are. Possible methods and test types are listed by the authors with which single word knowledge, receptive and expressive vocabulary, as well as semantic knowledge can be assessed.

This book is a perfect reading and could operate as a fundamental textbook for those university students who study bilingualism and are planning to start their PhD studies and do research in this field, as it presents a collection of earlier studies in a systematic order with their shortcomings and advantages. Whenever an unidentified term arises, the authors provide explanations and refer to the corresponding chapters. It could also be an interesting reading for university professors who would like to have an insight into some other, separate fields of bilingualism. The book gives prompts for further research and research methods, therefore it could also offer excellent ideas or concepts for young researchers. The purpose of writing it was accomplished as the book rightly serves as a professional guide and a collection of important research studies on bilingualism for researchers, university students and professors alike.

References

Grosjean J., (2018). *The Listening Bilingual: Speech Perception and Comprehension in Bilinguals*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

MÉSZÁROS HENRIETTA FLÓRA
Pannon Egyetem,
Többsnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola
henrietta.flora2@gmail.com

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

**Markian Prokopovych – Carl Bethke – Tamara Scheer (szerk.):
Language Diversity in the Late Habsburg Empire**

(Leiden–Boston: Brill. 2019. 272 p.)

A többnyelvűség feltehetően azóta sajátja az emberi közösségeknek, amióta nyelv létezik, a többnyelvű közösségek kutatása azonban a modern kor terméke. A tudományos érdeklődés nem véletlen, hiszen a nyelvek egymásra hatásának számos aspektusát vizsgálhatja a kutató bármelyik európai országban, tekintve hogy, egyes becslések szerint Európa lakosságának több mint a fele beszél az anyanyelvén kívül legalább még egy nyelvet. A *Language Diversity in the Late Habsburg Empire* (*A nyelvi sokszínűség a késő Habsburg Birodalomban*) című kötet a kilencedik darabja egy olyan sorozatnak, amely Közép- és Kelet-Európa történelmét, társadalmát, politikai, gazdasági, vallási és kulturális jellegzetességeit, irodalmát és nyelvhasználatát hivatott tanulmányozni interdiszciplináris megközelítésből.

Az Osztrák–Magyar Monarchia többnemzetiségű és többnyelvű birodalom volt. Annak megítélése, hogy hogyan kezelte a Monarchia ezt a sokszínűséget, máig megosztja a történészeket. A kötet a Habsburg Birodalom multietnikus közösségeinek nyelvi sokszínűségét hivatott bemutatni, különös figyelmet szentelve a városi és vidéki sajátosságok közötti különbségeknek. A kötet tanulmányai ötvözik a történetírás, a szociológia és a nyelvészet módszereit, illetve szinte kivétel nélkül elsődleges források alapján készültek. Ilyen források többek között a korabeli önéletrajzi írások, memoárok, sajtótermékek, katonai dokumentumok. A könyv tizenkét tanulmányát formai sokszínűség jellemzi.

A kötet előszavában a szerkesztők – Markian Prokopovych, Carl Bethke és Tamara Scheer – kifejtik, hogy a tanulmányok elsősorban a helyi, mindennapi nyelvi gyakorlatokra összpontosítanak, amelyeket eddig figyelmen kívül hagytak a kutatások során, illetve csak a közelmúltban kerültek a tudományos érdeklődés középpontjába. A cikkek jelentős része esettanulmányokon keresztül, a helyi nyelvhasználat összefüggéseiben vizsgálja a Birodalom egyes területeinek nyelvi sokszínűségét. A szerzők a késő Habsburg Birodalom nyelvi sokféleségének az elemzését nem a nemzeti mozgalmak, a nacionalizmus kontextusába helyezve vizsgálják, hanem elsősorban a szélesebb, mindennapi gyakorlatra összpontosítanak.

A második tanulmány a *Találkozások a nyelvi sokszínűséggel a késő Habsburg Ausztriában* (*Encounters with Language Diversity in Late Habsburg Austria*) (12–25) címet viseli, Pieter M. Judson tollából. A szerző a Habsburg Birodalom két polgára, Josef Hammer-Purgstall és Wenzel Holec visszaemlékezései alapján térképezi fel a korszak nyelvi jellegzetességeit. Hammer-Purgstall a korszak ismert orientalista volt, aki szerint az osztrák identitás lényege az egyes ember többnyelvűsége, a hadsereg pedig a többnyelvűség nagy iskolája. A szerző szerint Ausztria lehetővé tette az

állampolgárai számára akár az egynyelvűséget is, hiszen az 1867-es decemberi törvények értelmében nem volt kötelező megtanulniuk egy második vagy regionális nyelvet, azaz egy idegen nyelv ismerete sem volt előírva a polgároknak. A fejezet másik forrása Wenzel Holec maribori munkás ismert memoárja. Holec 1904-ben érkezett Drezdába, hogy az ottani üvegyárban dolgozzon, és azonnal felfigyelt a lengyel, orosz, cseh és német nyelvek kavalkádjára az utcán. A szerző a korabeli források alapján több következtetést is megfogalmazott: a többnyelvű beszédhelyzetek egy sajátos hibrid nyelvhasználatot eredményeztek; a különböző nemzetek és nyelvek együttélése nem járt együtt konfliktussal, mivel – különösen a különböző szláv nemzetiségeknek – a nyelvüket leszámítva számos közös kulturális jellegzetessége volt.

A kötet harmadik tanulmánya Marta Verginella munkája, címe pedig *Harc a nemzeti nyelv elsőbbségéért: Végrendeletek az osztrák partvidékről (The Fight for the National Linguistic Primacy: Testimonies from the Austrian Littoral)* (26–49). Ez a fejezet a Monarchián belüli nemzetiesítési folyamatokat foglalja össze, egészen pontosan a szlovén nyelv használatát a 18–19. századi Triesztben. Ezidőtájt a szlovén elsősorban a vidéki lakosok kisebbségi nyelve volt. A végrendeletek vizsgálata szintén ezt a tényt támasztja alá, ugyanis főként a vidéki lakosok végrendelkeztek szlovén nyelven. A szerző kiemeli, hogy a városokban az olasz és német nyelvű végrendelkezés volt jellemző egészen a 19. század elejéig, amikor egyre elfogadottabbá vált a szlovén nyelvű ügyintézés is. A törvény adta jogok ellenére nem voltak sem bírók, sem hivatalnokok, akik szlovénül beszéltek volna, így kényszerítve a lakosságot más nyelvű ügyintézésre. Így a szlovén nem hogy a birodalom központjának a nyelvével nem volt egyenrangú, de még az olyan kisebbségi nyelvekhez képest is alul maradt, mint az olasz.

A negyedik tanulmányban Rok Stergar elemzi az Osztrák–Magyar Monarchia hadseregére vonatkozó nyelvtörvényeket. A cikk *Az osztrák–magyar fegyveres erők nyelvpolitikájának és nyelvhasználatának alakulása a nemzeti nacionalizmus korában: Ljubljana-Laibach esete (Evolution of Linguistic Policies and Practices of the Austro-Hungarian Armed Forces in the Era of Ethnic Nationalisms: The Case of Ljubljana-Laibach)* (50–71) címet viseli. A szerző kifejti, hogy a 19. századra a nyelvek politikai szimbólumokká váltak, a nyelvi kérdés pedig számos konfliktust eredményezett. Ljubljana területén a három legelterjedtebb nyelv a szlovén, a német és az olasz volt. Bár a helyiek jelentős része többnyelvű, többségüknek az anyanyelve a szlovén volt. A német a birodalom nyelveként magas presztízsnak örvendett, míg az olasz főként a kereskedők nyelve volt, ezek mellett a szlovén a mindennapokban háttérbe szorult. A nyelvek közötti hierarchia a 18. század végén kezdett megváltozni. 1848 után megkezdődött a szlovén nacionalizmus térhódítása, ami a nyelvhasználat tekintetében azt célozta meg, hogy legalább olyan szintűnek

ismerjék el a szlovén nyelvet, mint a németet vagy az olaszt a saját országukban. A nemzeti törekvések célja az volt, hogy minden hivatalnok beszéljen folyékonyan szlovénül, illetve minden iskolában és hivatalban vezessék be a szlovént. Az 1860-as évekig nem történt különösebb előrelépés a nyelvkérdés ügyében, de később fokozatosan felváltotta a németet a szlovén a helyi közigazgatásban. Ezzel egy időben megváltozott a nyelvi tájkép is, megjelentek a kétnyelvű feliratok az utcákon, ám a német továbbra is kiemelt státuszra örvendett. A hadseregben szintén a német volt a közös nyelv, de a katonai vezetőknek meg kellett tanulniuk minden olyan kisebbségi nyelvet, amelyet legalább az újoncok ötöde beszélt. A levelezés nyelve is a német volt, a katonai levelezés még 1882 után is németül folyt, ám az Osztrák–Magyar Monarchia összeomlása után a németet itt is felváltotta a szlovén. Katonai célokra a szlovén nyelvet csak posztereken, röpcédulákon, hirdetésekben használták azért, hogy a szlovén nyelvű lakosságot is elérjék. Általában véve a katonaságban a német volt a domináns nyelv, a szlovént esetleg a némettel együtt alkalmazták, és csak olyan módon, hogy az utóbbi helyzete továbbra is kiváltságos maradt.

Az Anamarija Lukić által írt tanulmány a *Nyelvváltás Eszék városában az osztrák–magyar uralom végén (1902–1913) (Language Transition in the Town of Osijek at the End of Austro-Hungarian Rule [1902–1913])* (72–86) címet viseli. A szerző kifejti, hogy Eszéken a németen kívül a horvát, a szerb és a magyar nyelv használata volt jellemző a huszadik század fordulóján. A különböző nyelvek egymásra gyakorolt hatása leginkább a német horvatra gyakorolt hatásában volt tetten érhető, mely a szerző szerint ma is érezhető a horvát nyelven. A szerző célja annak a történelmi pillanatnak a dokumentálása volt, amikor a horvát bekerült az eszékiek nyelvhasználatának minden területére. Az 1900-as évek elején még a német volt a többség anyanyelve, illetve a német ismerete annak magas presztízse miatt előnyt jelentett beszélői számára. A helyiek által használt keverék nyelvváltozat kovácsolta a soknemzetiségű város polgárait egy egységes közösséggé, ez lehetett az oka annak is, hogy a nemzeti eszmék valamivel később gyűrűztek be a városba, mint a birodalom más hasonló területeire. A huszadik század elején azonban Eszéket is elértek a nacionalista mozgalmak, és a németet elkezdte fokozatosan felváltani a horvát nyelv, új horvát nyelvű sajtótermékek jelentek meg, majd a színjátszásban és a kulturális élet egyéb színterein is átvette a német nyelv helyét a horvát.

A kötet hatodik tanulmányában Carl Bethke a *Bosnische Post* újság fennállásának csaknem teljes idejét kíséri figyelemmel (*The Bosnische Post: A Newspaper in Sarajevo, 1884–1903*) (87–114) levéltári iratok és az újság tartalmának alapján. Az 1878-as osztrák–magyar megszállás előtt Szarajevóban az adminisztráció nyelve az ottomán török volt, míg az arab az iszlám nyelveként szintén jelen volt a térségben. Még 1910-ben is a török volt a második legelterjedtebb nyelv a német után, melyeket az olasz és az arab nyelv követett. 1878 után számos bevándorló csoport érkezett Bosznia és Hercegovina

területére, akik a németet használták közös nyelvként. A szerző által tanulmányozott újság, a *Bosnische Post* is német nyelven jelent meg a kezdeti időkben. 1844 végétől a kormány is felfigyelt az újság működésére, és elkezdte anyagilag támogatni a megjelenését. Eleinte 2–6 oldalas terjedelemben készült a lap, az első oldalon politikai cikkekkel, illetve irodalmi tartalommal, a következő oldalon további politikai híreket olvashattak az érdeklődők, melyek többnyire külpolitikai hírek voltak. Tartozott még az újsághoz eseménynaptár, amely közösségi és kulturális rendezvényekről tudósított; egy-egy rész az üzleti és a hivatalos közleményeknek volt szentelve, emellett tartalmazott információt a törvényekről és a bírósági határozatokról is. Ezen felül jelentős mennyiségű hirdetést is tartalmazott. Ugyan német nyelven jelent meg a lap, de a boszniai identitást, a bosnyák nyelvet és történelmet közvetítette. Annak ellenére, hogy elsősorban a szarajevói olvasókat célozta meg, előfizetői 37%-a 1907-ben már Szarajevó határain túlról származott.

A kötet hetedik tanulmánya *A K.u.K. román nemzetiségű tábornoikai és véleményük a nyelvi kérdésben (K.u.K. Generals of Romanian Nationality and Their Views on the Language Question)* (115–134) címet viseli, a munka szerzője Irina Marin. A kutatás alapját négy magas rangú, román nemzetiségű birodalmi katonai vezető nyelvhasználata és a nyelvi kérdésekben kifejtett véleménye képezi. Mind a négy tiszt a többnyelvűség támogatójának tekinthető azzal együtt, hogy a saját nemzeti túlélésüket tartották szem előtt. Elleneztek az egynyelvűséget, katonai vezetőként nem is engedhették volna meg maguknak, hogy csupán egy nyelvet ismerjenek. Azt azonban elleneztek, hogy bármilyen hierarchia alakuljon ki a különböző nyelvek között. A tanulmány bemutatja, hogy voltak olyan katonai vezetők, akik a szívéükön viselték a birodalmon belüli nyelvkérdést, kritikai véleményeket fogalmaztak meg egy olyan ügyben, amely nem állt ellentétben katonai helyzetükkel, hanem szervesen következett ezekből.

A nyolcadik tanulmányt Berecz Ágoston írta, címe *A német és a román nyelv a dualista Erdély és Bánát városi kormányzatában (German and Romanian in Town Governments of Dualist Transilvania and the Banat)* (135–159). A fejezet a román nyelv jelenlétét vizsgálja az erdélyi és bánáti városok írott adminisztrációjában, főként levéltári iratok alapján. A kutatás a dualizmus korának román és német többségű városaira koncentrál. A szerző külön alfejezetekben tárgyalja egyebek mellett a nyelvhasználat jogi és politikai hátterét, kiemeli a városokat, amelyekre a kutatásban koncentrál, vizsgálja az önkormányzati dolgozók, a tanácsulések, szabályzatok, alapszabályok és a megyékkel való levelezés nyelvét, illetve a belső adminisztráció, a pénzügyek, a jogi ügyek és a közösséggel való kommunikáció nyelvét is. A szerző arra a következtetésre jut, hogy az 1868-as törvényt követően a helyi nyelveket leggyakrabban a jegyzőkönyvekben használták, a nemzetek közötti ügyintézés fokozatosan magyar nyelvűvé vált még olyan városokban is, ahol román nyelvű alkalmazottak voltak többségben. Az egyetlen kivétel ez alól Szászváros, ahol a

többszínű gyakorlat maradt érvényben. Ugyan az 1868-as törvény biztosította a városok számára a saját nyelvük használatát az állami és megyei vezetőkkel való írott kommunikáció során, ezzel a joggal azok csak kivételes esetekben éltek.

A kilencedik tanulmány Fedinec Csilla és Cserniczkó István közös munkája, a szerzőpáros a kisebbségek helyzetét térképezi fel a monarchiabeli Kárpátalján (*The People of the „Five Hundred Villages”: Hungarians, Rusyns, Jews, and the Roma in the Transcarpathian Region in Austria-Hungary*) (160–195). A vizsgálat célja, hogy a kis közösségekre történeti és szociolingvisztikai megközelítésből összpontosítva mutassa be a nemzetépítő és nyelvi ideológiákat. Az egynyelvű nemzetállamok ideológiája a 19. században terjedt el Európa-szerte, az első világháborút lezáró békerendszer is figyelembe vette a nemzeti önmeghatározást az új államok létrehozásánál. Az anyanyelv fontos identitásjelző funkcióval bírt, népszámlások alkalmával azonban a kétnyelvű állampolgárokat egynyelvűként regisztrálták, ezzel is növelve a magyar és német anyanyelvűek számát. A 20. században Kárpátalján négy nagy nemzetiségi közösség élt: magyarok, ruszinok, zsidók és romák. Minden feltétel adva volt tehát ahhoz, hogy poliglosszia alakuljon ki a területen. De a 20. század fordulóján – népszámlálási adatokból kiindulva – elmondható, hogy a lakosság jelentős része csupán az anyanyelvén beszélt, bár a valóság ennél árnyaltabb képet mutathatott. Kárpátalján a helyi lakosságnak nincsen közös nyelve: ez a jelenség pedig feltehetően az Osztrák–Magyar Monarchia korára vezethető vissza.

A kötet tizedik tanulmánya az *Oktatás a Habsburg határvidék területén: A K.u.K. Staats-Oberrealschule az osztrák sziléziai Teschen városban (Education in Habsburg Borderlands: The K.u.K. Staats-Oberrealschule in the Austrian Silesian Town of Teschen [1900–1921])* (196–217) címet kapta, szerzője Matthäus Wehowski. A Habsburg Birodalom nemzetei a 19. században a nacionalizmus bűvkörében éltek. Az oktatás és az irodalom is a nemzeti tudatot erősítette. A Magyar Királyság megpróbálta a magyar nyelvet helyezni előtérbe, háttérbe szorítva ezzel a kisebbségi oktatást. Cislajtániában azonban új nemzetiségi iskolák alakultak 1876-ban, amelyekben az elismert nemzeti kisebbségek a saját anyanyelvükön tanulhattak. Azonban ez a gyakorlat is nehézségeket eredményezett, minden kisebbség szeretett volna ugyanis saját nemzetiségi iskolát, a birodalomnak azonban végesek voltak az anyagi és humán erőforrásai, amelyekből ezeket az iskolákat fenntarthatták volna. Ezen kívül ez a gyakorlat azt eredményezte, hogy az egyes kisebbségek élesen elkülönültek egymástól. Osztrák Szilézia a Cseh Királyság részét képezte, lakossága pedig többnemzetiségű, németek, lengyelek és csehek alkották. A vizsgálat a tescheni iskolákra összpontosít: az esettanulmány a Staats-Oberrealschulle működése alapján készült. Ennek az iskolának az évkönyveit dolgozza fel a szerző az 1900-as évtől az első világháborúig. Teschen perifériának számított földrajzi szempontból, mivel távol esett a központtól. Gazdasági egyenlőtlenségek és erős

központtól való függés jellemezték. A fejezetben tárgyalt iskolát cseh és lengyel nemzetiségű tanulók is látogatták, népszerűnek számított természettudományos irányultsága miatt. Az egyes vallási csoportok elkülönültek ugyan az iskolán belül, csupán a császári monarchia ünnepén jelent meg együtt az iskola összes diákja. 1918 után az új határ következményeként az addig kétnyelvű iskolából eltűnt a cseh nyelv. A Staats-Oberrealschulle példáján láthatjuk, hogy a nacionalizmus megjelenése az iskolákban nem egy természetes folyamat eredménye volt.

A Jan Fellerer által írt tizenegyedik tanulmány *A többnyelvűség újjáépítése a mindennapi életben: A késő Habsburg Lemberg esete (Reconstructing Multilingualism in Everyday Life: The Case of Late Habsburg Lviv)* (218–243) címet kapta. Lemberg Galícia és Lodóméria központjaként többnyelvű városnak számított, vegyesen éltek itt lengyel, ukrán, jiddis és német anyanyelvű polgárok. A szerző Habsburg-kori büntetőbírósi nyilvántartásokat használ forrásként, hogy feltárja az utcák, hivatalok, kocsmák mindennapi nyelvhasználatát. Ebben a többnyelvű városi közegben a lengyel nyelv volt a domináns, az ukrán anyanyelvű lakosságnak valamilyen mértékig kétnyelvűnek kellett elnnie, hogy zökkenőmentesen élhesse a mindennapjait. Az esettanulmányokhoz használt nyelvi profilokat a szerző a vizsgált személyek születési helyéből, nevéből és vallásából következtette ki. Nem rögzítették ugyanis a bírósági iratokban az emberek nemzeti hovatartozását és az anyanyelvét. Elismeri ugyan a szerző, hogy ez a módszer tartogat hibalehetőséget, de feltételezi, hogy ezekből az adatokból a beszélők jelentős részénél megállapítható az anyanyelv és az illető által használt egyéb nyelvek. A vizsgált iratok alapján a szerző arra a következtetésre jut, hogy az alacsonyabb származású lemergi lakosok egy kevert, nem standard beszélt nyelvváltozatot, vagy váltakozva több ilyen változatot használtak. Ezt az alacsony műveltséggel és a német, lengyel, ukrán és zsidó lakosság közötti státuszbeli különbségekkel magyarázza a szerző.

A kötet zárótanulmánya Jeroen van Drunen munkája, címe: *Amikor Jézus nővé vált, felmászott a hegyre és elkezdett ordítani: Habsburg Bukovina ünnepelt többnyelvűsége a huszadik század fordulóján (How Jesus Became a Woman, Climbed the Mountain, and Started to Roar: Habsburg Bukovina's Celebrated Multilingualism at the Turn of the Twentieth Century)* (244–268). Bukovina bécsi orientációjú, pezsgő kulturális étellel büszkélkedő területe volt a Monarchiának. A központja Czernowitz, amelyet gyakran kis Bécsként is emlegettek, széles értelmiségi réteggel, egyetemmel és helyi politikai öntudattal büszkélkedett. A nacionalizmus viszonylag későn érte el a vidéket, a zsidók például teljes szabadságot élveztek itt. A Habsburg-uralommal együtt a német lett a terület közös nyelve, de a helyiek gyakran ismertek három, vagy annál több nyelvet is. A falvak lakossága délen többnyire románul, míg északon ukránul beszélt. Németül csak a bukovinai elit beszélt, illetve a falvakban a

német anyanyelvű telepések. A nyelvet leszámítva a román és ukrán nyelvű lakosság számos közös kulturális hagyománnyal és néprajzi elemmel rendelkezett. Azok a források, amelyek a helyi lakosság többnyelvűségével kapcsolatban maradtak fenn ebből a korszakból, gyakran politikai céllal készültek, így ezeket óvatosan kell kezelni. A rendelkezésre álló források alapján azonban úgy tűnik, hogy valóban többnyelvű terület volt Bukovina, nagyrészt a helyi őslakos közösségek szintjén. A lakosságnak szüksége volt a mindennapokban egy minimális nyelvismeretre, de a szerző feltételezése szerint ez a nyelvtudás többnyire szerény mértékű volt, esetleg egy kevert népi nyelv lehetett. Ez alól csak a bukovinai elit képezett kivételt, akik a német nyelvtudásukkal és a kétnyelvű ortodox falusi közösségekkel valóban két- vagy többnyelvűnek tekinthetők.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a kötet gazdag, sokrétű bemutatása az Osztrák–Magyar Monarchia nyelvi sokszínűségének. A tanulmányok különböző nézőpontokból világítják meg a Monarchia kisebbségeinek nyelvi helyzetét, történelmi és politikai kontextusba helyezve azt. A kötet nemcsak a történészek és nyelvészek számára lehet érdekes és hasznos olvasmány, hanem a téma iránt érdeklődő laikusoknak is, hiszen a szerzők olvasmányos módon tárják eredményeiket az érdeklődők elé. Apróbb hiányossága a kötetnek a tanulmányok eltérő, nem egységes szerkezete. További érdekessége a kötetnek – amire a szerkesztők is utalnak az előszóban –, hogy nem egységes a tanulmányok terminológiája. Ezt egyrészt fordítási nehézségekkel magyarázzák, másrészt azzal, hogy tiszteletben tartották a szerzők döntését. Ezek az apróságok azonban nem vonnak le a kötet tudományos értékéből.

MÁDI GABRIELLA

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola

Pannon Egyetem

madi.gabriella86@gmail.com

Köszönet az **EFOP-3.6.1-16-2016-00015** projekt anyagi támogatásáért.

Eva Vetter and Ulrike Jessner (eds.): International Research on Multilingualism: Breaking with the Monolingual Perspective

(Cham: Springer. 2019. 254 p.)

The 35th volume of Multilingual Education series is one of the most recent contributions aimed at researchers in multilingual education, stakeholders, and language policy makers covering empirical research on multilingual language acquisition and language contact. The present issue, providing insight into the current state of international multilingualism research on language learning and use, includes the works of a number of international researchers, who present their research papers at the conferences of the International Association of Multilingualism.

The current volume is not intended to provide a thorough discussion of every subject matter the dynamics of multilingualism might generate, it rather focuses on three broad issues, which are new research concepts in the field multilingualism, transfer phenomena in multilingual learning, and furthermore, language learning strategies. It investigates the third languages including various official, minority and migrant languages in natural or instructional context, presenting phenomena in numerous language constellations.

Based on international research including a wide array of languages, this edited book breaks with the traditional approach of the English language in focus.

Having its roots in the field of second language acquisition and bilingualism research, over the past two decades third language acquisition research has provided evidence on various perspectives, products, and processes of multilingual learning. Through numerous academic contributions presented since the first International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism (University of Innsbruck, Austria, 1999), third language acquisition research has established itself as a research field in its own right. The “multilingual turn” (e.g. May 2014) brought forward a more positive attitude towards multilingualism as well as the acceptance of bi- and multilingual norm at individual and societal level in the academic domain.

An extreme array of research exists concerning the notion of multilingualism, the definition of which is rooted in various theoretical and practical approaches, and which emphasize diverse factors of learning and using languages.

Multilingualism has been subject to extensive research since the early 20th century and has been defined through various approaches, mainly from psycholinguistic and sociolinguistic research perspectives. The definitions are based on different language acquisition theories, which focus on the different aspects of this widely discussed field. In addition, the researchers’ varying backgrounds, their purposes and interests along with the diverse situations of the research participants regarding the use and the very nature of their languages have led to an incongruency of existing multilingualism definitions (Kemp 2009).

Various multilingualism definitions are supported by the researchers considering the relation between bi- and multilingualism, linguistic diversity, or the practice of language uses. While *plurilingualism* (Council of Europe, 2001, 2008), *polylingualism* (Jørgensen *et al.*, 2011), *metrolingualism* (Otsuji and Pennycook, 2010), *heteroglossia* (Blackledge and Creese, 2014) or *translingual practice* (Canagarajah 2013) are introduced as new terms, *multilingualism* is still being used as the most common term at international level.

The present volume encompasses the work of researchers regarding multilingual development as a complex and dynamic process, with emerging processes resulting from the changes and development of the system (Herdina and Jessner, 2002). According to the Dynamic Model of Multilingualism (Herdina and Jessner, 2002), the notion of multilingual proficiency is denoted as a sum of the interaction of the distinct psycholinguistic language systems, cross-linguistic interaction as well as the M-factor denoted as an amount of multilingual-system-distinguishing effects, which are developed in the multilingual mind as a result of the cumulatively increased language contact. According to the plurilinguistic approach in language teaching and learning (e.g. Jessner, 2008; Allgäuer *et al.*, 2016), crosslinguistic influence is regarded as a relevant part of the language acquisition process, with crosslinguistic awareness being argued to be a desirable trait which the multilingual language learner can be trained in.

The concepts presented in the first part of the edited volume provide insight into some existing paradigms of the multilingual turn in research. Dominant Language Constellation (DLC) is investigated in the paper of Larissa Aronin. It studies the vehicle languages of an individual, which function as units enabling them to meet the needs of the language user in a multilingual environment. The article provides insight into the practical use of the DLC approach in research, highlighting its development from linguistic, sociolinguistic and applied linguistic grounds. A critical approach of existing conceptualisations, and the multilingual turn in education is given special attention in Sílvia Melo-Pfeifer's article, which emphasizes the distinction between the ethic and emic aspects in the study of a multilingual individual. Germination factors enabling the acquisition of a new language in a speech community are identified and discussed in the research of Aloysius N. Conduah, who contributes to a better comprehension of destination language learning issues in the case of Ghanaian immigrants. The concept of communicative competence is in the focus of the recent study conducted in South-Tyrol by Maria Stopfner and Dana Engel with focus on the language of origin besides the officially recognised and formally taught languages.

Highlighting the fact that an individual's second language is activated as the supporter language during the learning process, language contact phenomena are in the focus of the second part of the current volume with special attention to transfer, interference, and code-switching. Transfer from the first-and/or second language in the process of learning English as a third language compared with

monolinguals learning English as a second language is investigated in the chapter of Elaine Lorenz and Peter Siemund. The research provides evidence on individual benefits of the heritage language of the participants. The phenomena of positive lexical transfer from second- (English) to third (German) language are discussed in the article of Nina Woll, with evidence on metalinguistic awareness and second language proficiency being the strongest predictors of positive transfer. Data retrieved through think-aloud-protocols emphasize the importance individual strategies of the language learners along with context strategies in line with the dynamic approach of multilingualism.

The third part of the present volume is devoted to the research of language learning strategies in multilingual learning. The main intention of the part is to reveal the complexity and the dynamics of the various decision-making processes along with some problem-solving strategies concerning multilingual learning. The learning strategy of interlingual comparison is highlighted in the study of Michaela Rückl, who studies the pluralistic approaches in textbooks and the curricula in the school context of Austria. Oxford's taxonomy on learning strategies is extended by Violetta Dmitrenko. Upholding the assumption about the differences between third- and second language acquisition, the heightened level of language learning awareness, and specific multilingual strategies are integrated into the taxonomy. The dynamic changes of motivational factors are the central concern of Csilla Sárdy's intrinsic case study, which is concerned with the long-term foreign language use of German and English in Hungary. The author examines the factors behind the phenomenon of students' abandoning their efforts to sustain the level of proficiency in German as a second language when learning English as a third language. Based on the Lexical Aspect Hypothesis and Discourse Hypothesis, Zuzanna Toth investigates verb tense and aspect marking in Italian as a third language, providing evidence for the increased influence of the two factors on the development of proficiency.

The twelve studies presented in this edited volume face the challenge of looking beyond the existing knowledge within the complex research field of multilingualism through investigating three central issues: concepts, transfer and learning strategies. The current issue of the Multilingual Education series provides new perspectives in the research of third language acquisition, multilingual awareness, as well as of multilingual strategies while opens up new aspects for future research in multilingual learning, use, and learning processes.

References

- Allgäuer, E., Hofer, B., Jessner, U.** (2016) Emerging multi-/plurilingual awareness in educational contexts: From theory to practice. *Canadian Modern Language Review* 72/2. pp. 157-182.
- Blackledge, A., Creese, A.** (eds.) (2014) *Heteroglossia as Practice and Pedagogy*. Berlin: Springer.
- Canagarajah, A. S.** (2013) *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge.
- Council of Europe** (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

- Council of Europe** (2008) *White Paper on Intercultural Dialogue 'Living Together as Equals in Dignity'*. Strasbourg: Council of Europe.
http://www.coc.int/t/dg4/intercultural/Souree/White%20Paper_final_revised_EN.pdf Accessed 16 Jan 2020.
- Herdina, P., Jessner, U.** (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jessner, U.** (2008) Teaching third languages: Findings, trends, and challenges. *Language Teaching* 41/1 pp. 15-56.
- Jørgensen, J. N., Karrebaek, M. S., Madsen, L. M., Møller, L. S.** (2011) Polylinguaging in superdiversity. *Diversities*, 13/2. www.unesco.org/shs/diversities/vol13/issue2/art2. Accessed 16 Jan 2020.
- Kemp, C.** (2009) Defining Multilingualism. In: Aronin, L., Hufeisen, B. (eds.) *The Exploration of Multilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. 11-26.
- May, S.** (2014) *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Oxford: Routledge.
- Otsuji, E., Pennycook, A.** (2010) Metrolingualism: Fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism* 7/3. pp. 240-254.

HORVÁTH LILLA
University of Pannonia
hokedli256@gmail.com

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

Jens Braarvig, Markham J. Geller: Multilingualism, Lingua Franca and Lingua Sacra

(Open Access, 2018. 535 p.)

Jens Braarvig is a professor at the University of Oslo. He is a Professor of Religious Studies and he is concerned with the linguistic aspects of religion. He is also the founder of the web page *Bibliotheca Polyglotta*, a multilingual resource for the study of translation. Markham J. Geller is a guest professor at the Freie Universität. While his main interest lies with Babylonian science, especially medicine, he also has links with The Max Planck Institute for the History of Science (Max-Planck-Institut für Wissenschaftsgeschichte, MPIWG) in Berlin, where he is involved in projects concerned with aspects of multilingualism, lingua franca, and the globalization of knowledge. The publication which Jens Braarvig and Markham J. Geller introduce takes us through a collection of essays discussing the phenomena of multilingualism, lingua franca, and lingua sacra. The essays explain how knowledge diffuses from one culture to another, how the diffusion of knowledge is closely linked to the spread of languages, and the conceptual systems languages carry by translation.

The book consists of six parts. Each part consists of several chapters. Part one consists of chapters one and two and mainly introduces the concepts of concern including lingua franca, lingua sacra, dependent, and independent languages. Lingua franca (i.e. a common language used by native speakers of different languages) and lingua sacra (i.e. languages related to religious practices) are distinguished from one another in the first chapter to emphasize their communicative purposes in relation to knowledge diffusion. The chapter also discusses their historical origins, their linguistic properties, and their conceptual networks including their social and communicative networks. The authors adopt a systematic approach to linguistics to categorize lingua franca and lingua sacra's common features, connections, and development. The second chapter discusses the notions of dependent (i.e. those that borrow a basic system of concepts from other languages) and independent languages (i.e. the language of the dominant state and its culture) to emphasize what degree of power one holds over the other. Discussing the degree of the relative power of a language is meant to emphasize how power plays a crucial role in the diffusion of knowledge and transmitting knowledge to other generations and cultures.

Part two consists of five chapters (chapters three to seven). Part two mainly discusses the notions of lingua franca, lingua sacra, and multilingualism in Europe. It focuses on knowledge diffusion in Europe in relation to how translation contributed to the change in the lexical system of most European languages. Chapters three and four are closely related in terms of referring to how German

lexicology was heavily influenced by loan words and translation strategies. Chapter three discusses the borrowings from Latin and French into medieval German in details. The discussion in chapter three is mainly about the phonological, morphological, and semantic properties of loan words providing the reader with lots of examples and cases. Chapter four discusses German terminologies and expressions originating from Latin. Gottschall (2004), a researcher whose main interests include the relationship between Vulgar Latin and German, introduces Konrad of Megenberg, an influential character at the time, who translated scientific scripts from Latin to German. Konrad's attempt to render the translated scripts in understandable German was not a complete success, nor was it a complete failure. Chapters five and six discuss knowledge diffusion in relation to the concept of *lingua sacra*. Chapter five discusses the different ways Abrahamic faiths, including Jewish, Christian, and Muslim, claim their languages represent the *lingua sacra* of God. The employment of ethnicity as a powerful ideological tool is included in the discussion to show how ethnicity has harmed or has negatively affected multilingualism in some cases. These cases included the persecution and execution of members of opposing faiths with the aim to eliminate or to decrease the chances of the survival of the language(s) of the persecuted group(s). Chapter six discusses the works of poetry that have been translated from archived Turkish folk poems (Netton, 1997). The author presents some mechanisms applied in transmitting religious knowledge, including figures of speech such as allusion. Chapter seven discusses the case of John Pell (an English mathematician), whose notes have allowed historians to understand what benefits the study of a non-Indo-European language offered to those involved in scientific and literary fields at that time.

Part three also consists of five chapters (Chapters eight to twelve) covering knowledge diffusion in the Ancient Near East region. Chapter eight studies the vast corpus of the Sumerian inscriptions that aided historians in documenting the dominant languages at the time. Historians reported that the spoken language at that time resisted change because these languages were widespread. They also reported misunderstandings between Sumerians and other groups because of inaccurate translations. Chapter nine discusses the Semitic root in Akkadian lexicography. The chapter emphasizes the idea that the relationship between script and language is usually one of convention, not necessity. For instance, Akkadian sequencing of words lacked the advantage of order in their scripts due to the use of a syllabic writing system. However, the Akkadian adoption of an alphabetical writing system at a later stage made it easier to sequence words in an alphabetical order. Chapter

ten discusses how researchers' different perceptions of multilingualism at different historical stages influenced its categorization (i.e. to categorize it as a social or a linguistic concept). For instance, on one hand, multilingualism in the Elamite kingdom was first perceived as a social construct in which various languages marked territorial entities. On the other hand, multilingualism in the Achaemenid Empire was perceived as a linguistic construct in which attempts were made to attend to the communication problems that were caused by the existence of multiple languages in the territories of the empire. Chapter eleven discusses the multilingual features of diplomatic treaties in Near Eastern ancient documents in terms of their historical value and formality. The chapter discusses the existence of different versions of the same document as a consequence of multilingualism. The existence of different versions led to different legal obligations and consequences in these treaties. Chapter twelve discusses multilingualism in Graeco-Roman Egypt. The main source for inspecting the relationship between Egypt and Greece is the inscriptions on temple doors. The chapter discusses how multilingualism affected the religious beliefs in the two cultures.

Part four consists of two chapters (chapters thirteen and fourteen) discussing knowledge diffusion in India and Central Asia. Chapter thirteen analyzes poetry and its contribution to knowledge transmission in some Indo-Iranian regions, and demonstrates how poetry facilitated the spread of sacrificial rituals in ancient cultures. Chapter fourteen discusses multilingualism in Turfan. The linguistic diversity that existed in Turfan at the time was attributed to the series of translations of written texts., which aided researchers in determining the linguistic properties and linguistic diversity of the place.

Part five consists of three chapters (Chapters fifteen to seventeen) presenting an insight into knowledge diffusion in China. Chapter fifteen places the focus on multilingualism in China. The ethnic and linguistic details discovered in ancient Chinese scripts suggest that non-Chinese languages were not officially recognized, and, what is more, since the unification of China required a common language multilingualism was discouraged. Chapter sixteen demonstrates how Buddhist Sanskrit affected Chinese and Tibetan's choice of lexical ontologies. The discussion focuses on the Tang dynasty reign due to the high intellectual activity in China and Tibet at the time. The translations of the sacred scripts employed expressions carrying religious and philosophical connotations, which suggests that the transmission of knowledge followed a systematic order. The main concern of the chapter is to report on the frequency of loan words in relation to the number of loan

translation in the receiving language. Chapter seventeen discusses Classical Chinese as a lingua franca from the second to the third centuries CE as the medium of diplomatic contact, scholarship, and literary expression. The discussion is about the process through which Classical Chinese was introduced to the Korean Peninsula, and why hybrid writing systems with both syllabic and alphabetical alternatives were unable to displace Classical Chinese from its status as a lingua franca and a lingua sacra.

Part six consists of one chapter (Chapter eighteen), in which the case of multilingualism and Lingua franca in America in the Indigenous civilizations follows. The chapter comprises an array of topics including the orthography of loanwords and calques, multilingualism, Lingua franca from a sociolinguistic perspective, lingua nobilis, lingua sacra where certain groups created a common set of words for religious purposes, and examples of various graphic communication scripts that represent cases of multilingualism and lingua franca. Lingua franca is expanded on in respect to its regional distribution, lingua franca languages of the same language family on the one hand, and lingua franca languages from different language families on the other.

To sum up, Braarvig and Geller's publication succeeds in paving a way for more research in the historic development of knowledge diffusion through maintaining the conflicting argumentation that it was successful in some instances, whereas in other instances it was not so. The statement is firmly supported with plentiful examples. Interpreters, translation strategies, and scriptures are included to illustrate how knowledge diffuses from one culture (or generation) to another. On the other hand, multilingualism is presented as a phenomenon that imposed difficulties in knowledge diffusion, which are attributed to the different versions of the same scripts that varied according to storytellers' modifications (either intentional or unintentional) based on their linguistic experience. The book is recommended to experts both in the field of linguistics and history, and invites them for more research through its discussions and the systematic presentation of the historical events that either aided or harmed knowledge diffusion based on the linguistic knowledge of the interpreters and storytellers in the historic eras.

References

- Braarvig, J., & Geller, M. J.** (2018) *Multilingualism, Lingua Franca and Lingua Sacra*. Edition Open Access Max Planck Institute for the History of Science.
- Gottschall, D.** (2004) *Konrad von Meigenbergs Buch von den natürlichen Dingen. Ein Dokument deutschsprachiger Albertus-Magnus-Rezeption im 14. Jahrhundert*. Studien und Texte zur Geschichte des Mittelalters 83. Boston: Leiden.
- Netton, I. R.** (1997) *A Popular Dictionary of Islam*. Chicago: NTC Publishing Group. First publ. London: Curson Press (1992).

HAZIM ALKHRISHEH
Multilingualism Doctoral School
University of Pannonia/Hungary
hkhresha@yahoo.com

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

Bodó Csanád: Nyelvi ideológiák és különbségek

(Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, 2016. 223 p.)

Bodó Csanád könyve a nyelvi gyakorlatok sokféleségét, illetve a velük járó explicit és implicit nyelvi ideológiákat mutatja be és elemzi. A kötetben egybegyűjtött írások tárgyalják a nyelv és etnicitás kérdéseit a moldvai csángók és a magyarországi cigányok kapcsán, illetve gendernyelvészeti kontextusokat is érintenek.

A kortárs szociolingvisztika nagy hangsúlyt helyez a nyelvi gyakorlatok társadalmi konnotációinak vizsgálatára, a beszélés során használt nyelvi erőforrások megválasztását és használati módját motiváló tényezők kutatására. A nyelvi ideológiák különösen nagy figyelmet kapnak a kritikai szociolingvisztikai vizsgálatok során, Bodó Csanád kötete is ebbe a kontextusba helyeződik bele. A szerző olyan, a közvélekedésben jól elkülöníthetőnek és körülhatárolhatóknak tekintett csoportok nyelvi gyakorlatait vizsgálja, amelyek általánosan „kisebbségként” vagy „másként” vannak kategorizálva. Az előszóban megfogalmazottak szerint a „nyelvi különbségek társadalmi egyenlőtlenségek diszkurzív kivetülései, amelyek eszközei annak, hogy egy-egy nyelvi szempontból eltérőként – az erről szóló beszédmódok népszerű kifejezésével: »másként« – azonosított csoport határait megvonjuk” (9). Tehát például a cigányok, csángók vagy nők kategóriái is bizonyos kritériumok mentén vannak meghatározva, viszont – ahogy a szerző erre rámutat – ezek a jól elkülöníthetőnek tekintett csoportok korántsem szegmentálhatók egyértelműen, és mindennemű osztályzás, csoportosítás ideológiailag motivált. Bodó Csanád könyvében ilyen ideológiákat mutat be és elemez, feltárva ezzel a klasszifikációs gyakorlatok ideológiai alapokon nyugvó, gyakran problematikus voltát. A szerző két, moldvai csángók körében folytatott vizsgálatáról számol be jelen kötetében – az első terepmunka 2001 és 2004 között zajlott, a második pedig 2004-től 2007-ig tartott. Emellett az Ormánságban folytatott, 2003–2004-ben végzett kutatását is bemutatja. Ez utóbbi a beás nyelvcseré vizsgálatára irányult. Az említett kutatásokon kívül szó van még férfiak és nők nyelvi ideológiáiról – melyek vizsgálatánál saját adatgyűjtése mellett korábbi szociolingvisztikai kutatásokéit is elemzi a szerző –, valamint budapesti, VIII. kerületi, cigányként/romaként kategorizált beszélők nyelvi gyakorlatairól is.

A szerző a kötet elején a nyelvi ideológiák kutatásának alapelveit ismerteti, és áttekintést nyújt az ide vonatkozó szakirodalomról. Hangsúlyozza, hogy a nyelvi ideológiák nem csupán az adatközlőként megjelenő nyelvhasználókra vannak hatással, hanem a kutatókra és azok pozíciójára is, aminek a tudatosítása minden vizsgálatnál fontos. Ennek alapján több korábbi magyarországi szociolingvisztikai kutatás kiinduló nyelvi ideológiáira is kitér a szerző, felhívva a figyelmet az elemzett vizsgálatok ideológiai beágyazottságára. Az elemzett korábbi kutatások a standard nyelv ideológiája mentén határozták meg a

nyelvhasználat különbözőségeit, a nyelvi gyakorlatok „mássága” minden esetben a standard változathoz képest definiálódott. A kötet két, ettől eltérő szemléletmódú kutatást is bemutat, melyek közös sajátossága, hogy nem a standard nyelvi diskurzusok alapján ragadják meg a nyelvi gyakorlatok különbözőségeit: a /z/s/ változó vizsgálatát Moldvában, és az iktelen igék /-(A)sz/ változójának vizsgálatát Budapest VIII. kerületében. A moldvai kutatás a „szelypelés” visszaszorulását vizsgálja. Kézenfekvő lenne a sztenderd ideológiája felől közelíteni a vizsgált nyelvi változó használatának visszaszorulásához, viszont ez a megközelítési mód téves eredményekhez vezetne. Bodó Csanád bizonyítja, hogy a sztenderd magyar nem játszik szerepet a „szelypelés” elmaradásában, a jelenség visszaszorulása a székely nyelvjárások hatásával magyarázható. A VIII. kerületi /-(A)sz/ változó hasonlóképpen a sztenderd ideológiától függetlenül ragadható meg. A vizsgálat rámutat arra, hogy nem a dialektális háttér a meghatározó az említett nyelvi változó esetében, hanem az etnicitás: az *adol*-típusú alakok a cigány/roma etnicitásúként kategorizált beszélőkhöz köthetők.

A szerző konkrét nyelvi gyakorlatok vizsgálata mellett részletesen elemzi a moldvai csángókkal és beszédükkel kapcsolatos korábbi dialektológiai és etnográfiai kutatások nyelvi ideológiai hátterét is, bemutatva ezzel a moldvai csángó nyelvjárás regisztrálódását és a „moldvai csángó nyelvjárás »feltalálásának«” (99) folyamatát. A könyv külön fejezetben tárgyalja a moldvai magyar nyelvvel kapcsolatos revitalizációs törekvéseket, az erre irányuló gyakorlatokat és az ezek mögött meghúzódó ideológiákat a Moldvai Csángómagyar Oktatási Program vizsgálatán keresztül. A szerző a diverzitás és nyelvi standardok kapcsolatának újraértelmezésének szükségessége mellett érvel, Mihail Bahtyin heteroglosszia-konceptiójának keretében értelmezve a moldvai nyelvi revitalizációs törekvéseket, valamint az ezzel párhuzamosan jelenlévő nyelvi kommodifikációs jelenséget. Bodó Csanád a moldvai román nyelvi hatást és ennek reprezentációit is vizsgálja az ún. Nyelvjárás-projekt kapcsán létrejött internetes kommentek elemzésével. A moldvai beszélők körében megragadható nyelvi ideológiák elemzése nem korlátozódik kizárólag az explicit ideológiákra, a szerző az implicit módon jelen lévő nyelvi ideológiákat is vizsgálja, amelyek a moldvai beszélők által használt etnonimák és glottonimák elemzésével kerülnek feltárára.

A kötet a VIII. kerületi, etnicitással összefüggésben álló /-(A)sz/ nyelvi változó mellett a cigányok/romák tudományos kategorizációs gyakorlataival és elgondolásaival is foglalkozik. A heterogénnek tekintett cigány/roma népesség csoportokba sorolása és ezeknek egymástól való elhatárolása is számos kérdést felvet. A szerző elemzi az Erdős Kamill-féle, bináris oppozíciókon nyugvó osztályzás ideológiáit, majd a Kemény István-féle rendszert, mellette pedig reflektál Vekerdi József és Réger Zita elgondolásaira is. Bodó Csanád rámutat arra, hogy a cigányok/romák kategorizációja jelentős mértékben nyelvi

szempontokon alapul. Az uralkodó nyelvi ideológia, amely az elemzett osztályozási gyakorlatokat jellemzi, a herderi „egy nyelv – egy nép” elgondoláson alapul, melynek alkalmazása a cigány/roma beszélőkre és közösségekre különösen problematikus.

Az utolsó fejezet a könyvben vizsgált harmadik szociolingvisztikai kontextussal foglalkozik: a nem és a nyelv összefüggéseivel. A szerző áttekintést nyújt a labovi dzsender-paradoxont ért kritikákról, valamint magyar viszonylatban vizsgálja a nyelv és nem összefüggéseit és a dzsender-paradoxont. Ehhez saját korpuszán kívül felhasználja a korábbi, ide vonatkozó magyar szociolingvisztikai vizsgálatokat. Ez utóbbiakkal szemben kritikát is megfogalmaz azok esszencialista feltevései miatt, valamint a dzsender-paradoxon kritikájának figyelmen kívül hagyása okán.

Bodó Csanád kötete új perspektívákat nyit a magyar szociolingvisztikában, a kritikai megközelítés érvényesül írásában. A három, egymástól jelentős különbségeket mutató szociolingvisztikai helyzetben végzett vizsgálat egy fontos téren mindenképpen egyezik: az ideológiák mindenütt jelen vannak, és formálják nemcsak a nyelvről, de a körülöttünk lévő világról való gondolkodást és diskurzust is.

FLUMBORT ÁBEL
KRE BTK, egyetemi hallgató
flumbortabel@gmail.com

Sjak Kroon & Jos Swanenberg (eds.): Language and Culture on the Margins. Global/Local Interactions

(New York: Routledge. 2019. 236 p.)

A Routledge kiadásában egy újabb, többnyelvűséggel foglalkozó kötetet vehet kezébe a téma iránt érdeklődő olvasó, mely sorban a 16. A szerkesztők – Sjak Kroon és Jos Swanenberg holland nyelvészprofesszorok – a kötet előszavában kiemelik, hogy a 12 tanulmányból álló gyűjtemény a valamely szempontból periférikusnak tekinthető környezetekben végbemenő szociolingvisztikai folyamatokat vizsgálja, így egyrészt áttekintést nyújt a globalizáció jelenlétének formáiról a vizsgált területeken, másrészt pedig az itt megfigyelhető nyelvi és kulturális változások új, kiterjedt értelmezését alapozza meg.

A kötet három nagy fejezetre oszlik. Az első fejezet *Center-periphery dynamics in the discursive (re-)construction of nation-states* címmel olyan tanulmányokat tartalmaz, melyek a társadalmi és politikai változások fontosabb momentumait helyezik a középpontba egy meghatározott nemzetállamon belül. A második fejezetben *Marginalized language and literacy resources online and in digital media* összefoglaló cím alatt négy tanulmányt és ezekben példákat találunk a periférikus terekről az online környezetekben. A harmadik és egyben az utolsó fejezete a kötetnek a *Language and semiosis in identification and commodification processes at work in marginal spaces* címet viseli, és a városi helyszínek perifériáiról hoz példákat, szintén négy tanulmányban.

A bevezető tanulmányban a szerkesztők átfogó képet nyújtanak a kötet tematikájáról. A szerkesztők leszögezik, hogy új nyelvi és kulturális gyakorlatok, valamint identitások vannak kialakulóban a társas érintkezésben (a beszélt és az írott kommunikációban) és a virtuális társadalmi valóságban is, tér- és időkorlátoktól mentes módon. Hangsúlyozzák, hogy a digitalizációval szorosan összefonódó globalizáció számos új megnyilvánulási felületet teremtett a nyelvi források és kulturális termékek forgalmához, megemelve a nyelv, a kultúra és a szemiozsis jelentőségét, többek között az egyén identitásának, életstílusának építésében. A szerkesztők kiemelik továbbá, hogy habár számos kutatás foglalkozott a nyelv, globalizáció és szuperdiverzitás (az angol nyelv elterjedése, a nyelvi tájképek változásai, a kódváltás, a nyelvi változások, a nyelv a popkultúrában stb.) különféle területeivel, ezen kutatások többsége olyan helyszínekre koncentrált (pl. világvárosok), ahol a kulturális változás folyamatai és a szociolingvisztikai jelenségek rendkívül láthatóak és szembevetőek. Ezzel szemben a globalizáció és a szuperdiverzitás nyomaival a globális központoktól távoli perifériákon is találkozunk, így azoknak a vizsgálata és tanulmányozása ugyanúgy részét kell, hogy képezze a globalizációs folyamatok elemzéseinek – hangsúlyozzák a szerkesztők. A bevezető rész végén a szerkesztők röviden ismertetik a kötet további tanulmányait.

Jan Blommaert *Redefining the Sociolinguistic 'local'. Examples from Tanzania* című tanulmányában elmarasztalóan állapítja meg, hogy a szociolingvisztika túl későn jelölte meg a globalizációt a szociolingvisztikai változás alapvető mechanizmusaként, továbbá a térbeli és virtuális társadalmi időterek generálta komplex csomópontok számos elemzést és elméleti kidolgozást kívánnak. Sarokkő e téren az eddig lokális terminus újraértelmezése, amelyet a szociolingvisztikában zárt, autonóm időtéreként értelmeztek, lehetővé téve az adott időtérben elvégzett elemzés olyan letisztult szociolingvisztikai mintáit, mint például a régió, falu, nemzetállam stb. A szerző megállapítása szerint a virtuális időtér szinte mindent átható és gyors elterjedése miatt az eddig használt lokális keret többé nem megfelelő, annak határait ki kell terjeszteni: rugalmas, kötetlen és dinamikus időtér alapozhatja meg a szociolingvisztikai vizsgálódásokat. Blommaert munkájában Tanzánia növekvő internet- és mobilhasználati kultúráján keresztül dokumentálja és azonosítja a taglalt probléma analitikus komplexitásait, a városi középosztálybeli fiatalokat megcélzó mobiltelefonszolgáltatások hirdetéseinek elemzése révén. A szerző azt a következtetést vonja le, hogy az angol nyelv presztízse ugyan nem csökkent, de megjelent egy új presztízsviselő regiszterként a swahili nyelv szleng változata, különösen az olyan globális árucikkek vonatkozásában, mint az internetes és mobilkommunikáció, a megújuló marketing és a populáris kultúraipar.

A következő tanulmány szerzője Zane Goebel, aki *Reterritorialization and the Construction of Margins and Centers through Imitation in Indonesia* címmel a 21. században végbement társadalmi, kulturális és nyelvi változásokat vizsgálja Indonéziában. Kutatásának középpontjában egy öt járást átölelő Ciberon nevű új provincia formálódása áll. A tanulmányban a szerző közel ötven online újság történeteit és blogjait elemzi. Az elemzések alapján azt mutatja be, hogyan alakítanak ki központokat és perifériákat a diskurzív megmozdulások. Goebel eredményei alátámasztják azokat a szakirodalmi megállapításokat, miszerint a központok és a perifériák sohasem fixáltak, folyamatos mozgásban vannak – amit valaki perifériának tart, az mások számára jelenthet központot és fordítva.

A fejezet záró tanulmányában *English in Asmara as a Changing Reflection of Online Globalization* címmel Sjaak Kroon és szerzőtársai Eritrea fővárosának, Asmara főutcájának (Harnet Avenue) a nyelvi tájképével ismertetik meg az olvasót. A 2009 és 2016 között végzett longitudinális vizsgálat eredményei a digitális affordanciák lassú, de biztos fejlődésére mutatnak rá. Megörökítik azt az elmozdulást, ami az analóg szövegektől a komplex on/offline szemiotika felé történt a nyilvános térben: a növekvő számú jeleken megtalálható jeltani források, ikonok (mint Facebook, Google stb. logók) önmagukba foglalják jelentéseiket, melyeket azelőtt szóról szóra le kellett írni. Ezek a képek egy globalizált digitális narratívát reprezentálnak. Az elvártakkal ellentétben tehát a szerzők meglehetősen stabil, cenzúrázatlan internettel találkoztak, ami anyagilag megengedhető, és még széles körben reklámozott is. Mindez arra a

következtetésre engedte jutni Kroont és munkatársait, miszerint egy ország marginalitása és elszigetelése nem szükségszerűen gátolja meg a lakóit abban, hogy digitálisan részt vegyenek a globalizációs jelenségekben.

A kötet ötödik tanulmányának címe *Gender Performativity in Virtual Space: Transglossic Language Practices of Young Women in Bangladesh*. Szerzője, Shaila Sultana a transzglosszia elméleti keretét alapul véve azt vizsgálja, hogy hogyan dacolnak Bangladeshben, egy periférán lévő országban lakó fiatal nők a társadalmilag elvárt nemi normákkal a virtuális térben a nyelvi gyakorlataik alkalmazásán keresztül. A vizsgálat adatbázisát egy három hónapon át tartó etnográfiai kutatási projekt keretein belül gyűjtött Facebook beszélgetések alkotják. Az elemzések alapján a szerző azt a konklúziót vonja le, hogy a fiatal nők aktívan és reflexíven használják a virtuális térben mind a nyelvi, mind a kulturális forrásokat. Ellenszegülnek a tőlük mint fiatal nőktől elvárt házassággal, a nemmel, nyelvi megfeleléssel és illendőséggel kapcsolatos szociális elvárásoknak. Sultana szerint a virtuális tér egy harmadik térként működik ezen hölgyek számára, ahol a radikális nyitottság és lehetőségek helyét találják meg, s óriási multimodális potenciájával ez a harmadik tér lehetőséget ad arra, hogy a kommunikáció újabb formáit és a nemi performativitás alkalmazásának újszerű módszereit hozzák létre. Mindezen online megnyilvánulások ugyanakkor állandó feszültségben és összeütközésben vannak az offline környezetekben jelenlévő és többnyire uralkodó társadalmi és kulturális ideológiákkal, értékekkel – emeli ki a szerző.

A *The Language and Culture of New Kids: Appreciation of and Familiarity with Online Brabantish Identities* című tanulmány szerzője Jos Swanenberg. A szerző azt mutatja be, hogyan reprezentálják a holland társadalom perifériáit egy Noord-Brabant provincia határszéli falujában játszódó tévésorozat fő karakterei, valamint milyen szerepet játszik a digitális média (YouTube) a fiatalok identifikációs folyamataiban. Swanenberg a New Kids című videoklip-sorozatot veszi vizsgálati tárgyának alapjául, munkájában a sorozat karaktereinek nyelvhasználatát és az általuk megfestett kultúrát elemzi. Az elemzések során a szerző megmutatja, hogyan érnek el a világ teljesen más részeire is olyan jelenségek – ezáltal egyfajta globális szubkultúrát megalkotva –, melyek alapjában véve egy adott helyhez kötöttek. A tanulmányban vizsgált perifériák kulturális perifériák, melyek a karakterek által megszemélyesített emberek társadalmi és földrajzi pozicionálására épülnek, ahol a helyi nyelvi változat, a brabantish használata jellemző. Swanenberg felhívja a figyelmet az adott periférikus kontextusban működő identifikációs folyamatokra, kiemelve a nyelvi és kulturális források használatát a sztereotípiák és egyidejűleg az odatartozás és autenticitás érzésének felépítésében.

A folytatásban Fie Velghe Fokváros külvárosában végzett kutatásáról olvashatunk *Literacy Acquisition and Mobile Phones in a South African Township: The Story of Sarah* címmel. A tanulmányban bemutatásra kerül a

Wesbank kerületben jelenlévő szegénység, munkanélküliség és társadalmi marginalizáció, illetve az, hogy mindezen tényezők mennyire teszik szinte lehetetlenné a helyi lakosok számára az írás és az olvasás elsajátítását. Velghe meggyőződése, hogy a mobiltelefon technológiájának széles körű elterjedése nagyon fontos, szinte alapvető szerepet játszhat azoknak az embereknek a fejlesztésében, akik nem férnek hozzá formális oktatáshoz. A szerző szerint a mobiltechnológia hozzáférhetőséget biztosíthat bizonyos digitális írásbeliséghez és lehetőségeket nyithat az újonnan szerzett készségek megtartásához. Az önmagát írástudatlannak valló Sarah, egy hatvanéves nő esete alátámasztja Velghe érveit, aki Velghe útmutatásai által, telefonja segítségével megtanult írni és szöveges üzeneteket küldeni. A szerző részletes leírásai révén nyomon követhetjük Sarah fejlődését, és az általa tapasztalt tanulási folyamatokat, a megtett erőfeszítéseket, nehézségeket és sikereket.

A második fejezet utolsó tanulmánya a *Scaling Queer Performativities of Genders and Sexualities in the Periphery of Rio de Janeiro in Digital and Face-to-Face Semiotic Encounters* címet viseli. Luiz Paulo Moita-Lopes, Branca Falabella Fabrício és Thayse Figueira Guimarães tinédzserek egy csoportjának digitális írásbeliségi gyakorlatait vizsgálták meg, akik gyakran megfordulnak Rio de Janeiro egyik internetkávézójában (cyber café), mely a város peremén, annak legszegényebb területén található. A vizsgálat során a fiatalok azon társas gyakorlataikra koncentráltak, amelyek szoros kapcsolatban állnak az írásbeli gyakorlataikkal. A szerzők a rögzített beszélgetések elemzését nemhez és szexualitáshoz kapcsolódó performativitások köré építették. Moita-Lopes és munkatársai szerint a helyhez kötött nyelvi és írásbeli gyakorlatok szoros elemzése ilyen periférikus kontextusokban lehetővé teszi számunkra azt, hogy megértsük a globális és periférikus perspektívák egymásba fonódó kusza és bonyolult útjait.

Expanding Marginality: Linguascaping a Transcarpathian Spa in South-Western Ukraine című tanulmányban Laihonen Petteri és Cserniczkó István Ukrajnának egy periférikus területén, Kárpátalján vizsgálják a jelenkori többnyelvű turisztikai attrakciók nyelvi tájképében megjelenő nyelvi ideológiák mikéntjeit. A szerzők – interjúelemzések, online térben történő reprezentáció és diskurzusvizsgálatok, valamint egy helyi termálfürdő nyelvi tájképének tanulmányozása során – arra mutatnak rá, hogy Kárpátalja mint periféria hogyan válik centrummá az ukrán turisták számára azáltal, hogy a magyar nyelvet és kultúrát „az ország legmodernebb, európai sarkaként” bocsájtják áruba (159). A bemutatott esettanulmány továbbá azt szemlélteti, hogy a magyar nyelv használata hogyan működik közre mind a diszkurzív és szimbolikus nyelvi autenticitás, mind pedig a nyugat-európai imázs kialakításában. Laihonen és Cserniczkó kiemeli, hogy ebben nem jelentéktelen szerepük a globális kultúrához tartozást megjeleníteni kívánó eszközök és momentumok: angol nyelvű feliratok esetenkénti használata, japán teaház üzemeltetése, vagy épp a

koreai, világsikert elérő Gangnam Style című populáris zenére táncolókat ábrázoló promóciós videó készítése. A szerzők kitérnek az országban és a régióban igen különös, több szempontból „*lingua franca*” (161) szerepet betöltő orosz nyelv helyzetére is. Magyarázattal szolgálnak továbbá az orosz nyelv hiányára a megvizsgált nyelvi tájképben, egy olyan közegben, ahol az adott turisztikai attrakció elsősorban az ország távoli részeiről érkező kétnyelvű (ukrán és orosz) ukránokat célozza meg.

Massimiliano Spotti *Globalized Linguistic Resources at Work: A Case Study of a Local Supermarket in Finnish Lapland* című tanulmányában a finnországi Lappföld egy helyi bevásárlóközpontjában végzett esettanulmányáról számol be, bemutatva a globalizált turizmus hatásait a transznacionális és többnyelvű Lappföldön. A szerző, miután ismertette a helyi nyelvi jellemzőket, arra mutatott rá, hogy a Kuukkeli bevásárlóközpont nyelvi tájképében (az információs táblákon, informális kézzel írt feliratokon, csomagolásokon és bevásárlótáskákon) hogyan tükröződik Saariselka mint turistaközpont gyors ütemű változása. A globális turistaipar generálta érdeklődés az adott terület iránt a világ számos részéről érkező, különböző etnikumú turistacsoportok áramlását vonta maga után. Spotti kifejti, hogy a vizsgált üzlet állandóan változó vásárlókörenek szociolingvisztikai következménye az eltérő nyelvekből merítő feliratok „ad hoc” (181) módon történő előállítás és elhelyezése (például szokatlan, kaotikus, nyelvi normákat áthágó fordítások alkalmazása). Míg a szélesebb nemzeti kontextust tükrözi a finn nyelv domináns előfordulása, addig Lappföld szociolingvisztikai tájképében kulcsfontosságú részt alkotó számi nyelvi kultúrák hiányát a szerző megdöbbenőnek tartja.

Gregory Richardson a *Calypso Music, Globalization and Plurilingualism in the Dutch Caribbean* című tanulmányban újraértelmezi és szélesebb kontextusba helyezi a globalizáció és szuperdiverzitás fogalmát, kiemelve, hogy a globalizációs folyamatok elindulása sokkal korábbra tehető, mint ahogy azt a huszadik századi globalizációs elméletek vallják, hiszen a Holland Karib-térség ma szuperdiverz szociolingvisztikai környezete évszázadokon keresztül zajló folyamatok révén alakult ki (indiánok szigetek közötti migrációi, európai gyarmatosítás, az Atlanti-óceánon átmenő rabszolgakereskedelem, regionális gazdasági migráció, turizmus, az internet elterjedése, stb.). A tanulmányban Richardson tíz évig tartó longitudinális etnográfiai vizsgálatának eredményeit olvashatjuk – többek között résztvevő megfigyelés, interjú és dalszövegelemzés módszereit alkalmazva –, ahol feltárja a Holland Karib-térség Aruba szigetén jelen lévő szociolingvisztikai diverzitást a Calypso zene (az egyik legrégebbi zenei műfaj az angol kreolul beszélő Karib-térségben) tanulmányozása révén. A szerző bemutatja Aruba igen különleges, egynyelvű környezetből származó, számára anomáliának tűnő nyelvi helyzetét, ahol olyan többnyelvűség van jelen, melyben a nyelvek (és beszélők) nem elkülönülve, hanem folyamatos interakcióban vannak jelen: dinamikus érintkezés figyelhető tehát meg nyelvek és

kultúrák között, ahol az emberek különböző folyamatok mentén kreatívan és zökkenőmentesen váltanak egyik kódból a másikba, valamint egyik identitásból a másikba, folyamatos kódváltás és kódkeverés alkalmazásával. Richardson következtetéseiben kiemeli, hogy a nyelv által helyileg megteremtett transznacionális zenei műfaj elsőrendű példa arra, hogy hogyan ölt alakot a globalizáció a periférián.

A kötet záró tanulmányának szerzője Xuan Wang, aki *Consuming English in Rural China. Lookalike Language and the semiotics of Aspiration* címmel a nyilvános térben kihelyezett kereskedelmi angol feliratok etnográfiai megfigyelését végzi Kína egyik vidéki településén, a nyelv és globalizáció periferiáján. A szerző rámutat az angol ún. hasonmás nyelvének jelenlétére Hubei Province nyelvi tájképében, ahol az elsődlegesen a reklámok és hirdetések környezetében jelenik meg. A szerző mindezt azzal magyarázza, hogy a globalizáció miatt az angol nyelv szimbolikus értéke nagy mértékben megnövekedett, elnyert egyfajta „globálissági” (203) státuszt. Wang részletes és mélyreható elemzése során betekintést nyerhetünk többek között ezen hasonmás nyelvek legfontosabb jellegzetességeibe (ún. találmányok, mint például márkanévként alkalmazott, újonnan kitalált nyelvi források alkalmazása). A szerző egyik legfontosabb konklúziója, hogy a nyelvtani normák, a betűzés, az ortográfia szemszögéből tört vagy hibás angolsággal írt nyelvi feliratok nem feltétlenül hibásak vagy rosszak a szociolingvisztikai tervezés szempontjából. Sőt a helyi periférikus környezetben, ahol az angol előkelő, ugyanakkor ritka nyelvnek számít – s a helyi fogyasztók közül alig elképzelhető, hogy bárki is kompetens használója legyen az adott nyelvnek –, pusztán az angol látványa, vizuális hatása a lényeges; a nyelvi és pragmatikai normák megléte vagy hiánya nem releváns. Tehát az előírói nyelvszemlélet szerint „rossznak” vagy „helytelennek” (213) nevezhető nyelvi formákat valójában a vásárlók „jó” vagy „helyes” (213) angolként „fogyasztják” (213). Wang szerint az ilyen hasonmás nyelvek lehetőségeket teremtenek számunkra a globalizáció nyelvi és kulturális következményeinek és a perifériákon történő interakciók globális/lokális dinamikáinak megértésére.

A tanulmánykötet a szociolingvisztikai vizsgálatok széles perspektíváját kínálja a perifériákra vonatkozóan. A benne szereplő tanulmányok segítenek a globalizációs folyamatok bonyolult és egymásbafonódó hatásainak a perifériákra és központokra vonatkozó feltérképezésében, valamint ezen fogalmak definiálásában egyaránt. A kötet megfogalmazza azt a tudományos igényt is, mely szerint a perifériákon jelenlevő társadalmi, kulturális és szemiotikai folyamatokat érintően több vizsgálódásra van szükség.

A kötet rendkívül hasznos tanulságokkal szolgál mindazon egyetemi hallgatóknak, oktatóknak, kutatóknak, akik a szociolingvisztika, az antropológia, a kulturális tanulmányok, a globalizáció, a kulturális örökség, az új média tudományterületeit tanulmányozzák vagy ezen területek iránt érdeklődnek.

KOVÁCS ALEXANDRA KITTI
Pannon Egyetem, Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézet
bakalkiszacs@gmail.com

Köszönet az **EFOP-3.6.1-16-2016-00015** projekt anyagi támogatásáért.

Fóris Ágota – Bölcskei Andrea (szerk.): Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás

(Budapest: KRE – L'Harmattan. 2019. 224 p.)

A *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás* című könyv a Károli Könyvek tanulmánykötet sorozatában Fóris Ágota és Bölcskei Andrea szerkesztésében jelent meg 2019-ben. A könyv *A magyar nyelv és a szakmai kultúra. Magyar nyelvészeti kutatások a tartalomfejlesztés és a dokumentáció területén* sorozat első kötete, megjelentetését a Károli Gáspár Református Egyetem azonos című kutatási projektje támogatta. A kötetben tíz szerzőtől kilenc tanulmány található. A szerzők nagy része egyetemi oktató, az egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszékének tanárai, mások pedig gyakorló szakírók.

A könyvben az előszón kívül kilenc tanulmány kapott helyett, amelyek több témát fognak át a szakírás és dokumentáció területéről, mint például a nyelven belüli szakfordítás, dokumentum-menedzsment, a műszaki szöveg jellege és annak felépítése, vagy éppen a használati utasítás mint szövegfajta szövegtipológiai elemzése. Részletes ismereteket kaphatunk a szakírás egyes területeiről is.

Az előszóban Fóris Ágota, a Terminológiai Kutatócsoport (TERMIK) vezetője mutatja be a kiadványt. A kötet elkészítésének céljai között szerepelt, hogy megvizsgálják a dokumentáció, a fordítás és a terminológia összefüggéseit; leírják a dokumentáció fajtáit és a dokumentációs folyamatot; tisztázzák a magyar nyelvű terminusok jelentését; és kiterjesszék – az eddig többnyire köznyelvi szövegekre vonatkozó – nyelvészeti kutatási módszereket szakszövegekre is.

Az első tanulmány szerzői Fóris Ágota és Faludi Andrea, a munkájuk címe *A dokumentáció és a dokumentum-menedzsment kapcsolatai, összefüggései a terminológiával és a fordítói gyakorlattal*. Ebből megismerhetjük a dokumentációs munka fajtáit, a szakírást, a szakfordítást és a műszaki dokumentációt; ezeknek a szoftveres és jogi hátterét (törvényeket és szabványokat). A tanulmány tisztázza a speciális fogalmakat (mint pl. a dokumentáció), azok célját, működését (pl. a dokumentum szerkesztése), illetve kitér egy specifikus esetre is, a könyvtári dokumentum-menedzsmentre. A dokumentáció általános ismérveinek leírását követően részletesebben is megismerhetjük a dokumentáció fajtáit. Ezeknek a bemutatása során a szerzők kitérnek a dokumentáció általános használatára, felépítésére, tartalmára, jellegére és jellemzőire. A szöveg különös figyelmet fordít a dokumentáció szakszerű és költséghatékony alkalmazására is, például a szakszövegekben megjelenő pénznemek elhagyására a fordítói munka megkönnyítése érdekében. Több szoftvert, szakembert, szakmai fogalmat, képi illusztrációt és törvénycikkelyt is bemutat a tanulmány.

A szakírás és a dokumentáció mint nyelven belüli szakfordítás szintén Fóris Ágota és Faludi Andrea közös tanulmánya: a félreértelmezés, újraértelmezés és

átírás témájával foglalkozik a szakírás és dokumentáció esetében. Először ismertetik a hazai terminológia helyzetét, szerepét és a könnyebb fordítás jellemzőit. Betekintést nyerhetünk a terminológia mellett a nyelven belüli fordítás kérdésébe: itt alapvető kérdésként merül fel az, hogy fordításnak tarthatjuk-e az értelmezés, úrafogalmazás folyamatát. Ugyanakkor a kommunikáció elemi szintjén is értelmezhető ez a tevékenység, mivel az a kommunikáció jellemzői és törvényei szerint jön létre. A tanulmány nemcsak általánosan, hanem a szakszövegeken belül is tárgyalja a fordítást mint szakfordítást. Emellett még fordítási stratégiákról, kitételekről és szabályokról is olvashatunk a cikkben, továbbá a szerzők leírják, hogyan optimalizálható a szöveg fordítása a költségek és az idő szempontjából.

B. Papp Eszter *A professzionális dokumentáció a 21. században* című tanulmányából a dokumentáció jellemzőit, célját, szerkezetét, szabályozó szabványait és a lehetséges jövőjét ismerhetjük meg. A professzionális dokumentáció több szakember munkája során jön létre, adatbázisok és speciális eszközök felhasználásával. Ezek célja a külső vagy belső kommunikáció és a szükséges információ közvetítése szolgáltató és felhasználó között. Így a dokumentációt a tanulmány az „információ 4.0” fogalmában egy új, a múlttól eltérő térbe helyezi, vagyis a szolgáltatás vagy termék információjának bármilyen formában, platformon vagy eszközön elérhetőnek kell lennie. Emellett elengedhetetlen, hogy naprakész legyen (az aktuális termékverzióról adjon információt) és személyre szabott (a felhasználó könnyen megtalálja a számára releváns információt). Az internet és az online vásárlás hétköznapivá válásával a dokumentációnak újabb elvárásoknak kell megfelelnie. Be kell töltenie a személyes tapasztalat szerepét, hiszen a vevő vagy felhasználó adott esetben nem is kerül közvetlen kapcsolatba a termékkel a vásárlás előtt. A tanulmány kiemeli az adatbázisok fontosságát is, amelyekben az adatok önállóan (is) kezelhető egységek, így kezelhetőbbé válik a rendszer. A dokumentációk lehetséges jövője a kiterjesztett valóságban elérhető tartalom (VR) és a személyi asszisztensek (Google Home) kezelt dokumentáció.

Bölcsei Andrea *Mivel foglalkozik és mit tanul a műszaki szakszövegíró?* című írása a kötet negyedik tanulmánya. Ebből a műszaki szakszövegíró tanulmányi előmeneteléről, munkaköréről, ennek követelményeiről, lehetőségeiről és a dokumentációkészítéshez szükséges ismeretekről kapunk áttekintést. Megismerhetjük a 21. századi műszaki szakíró szakembert, akinek a szerepköre több irányba is kiterjed, mint például a dokumentált termék használatának a megértése, leírása, az ismeretek közvetítése, az információk összegyűjtése és a folyamatos kapcsolattartás a dokumentációkészítés egyéb szakembereivel. Ezért a műszaki szakszövegírónak nyelvi, műszaki és társas kompetenciákkal is rendelkeznie kell. A tanulmányban fontos szerepet kapnak a műszaki szakszövegek készítésének a főbb lépései is, valamint a műszaki írók felsőoktatási képzése, ennek jelenlegi lehetőségei, illetve a munkaerőpiac kereslete és kilátásai.

A szöveg részletesen mutatja be az európai felsőoktatás kapcsolódó képzéseit és projektjeit (TecCOMFrame).

Hogyan készül a műszaki szöveg? címmel Czinkóczy Ágnes és Fehér Ildikó tanulmánya a dokumentáción belül a műszaki szöveg létrejöttét, elemeit és kiadását ismerteti, részletes áttekintést nyújtva az egyes lépésekről. Megismerhetjük a műszaki szöveg összetevőit, egyrészt az elméleti hátterét, vagyis a létrehozó modelleket (pl. prewrite – write – rewrite); másrészt a folyamatot, vagyis a tervezést, az információgyűjtést, a tartalomkészítést, a fordítást, az ellenőrzést, majd a végén a kiadást is. Részletes leírást kapunk a lépésekről, a bemeneti és kimeneti elemekről (a folyamatot megelőző és az azt követő dokumentáció stádiumairól), a folyamatban résztvevőkről és magáról a feladatról. A tanulmány végén egy rövid ismertetőt is olvashatunk a(z) (javasolt) alapszabályokról, mint például a célközönség szerves ismerete és a rövid, tömör fogalmazás.

Dér Csilla Ilona *Tudományos műfajok – Szaknyelvi műfajok* című írása a tudományos és szakmai műfajok meghatározásának problematikájával, előzménytörténetével, a szakmában kijelölt terével, régebbi és jelenlegi felhasználásával foglalkozik. A tudományos és szakmai diskurzus kommunikációs térben való elhelyezésével indul, majd ezt követi a tudományos műfajok általános megnevezése – felsőoktatási, tudományos, szakmai –, illetve ezek átmeneti, körül nem határolt jellegének ismertetése. Továbbá a tanulmány jellemzi az MTMT-ben (Magyar Tudományos Művek Tára) kategorizált tudományos szövegek műfaji besorolásának, illetve a szövegek közötti értékbeli hierarchiájának a rendszerét, amely a tudományos szövegeket először „jelleg”, majd „(fő)típus” és végül „műfaj” szerint határozza meg. A tanulmány rámutat a felmerülő ellentmondásokra, tisztázatlanságokra, eltérésekre is.

A műszaki szöveg szövegtipológiai megközelítése. A használati utasítás szövegtipológiai megközelítése a kötet egyik elemzéssel foglalkozó tanulmánya, amelyet Csontos Nóra írt. A tanulmány bevezetésében a szövegtipológiáról olvashatunk egy ismertetését, melyet a szövegfajta, a szövegtípus és a műfaj fogalmának a meghatározása követ. Ezután a vizsgálat korpuszának és módszereinek rövid ismertetése következik, majd a műszaki diskurzustartományról szóló bevezetés. A tanulmány második része a konkrét elemzés leírása, vagyis a használati utasítás mint műszaki szöveg elemzése három használati utasítás alapján. A tanulmány részletesen kitér a használati utasítás céljára, tartalmi szerkezetére és egységeire (utasítás, tiltás, figyelmeztetés stb.), az általánosan is értelmezhető, kötelező és fakultatív részeire, végül a nyelvi megformáltságára.

A weblapszövegek jellemzői és fordítási sajátosságai című tanulmány, melyet Kóbor Márta írt, a dokumentáció diskurzusát az internet terére tángítja ki, és a gyorsan fejlődő weblap-térben megalkotott szövegeket értelmezi és jellemzi, illetve az ezekkel kapcsolatos egyedi fordítói sajátosságokat emeli ki. Először

tisztázza a terminusokat – vagyis „weblapfordítás”, és nem „webfordítás” vagy „weblokalizáció” –, majd szakirodalmi áttekintést ad a témában megjelent legfontosabb művekről. Ezt a weboldalak általános jellemzőinek tárgyalása követi; bemutatja a weboldalak funkcióit, típusait, az ezeken az oldalakon folyó kommunikáció típusait, majd elkülöníti és jellemzi a statikus és dinamikus weboldalakat. Ezek után a weboldalak nyelvi és fordítással kapcsolatos jellemzői következnek: az általános szerkezeti elemek („rólunk”, képek/vidéók, GYIK [Gyakran Ismételt Kérdések.]). A tanulmány erősen koncentrálna az „aszimmetria-csökkentő” elemekre, ezeken belül a nyelvi eszközökre (pl. tegezés) és a terminológiai eszközökre (pl. vastag betűs kiemelés). Végül kitér a weboldalak stiláris jegyeire, melyek hozzájárulhatnak a könnyebb megértéshez. A tanulmány célja tehát a minőségi weboldalfordítás és webszövegalkotás részletes bemutatása.

A kötetben utolsóként kapott helyet a *Fogalmi metaforák és metonímiák egy minőségirányítási rendszerekkel foglalkozó szakszövegben* című tanulmány, melyet Sólyom Réka írt. A tanulmány egy minőségbiztosítást tárgyaló európai szabvány elemzése, a fogalmi metaforák és metonímiák szempontjából. A rövid bevezető után az elemzés elméleti keretét, célját és hipotéziseit ismerteti a cikk szerzője. A vizsgálat funkcionális kognitív keretben történik. Ismerteti a fogalmi metafora és a metonímia meghatározását, szakirodalmi elméletek bemutatásán és összevetésén keresztül. A szerző külön kiemeli, hogy miért fontosak ezek a szöveg megértésében. Röviden ismerteti a vizsgálati korpuszként szolgáló szabványt, majd kitér a szövegtípus jellemzőire: szakemberek írják, közmegegyezés vagy hivatalosan létrehozott tárgy része, vagyis ez a szövegtípus a félreértés lehetőségét minimalizálja. Végül példákat sorol fel a szövegből, egyesével elemzi őket, előbb a metaforákat, majd a metonímiai egységeket. Ezekhez magyarázatot is ad, így a metafora egyértelműen megérthető, az általános és a kontextusban létrejött jelentését is megnevezi.

A kilenc tanulmány részletes és mély betekintést nyújt a dokumentáció és a szakírás mai helyzetébe. A szakmát a tanulmányoktól kezdve a gyakorlati elemzéseken és ismertetéseken át a teljes állású szakíró munkájáig bemutatja. Mindezt szakszerű fogalomhasználattal teszi, a megértést ábrák és táblázatok is könnyítik.

SZABOLCSI ALEXANDER
KRE BTK, Magyar Nyelvtudományi Tanszék
szabolcsialexander99@gmail.com

Beszámoló a „Nyelvészeti kutatások a tartalomfejlesztés és a dokumentáció területén – DOKU 2020” konferenciáról

A konferenciát a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar Magyar Nyelvtudományi Tanszékének a Terminológiai Kutatócsoportja (TERMIK) és a Magyar Nyelv Terminológiai Tanácsa (MaTT) szervezte 2020. február 6-án, az egyetem Reviczky utcai épületében. A konferencián elhangzott előadások témája aköré csoportosult, hogy a nyelvészeti kutatások és a tartalomfejlesztés milyen szerepet töltenek be, illetve hogyan nyilvánulnak meg a dokumentáció területén.

A tizenöt előadásból álló előadássorozatot három egységre bontották a szervezők: az első szekció a Szakszövegírás, szakfordítás és műszaki dokumentáció I. címet viselte, szekcióelnöke Dér Csilla Ilona volt. A második szekció a Szakszövegírás, szakfordítás és műszaki dokumentáció II. címet kapta, szekcióelnöke Fogarasi-Nuber Katalin volt. A harmadik szekció pedig Orvosi dokumentáció címmel, Tamás Dóra Mária szekcióelnökségével zajlott.

A rendezvényt az egyetem rektorhelyettese, Kurucz György nyitotta meg köszöntőbeszédével. Ezután Bölcskei Andrea egyetemi docens, a Magyar Nyelv-, Irodalom- és Kultúratudományi Intézet vezetője ismertette a konferencia tematikáját, majd bemutatta a kutatócsoport közelmúltban megjelent tanulmánykötetét (Fóris Ágota – Bölcskei Andrea szerk. 2019. *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*. Budapest: KRE – L'Harmattan).

Az első szekció első előadását Fóris Ágota (KRE TERMIK) tartotta *Tartalomfejlesztés és dokumentáció – nyelvészeti vonatkozások* címmel. A dokumentációkutatás kialakulásáról rövid történeti áttekintést nyújtott, majd felvázolta a dokumentációkutatás legfőbb kérdéseit, nehézségeit, kutatási módszereit és feltárta a nyelvészettel való kapcsolatát. Az előadásban elhangzott, hogy a dokumentáció kutatásának legfőbb nyelvészeti területe többek között maguknak a folyamatoknak a vizsgálata (pl. a dokumentációkészítés folyamata egy vagy több nyelven, a fordítási folyamat és a részfolyamatok, a fordítóirodák folyamatirányítási rendszereinek vizsgálata), illetve a nyelvészet megjelenése és a nyelvészeti vizsgálatok lehetőségei a dokumentációs folyamatban (pl. az elkészült szövegek, terminusok, terminológiai adatbázisok, a forrás- és célnyelvi nyelvhasználat vizsgálata). Majd az előadó áttért a szakszövegírás kérdéseire, melyek szorosan kapcsolódnak a dokumentációhoz, és ismertette a szakszövegírás kritériumait és az azt befolyásoló tényezőket. Végül megfogalmazta, hogy a dokumentáció több szempontú vizsgálata és a tartalmak reprezentációs módjainak vizsgálata a gyakorlati felhasználhatóság szempontjából azért szükséges, hogy az eredményeik a fordítások és szakszövegek készítése során felhasználhatóak legyenek, ezzel javítva a minőséget és megbízhatóságot, valamint azt, hogy az általánossá vált angol nyelv

mellett – a törvényi előírásoknak megfelelően – egyéb nyelveken is elérhető legyen egy adott tartalom.

Az első szekció második előadását Bölskei Andrea (KRE TERMIK) tartotta *A műszaki szakszövegírás alapelvei és az újabb kihívások* címmel. Először ismertette a témához kapcsolódó alapfogalmakat (információfejlesztés, műszaki dokumentáció stb.) és azt, hogy ezekbe mi tartozik bele, illetve milyen elméleti alapokon határozhatók meg. Ezután beszélt a műszaki dokumentáció létrehozásának folyamatáról, mely egy hétlépcsős modellben történik, illetve különös figyelmet szentelt a szak(szöveg)írók feladatának részletes bemutatására. Ezt követően a dokumentációkra vonatkozó általános kommunikációs szabályokat mutatta be. Végül felvázolta a műszaki kommunikáció újabb kihívásait, melyekbe beletartoznak többek között a szoftveres dokumentáció szabályozási módjai és a szakemberképzés problémái.

Az első szekció harmadik előadását Papp Eszter (KRE TERMIK) tartotta *Dokumentáció 4.0* címen. Bemutatta a dokumentáció kétféle létrehozását, az emberi és gépi dokumentációt, illetve a kettő kapcsolatát. Majd elmondta, hogy a dokumentáció minősége egy adott cég megítélésében fontos szerepet tölt be, és kitért arra is, hogy milyen igények támaszthatók ezzel kapcsolatban a cégek felé (pl. az ország nyelvén írják, tegyék többféle formátumban elérhetővé). Majd hozzátette, hogy angol nyelven egyszerűbben lehet dokumentációt végezni, mivel vannak arra vonatkozó angol nyelvű szabványok, míg például magyar nyelven nincsenek. Ezután rátért arra, hogy milyen kompetenciát, formátumot igényel egy használati útmutató elkészítése a 2012 és a 2019-es szabvány tükrében, valamint megfogalmazta, hogy az emberi dokumentáció szabványosítása mellett a gépi dokumentáció szabványosítása is fontos cél. Ezt követően bemutatta a Tekom által létrehozott okos dokumentációs rendszert és használatát. Végül felvetette a kérdést, hogy szüksége van-e az embernek a digitális világban írásos dokumentációra, amikor az audiovizuális és audiotartalmak is a dokumentáció egy speciális fajtájának tekinthetők.

Az első szekció negyedik előadását Csontos Nóra (KRE) *A tudás megosztásának módja a szakszövegekben. Az utasítás szerepe a szövegtípus(ok) kialakításában* címmel tartotta. Az előadás a kognitív kategorizáció elméleti alapjainak ismertetésével kezdődött, ezután az előadó hozzátette, hogy a kategóriák ebben az esetben nem nevezhetők homogénnek, határaik elmosódtak, és egy elem több kategóriába is tartozhat, mivel ezek a kategóriák a tudás (sémák, forgatókönyvek) alapján szerveződnek. Az előadó felvetette szubkategóriák létrehozásának lehetőségét, melyek a csomópontba rendeződés alapján jöhetnek létre. A saját korpuszvezérelt kutatásán keresztül szemléltette, hogy szövegtipológiai kategóriák így is szerveződhetnek. Továbbá megfogalmazta a kérdést, hogy mi is a szakszöveg, és létezik-e. Végül kiemelte, hogy a szakszöveget nem egy kategóriának, hanem egy diskurzustartománynak tekinti a kategóriák nem homogén természete miatt.

Az első szekció utolsó előadását Czinkóczki Ágnes és Fehér Ildikó (Tekom) tartotta *Szaknyelvi műfajok: A műszaki szakszöveg típusai és jellemzői* címmel. Előadásukban definiálták, hogy mi az a műszaki szöveg, illetve hogyan lehet ennek példányaikat csoportokba rendezni, mi ezeknek a célja és milyen módon jutnak el a felhasználóhoz. Megjegyezték, hogy a műszaki dokumentáció a termék részét képezi, célja, hogy a termék használatának biztonságosságát lehetővé tegye, ezért tartalmaznia kell a termékre vonatkozó minden információt. Megállapították, hogy a dokumentáció során fontos figyelembe venni azt is, hogy ki a célcsoport, akinek a termék készül, és ennek tudtában létrehozni azt. Végül pedig bemutatták, milyen különféle publikálási csatornák (pl. közösségi oldalak, cég honlapja) léteznek és ennek megfelelően különböző formátumokban kell létrehozni a szövegeket (pl. pdf, papíralapú).

A második szekciót Dér Csilla Ilona (KRE TERMIK) *Diskurzusjelölő-használat építészeti-műszaki dokumentációkban* című előadása nyitotta meg. Először a diskurzusjelölők definiálására és bemutatására került sor, majd a korpusz ismertetésére, mely a Magyar Követeléskezelő Zrt. és a Magyar Építész Kamara engedélyezési és kivitelezési terveiből és útmutatásaiból épült fel és ebből kerültek kigyűjtésre manuálisan a diskurzusjelölők. Az előadó megállapította, hogy sokszor diskurzusjelölők helyett például zárójeleket, címeket, táblázatokat alkalmaztak, továbbá hiányoztak a tipikus diskurzusjelölők (melyek a beszédben gyakoribbak), valamint, hogy ezek a diskurzusjelölők a szöveg tagolásának eszközei voltak ezekben az iratokban.

A második szekció következő előadása Sólyom Réka (KRE TERMIK) *Egy orvostechikai eszközökről szóló EU-rendelet fogalommeghatározásainak szemantikai jellemzői* című előadása volt. Az előadó bemutatta a kutatási előzményeket és az Európai Parlament és Európai Tanács egy 2017-es orvostechikai eszközökről szóló rendeletét vette alapul a vizsgálataihoz, melyekben metaforákat és metonímiákat kutatott. Az említett rendeletekben fellelhető metaforákat és szemantikai jellegzetességeiket mutatta be a megértés folyamatának szempontjából. Megállapította, hogy nagyon fontos szerepet töltenek be ezek a nyelvi képek a szakszövegben, továbbá, hogy erős az antropomorfizációs megszemélyesítés jelenléte a testtel, szervezettel kapcsolatban (pl. „a szervezet megóvja”). Hozzátette, hogy a metaforák és a metonímiák funkciójukat tekintve leginkább szűkítő, pontosító szerepben jelennek meg.

A második szekció harmadik előadását Faludi Andrea (KRE TERMIK, LEG Zrt.) tartotta *A terminológia helye a fordítás folyamatában – szabványok, előírások és a fordításszolgáltatók gyakorlata* címmel. Az előadó célja az volt, hogy meghatározza a terminológia helyét a fordításban a fordítóirodák gyakorlatának tükrében, személyes tapasztalataival kiegészítve azt. Elsősorban bemutatta a fordítási folyamat állomásait, elmondta, hogy a folyamat mely részei igényelnek magas nyelvi kompetenciát, megállapította továbbá, hogy a

terminológia leginkább az előkészítési és az ellenőrzési fázisban jelenik meg a fordítás során. Majd feltárta a tartalommenedzsment és a terminológia kapcsolatát (pl. termékspecifikus terminológia kialakítása). Kitért még arra, hogy a szolgáltatók pénz hiányában nemigen alkalmaznak szakképzett terminológusokat, valamint bemutatta a terminológiai adatbázisokra vonatkozó gyakorlatot a saját kutatása (interjúk egy fordítóiroda alkalmazottaival) és tapasztalatai alapján.

A második szekció negyedik előadását Sermann Eszter (SZTE és KRE TERMIK) *Dokumentációhoz kapcsolódó fogalmak a Cercaterm katalán terminológiai adatbázisban* címmel tartotta. Az előadását egy spanyol–katalán történelmi áttekintéssel kezdte annak érdekében, hogy bevezethesse a látogatókat a Cercaterm katalán adatbázis használatába. Elmondta, hogy ez az adatbázis azért képvisel értéket, mert közel tízmillió katalán beszélő él, és a katalán tartományban a spanyol mellett a katalán hivatalos nyelv, emellett ismertette a létrehozás technikai és társadalmi hátterét. Az adatbázist 1986-ban hozta létre a TermCat csapata, és mára 230000 bejegyzéssel és 31 témakörrel rendelkezik. Külön előnyére válik, hogy laikusok is írhatnak bejegyzést, ezáltal népszerűsítve és segítve a terminológusok munkáját.

A második szekció ötödik előadását Tamás Dóra Mária (OFFI Zrt. és KRE TERMIK) tartotta *Tartalom és dokumentáció a terminológiai adatbázisokban* címmel. Először ismertette a dokumentáció fogalmát, és a dokumentációt mint információtudományt nevezte meg. Bemutatta a terminológiamenedzsment feladatait, eszerint terminusokat kell feldolgozni, és terminológiai adatbázisokat kell létrehozni releváns adatok feldolgozásával és hozzáadásával, így segítve a további terminológiai munkálatokat. Megjegyezte, hogy a terminológiai adatbázisok építése már az 1980-as években megkezdődött világszerte, ezek fogalomalapú szemléletmód alapján készülnek, és hogy ezek a dokumentáció során felhasználhatóak. Elhangzott még, hogy mit és milyen módon kell dokumentálni, ami azért fontos, mert ez adja a minőséget és a megbízhatóságot, végül megismerhette a közönség az adatbázis-építés feltételeit, folyamatát, módját és fajtáit.

A harmadik szekció első előadását Fogarasi-Nuber Katalin (SOTE) és Patonai Zoltán (PTE) *Az orvosi dokumentáció szerepe és jelentősége. Az akut ellátással, sérülésekkel és a halál okával kapcsolatos orvosi dokumentumok* címmel tartotta. Az előadásban elhangzott, hogy az orvosi dokumentáció kötelező, melyet a valóságnak megfelelően, részletekbe menően kell vezetni, viszont csak a jogosultak férhetnek hozzá, valamint a hozzáférés is kontrollált, továbbá, hogy a beteg megnézheti és kikérheti a saját dokumentumát. A dokumentáció nyelvezetének jellemzőit is bemutatta az előadás. Külön kitért a dokumentumok kommunikációs stílusára, hogy milyen, amikor egy másik orvoshoz szól, illetve, hogy a beteg számára hogyan teszik érthetővé a diagnózist. Megjegyezte, hogy sok rövidítés található ezekben a szövegekben, melyeknek nincs összefoglaló

rendszerük, így ez megnehezíti az orvosok egymás közti kommunikációját. Végül felvázolta az egységes terminológia hiányát és kidolgozásának fontosságát.

A harmadik szekció második előadását Fogarasi-Nuber Katalin (SOTE), Varga Éva Katalin (SOTE) és Patonai Zoltán (PTE) tartották *A kórházi ellátás dokumentumai* címmel. Elsőként ismertették a kórlap fogalmát, mely alatt több dolgot is érthet olykor a kórházi személyzet. Ezt követően képekkel szemléltették a dokumentumok különböző típusait. Ide tartoznak többek közt a zárójelentések, egyes kísérődokumentumok, műtéti dokumentumok, ambulánslapok, lázlapok stb. Továbbá elhangzott, hogy ezeknek a dokumentumoknak vannak szakmai és polgári felhasználású példányai is, melyeket szintén képeken láthatott a közönség.

A harmadik szekció következő előadását Ludányi Zsófia (EKE) és Varga Éva Katalin (SOTE) tartották *A szemészeti dokumentáció jellegzetességei* címmel. Először ismertették a vizsgálati anyagot, amely egy budapesti szemklinika dokumentumaiból tevődött össze, és 138.000 szövegszót tartalmazott. Ezekből több mint hatszáz rövidítést sikerült jegyzékbe venni. Bemutatták, hogy néz ki egy szemészeti ambuláns lap és milyen információkat kell tartalmaznia, majd ismertették a kommunikációs stílusok vizsgálatának eredményeit, mert a kommunikáció tulajdonképpen ezen keresztül történik meg egy másik orvossal, egy látszerésszel és egy beteggel is. Például az orvos és orvos közti kommunikáció esetén az udvarias üdvözlési formák nagyon gyakoriak, míg a beteggel vagy a látszerésszel történő kommunikáció során nem fordulnak elő. Hozzá tették, hogy számos rövidítéssel és latin szótóval találkoztak a kutatásuk során.

A harmadik szekció negyedik előadását Varga Éva Katalin (SOTE) tartotta *A beteg tájékoztató mint egészségügyi dokumentum* címmel. Az előadás a beteg tájékoztató tartalmi elemeinek ismertetésével kezdődött, melyek közé tartozik például az adott gyógyszer összetétele, a gyógyszer neve, fajtája, alkalmazási módja, ideje és száma stb. De fontos, hogy ezeket az információkat a dobozon is fel kell tüntetnie a gyártó cégnek, anélkül nem lehet forgalomba hozni a gyógyszert. Tehát ez egy olyan dokumentáció, melyet a termékkel együtt kötelező a beteg tulajdonába bocsátani, mivel így szerezhet információkat róla.

A harmadik szekció ötödik előadását, amely egyben a konferencia utolsó előadása volt, Kuna Ágnes (ELTE) és Mány Dániel (ELTE) tartották *Rák, tumor, NLP – A beteg tájékoztató szövegtípusának terminológiai kérdései* címmel. Elmondták, hogy a beteg tájékoztató tulajdonképpen egyfajta közvetítőnyelv az orvos és a beteg közt, majd ismertették a beteg tájékoztató mint szövegtípus tipológiai (pl. forma, tagolás, betűtípus) és pragmatikai (pl. eufemizmusok, érzelmi megnyilvánulások) jellemzőit, funkcióját. Végül ezeket négy esettanulmányon mutatták be, kitérve a beteg tájékoztatók fordítása során jelentkező terminológiai kérdésekre is.

A konferenciát Fóris Ágota, a Terminológiai Kutatócsoport vezetője zárta beszédével, melyben felvázolta a téma további kutatási kérdéseit, irányait és köszönetet mondott az előadóknak.

BALOGH ORSOLYA
KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék
orsollia@gmail.com

A XIV. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia

Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és a Nyelvtudományi Intézet idén 14. alkalommal rendezte meg az Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferenciát 2020. február 7-én. A rendezvény célja, hogy a különböző egyetemekről érkezett doktoranduszok megismerjék egymás kutatási területét, és a tapasztalt kutatók hozzászólásaikkal, észrevételeikkel segítsék a doktori hallgatók tudományos munkáját. A konferenciát Váradi Tamás, a szervezőbizottság elnöke nyitotta meg, ezután következtek a szekcióelőadások. A konferencián három szekcióban tizenegy előadás hangzott el az alkalmazott nyelvészet különböző részterületeit érintve.

Az első szekcióban – melyen Domonkosi Ágnes elnökölt – főként pragmatikai és szociolingvisztikai témájú előadásokat hallhatott a közönség. Elsőként Csapó Gerda, az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájának hallgatója tartott előadást *A személyeskedés mint érvelési hiba online kommentekben* címmel. Központi témája az érvelés, ezen belül az érvelési hibák voltak, ezt az online kommentek figyelembevételével elemezte. Előadása során kiemelt figyelmet fordított a digilektusra, azaz a digitális nyelvhasználatra. Ismertette az internetes retorika jellemzőit, majd rávilágított arra a tényre, hogy az internetes hozzászólások gyakran a személyeskedés hibájába esnek. A személyeskedés négy fajtáját említette: 1. a személy lejáratása, 2. a személy elfogultságára való hivatkozás, 3. a személy következetlensége, 4. a személy inkompetenciája. Vizsgálata során hipotézisei az alábbiak voltak: 1. A vizsgált kommentek hangvétele szempontjából a negatív lesz a domináns. 2. A vizsgált kommentekben található személyeskedés a másik személy lejáratására fog irányulni. A feltételezéseit bizonyítására használt korpuszt öt közszereplő egy-egy posztjára érkezett válasz alkotta, összesen 1133 komment. A korpusz elemzése során az előadó mindkét hipotézise beigazolódott.

A második előadó Bencze Norbert volt, szintén az ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskolájából, aki *Önkonstruálás és benyomáskeltés az első találkozás során* címmel tartott előadást. A vizsgálat korpuszát az előadó által megrendezett villámrandikon elhangzott – és rögzített – beszélgetések adták. Kutatásának célját a valódi, életszerű dialógusok vizsgálata jelentette, mindezt az első találkozás dialógusaira szűkítette. Hipotézise az volt, hogy más-más személyek esetében a partnerek különböző ismerkedési stratégiákat fognak alkalmazni saját maguk megkonstruálására. Előadása során a felvételekből kiragadott elemzett részletekkel illusztrálta és bizonyította, hogy hipotézise beigazolódott, azaz a partner függvényében különböző módon alakulnak a résztvevők közt zajló diskurzusok.

Szabó Lillának, a BCE Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola doktoranduszának előadása *A politikai kommunikáció perszonalizációja a személyes névmások tükrében* címmel hangzott el. Az előadó kutatásának

középpontjába azt állította, hogy nyelvészeti eszközökkel miként ragadható meg a politikai kommunikáció perszonalizációja, azaz a politikus mint egyén előtérbe kerülése. A kutatás hipotézise szerint a politikai kommunikáció perszonalizációja egyre jelentősebb. Ennek bizonyítására egy olyan 95000 szavas angol nyelvű korpuszt használt, mely 1980 és 2016 között készült, és az Amerikai Egyesült Államokban elhangzott hús, demokrata, illetve republikánus elnökjelölti kampánybeszédet tartalmaz. Kutatása során a vizsgált anyagban előforduló többes szám első személyű névmásokat elemezte, kitérve ezek értelmezési lehetőségeire is. A *we* névmás utalhat a jelölt és a kormány, a jelölt és a párttagok, valamint a jelölt és az ország kapcsolatára. A kutatás során 1000 szóra normalizált korpusz eredményei szerint a beszédekben nem mutat jelentős növekedést a jelöltre és a nemzetre utaló névmások száma, míg a jelöltre és a pártra vonatkozó névmások száma csökken.

Kiss Anita (Debreceni Egyetem, Nyelvtudományok Doktori Iskola) *Kárpátaljai magyar egyetemisták nyelvhasználati szokásainak összehasonlító vizsgálata* címmel elhangzó előadása során ismertette azt az összehasonlító vizsgálatot, amelyet a Magyarországon és Ukrajnában tanuló kárpátaljai magyar egyetemi vagy főiskolai hallgatók nyelvhasználati szokásainak és nyelvi attitűdjeinek megismerésének céljából végzett. A kutatási módszere kérdőíves felmérés volt, a korpusz 227 kitöltött kérdőívből állt. A 227 kérdőív 82 Debrecenben tanuló kárpátaljai hallgató, 73 Debrecenben tanuló egynyelvű magyar hallgató, illetve 72 Ukrajnában tanuló hallgató válaszait tartalmazza. A szerző kutatási kérdése az volt, hogy miképp vélekednek a kódváltásos nyelvjárási beszédéről a hallgatók, továbbá hogy ezek a sajátosságok milyen mértékben jellemzőek a saját szóbeli és internetes kommunikációjukra. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a kárpátaljai diákok mindkét csoportja hasonló válaszokat adott, azonban az internetes kommunikációra vonatkozó kérdésekben a Debrecenben tanuló kárpátaljai diákok válaszai már az egynyelvű magyarok válaszaival mutattak nagyobb mértékű egyezést. A kódváltás oka vagy a csoportjelölő funkció (kárpátaljai magyar hallgatók), vagy pedig a megszokás (Magyarországon tanuló kárpátaljai hallgatók).

A konferencia második szekciójának az elnöke Hunyadi László volt. A szekcióban három előadás hangzott el. Benedek Enikő (ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola) *Kulturális átváltások pakisztáni dokumentumok magyar fordításában* címmel tartott előadást. Kutatásának célja a Pakisztáni Iszlám Köztársaság területén kiállított, angol nyelvű dokumentumok magyarra fordításakor felmerülő kérdések vizsgálata, illetve a vizsgált terminusok fordítási javaslataival a felmerülő problémák megoldása volt. Ezek a problémák elsősorban a nyelv- és kultúraspecifikus kifejezésekből, reálialexémákból származnak. A kutatás során felhasznált korpusz hét személy angol nyelvű pakisztáni kiállítású hivatalos dokumentumai, illetve ezek hivatalos magyar fordításai. Az alkorpusz az Affidavit nevű angol dokumentum és különböző fordításai, a fordítók

megjegyzéseivel. A kutatás eredménye alapján az esetleges hibák a fordításokban nem a szakértelem, hanem a kontextusismeret hiányából adódnak, a legnagyobb problémát tehát a nyelv- és kultúraspecifikus elemek jelenthetik. Ebből az a következtetés vonható le, hogy ilyen szövegek esetében a nyelvismeretre való támaszkodás nem elegendő.

Ezt követően Juhász Alexandrának, a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolája hallgatójának előadása következett *Interjúkérdéssor validálása finn nyelvet tanító tanárokkal* címmel. A szerző kutatása során két interjút végzett el finn nyelvet oktató tanárokkal. A beszélgetések célja az volt, hogy információt szerezzen a finn nyelv oktatásának gyakorlatairól, kiemelt figyelmet fordítva a frazémákra, azaz állandósult szókapcsolatokra. Az interjúkból azt a következtetést vontta le, hogy a tanárok személyes preferenciái befolyásolják a tanítási gyakorlataikat, illetve azt, hogy a frazeologizmusokról ugyan rendelkeznek ismeretekkel, de ezek nem rendszerezettek, továbbá nem fordítanak rájuk kellő mennyiségű figyelmet. Az eredményekből megállapította egy olyan összefoglaló gyűjtemény szükségességét, amely a frazeologizmusok oktatásában nyújtana segítséget a magyarországi finn nyelvoktatóknak.

A szekció harmadik előadója Naeimeh Afshar volt (Pannon Egyetem, Többszínű Nyelvtudományi Doktori Iskola), aki *Perception of American English pure vowels by monolingual and bilingual Iranians* című kutatását mutatta be. Az előadó az angol magánhangzórendszer észlelési reprezentációját vizsgálta egynyelvű perzsa és kétnyelvű (perzsa, illetve azeri anyanyelvű) tanulók esetében, és ezzel kívánta érzékeltetni az angol nyelv kiejtésében felmerülő nehézségeket. A kísérletben 22 egynyelvű és 27 kétnyelvű hallgató, illetve egy amerikai anyanyelvű csoport vett részt. Az eredmények azt mutatják, hogy a kétnyelvű beszélők számára nem jelent előnyt a három központi magánhangzó az azeri nyelvben, amelyeknek az egynyelvű beszélők nincsenek birtokában. A szerző a kísérletből azt a következtetést vontta le, hogy az angol nyelv tanítása kiemelt figyelmet igényel az egynyelvű és kétnyelvű tanulók esetében egyaránt.

Az ebédszünet után következett a konferencia harmadik és egyben utolsó szekciója Markó Alexandra elnökletével, melyen négy fonetikai témájú előadás hangzott el. Juhász Kornélia (ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola) előadása a *Mandarin szibilánsok magyar anyanyelvű beszélők produkciójában* címet viselte. A kutatás célja a kínai zöngétlen szibilánsok vizsgálata volt: azon eltérések feltérképezése e hangok esetében, amelyet különböző nyelvtudási szinttel rendelkező csoportok tagjai produkálnak. Ennek érdekében három csoport kiejtését elemezte, a csoportok a következők: 1. mandarin anyanyelvű csoport, 2. elsőéves kínai szakos hallgatócsoport, 3. harmadéves kínai szakos hallgatócsoport. Hipotézise szerint a [ʃ] hang ejtése a magyar és kínai anyanyelvűek esetében kis eltérést, míg a [s] hang nagyobb eltérést fog mutatni a

képzési hely tekintetében. Az eredmény alapján elmondható, hogy az ejtésben létrejövő különbségek nem szignifikánsak.

Mátraházi Noémi (ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola) előadása *Eltérő nyelvi háttérű hallgatók beszédfolyamatosság-értékelése magyar és spanyol beszéd alapján* címmel hangzott el. A szerző vizsgálata középpontjába a beszéd folyamatosságát helyezte, amely az idegennyelv-tudás szintje egyik mércéjének tekinthető. Ismertette, hogy a beszédfolyamatosság kapcsolatban áll az alábbi tényezőkkel: beszédtempó, artikulációs tempó, szünetek száma, szókinccsgazdagság, illetve nyelvhelyesség. A vizsgálat során négy magyar és négy spanyol nyelvű beszédet rögzített, amelyet 3 értékelői csoport ítelt meg: 5 magyar anyanyelvű spanyoltanár; 5 magyar, de spanyolul nem beszélő; 5 spanyol magyarul nem tudó. Az értékelésük során a felvételeken elhangzó beszéd folyamatosságáról kellett véleményt alkotniuk. A vizsgálattal kapcsolatban megfogalmazott hipotézisek szerint ebben a beszédtempó lesz az elsődleges szempont (azaz minél nagyobb a beszédtempó, annál folyamatosabb a beszéd), az értékelői csoportok véleménye a csak magyarul és csak spanyolul tudók esetében mutat mérvadó eltérést, illetve a folyamatos beszélők szókinccse gazdagabb, mint a nem folyamatosnak ítélt beszélőké. A kísérlet eredményei szerint az értékelés legfőbb szempontja a szünetek hossza (minél hosszabb a szünet, annál kevésbé folyamatos a beszéd) és a szünetek aránya. A hipotézisek az elvégzett kísérlet során tehát nem igazolódtak be.

Jankovics Julianna (ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola) és Garai Luca (ELTE Angol–Amerikai Intézet) előadása az *Ismétlések enyhe értelmi fogyatékosággal élők spontán beszédében* címet viselte. Az előadók először ismertették a megakadásjelenségek típusait, amelyek közül az ismétlésekre helyezték a hangsúlyt. A kutatás célja az ismétlések kategorizációja és gyakorisági elemzése volt, mindez enyhe értelmi fogyatékosággal élők, illetve kontrollszemélyek beszédének összevetésével. A szerzők arra keresték a választ, hogy milyen arányban fordulnak elő a különböző ismétlések (fluens, nyomatékosító, hezitáló, dadogásjellegű) a vizsgált csoportokban. A két vizsgált csoport 10-10, azonos nemű és korú személyből állt, a vizsgálat pedig két szövegtípus (interjú és képleírás) elemzésén alapult. Az eredmények azt mutatták, hogy a dadogásjellegű ismétlések az enyhe értelmi fogyatékkal élőkénél nagyobb arányban fordultak elő, míg a fluens és hezitáló ismétlések a kontrollszemélyek esetében voltak jellemzőek.

Havadi-Nagy Marian (ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola) *A nyelvlökéses nyelés (lingvális orofaciális myofunkcionális diszfunkció) palatográfiás leírása* című előadásában bemutatta a szabálytalan nyelésfunkciót, az orofaciális myofunkcionális zavart, illetve ennek azon típusát, amelyben a nyelvmozgás szabálytalansága a meghatározó, azaz a lingvális orofaciális myofunkcionális diszfunkciót (nyelvlökéses nyelést). Kutatásának célja a nyelés egyik fázisának, az orális transzportfázisnak a vizsgálata volt szabályos nyelés, illetve a

nyelvlökéses nyelés esetében. A szerző a nyelés vizsgálatát palatográfiával, a beszédhangképzését pedig artikulációs vizsgálattal végezte. Ennek során két 5-5 főből álló csoportot vizsgált (kontrollszemélyek, illetve a nyelvlökéses nyelés tüneteit mutató személyek). Eredményeik szerint a nem normatív nyelés során a nyelv a felső fogsor palatális részéhez nyomódik, míg a tipikus ejtés során ez a hely a kemény szájpadlás.

A konferenciát Markó Alexandra, az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának elnöke, valamint Ludányi Zsófia, a szervezőbizottság titkára zárta le azzal a felhívással, hogy a megmérettetésnek még nincsen vége, az előadások szerkesztett változatát lektorált tanulmánykötetben fogják megjelentetni. Jelezték továbbá azt is, hogy 2021-ben is folytatódik az immár hagyománnyá vált doktoranduszkonferencia-sorozat.

A konferencián elhangzott előadások betekintést nyújtottak az alkalmazott nyelvészet részterületeinek különböző kutatásaiba, azok eredményeibe, továbbá ismertették a kutatások folytatásának lehetőségeit, illetve a vizsgálatok céljait. A kávészünetek a szekciókon kívül is lehetőséget teremtettek a doktoranduszok és tapasztalt kutatók közti szakmai diskurzusra és az ismerkedésre is.

JENEI KAMILLA
KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék
kamilla.jenei7@gmail.com