

DELI ZSOLT PÁL

Szegedi Tudományegyetem
wildrover67@gmail.com

Deli Zsolt Pál: Analytical structures in the language use of Hungarians in the United Kingdom and Ireland
Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.2.001>

Analytical structures in the language use of Hungarians in the United Kingdom and Ireland

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

Keywords: analytical, bilingualism, language contact, language use, migration

Nagy-Britannia mindig is a bevándorlás célpontja volt. Bizonyított, hogy a migráció nyelvi érintkezést eredményez. A tanulmány célja az Egyesült Királyságban és Írországbban élő magyarok kétnyelvűségéből adódó nyelvi kölcsönhatások vizsgálata: annak megállapítása, hogy ez a jelenség hogyan befolyásolja a kint élő magyar beszélőközösség nyelvét. Az Egyesült Királyságban és Írországbban 200 résztvevővel végzett kutatás azokat a magyarok által használt nyelvhasználati preferenciákat tárja fel és mutatja be a vizsgált analitikus szerkezeteket illetően, amelyek a beszélőközösség angol–magyar kétnyelvű környezetéből adódnak. A felmérés során két csoportot alakítottunk ki: az 1. csoport adatközlői rövidebb, a 2. csoport adatközlői hosszabb ideig éltek a vizsgált nyelvterületen. Egy korábbi kérdőív módosított és digitalizált változatát töltötték ki az adatközlők. Feltételezzük, hogy az angol nyelv kontaktushatást gyakorol a magyar beszélőközösség nyelvhasználatára.

Kulcsszavak: analitikus, kétnyelvűség, migráció, nyelvérintkezés, nyelvkontaktus hatás

1. Introduction

The United Kingdom has experienced migration from the early days of her existence, whether European, including Hungarian, or global, since the British Empire have always been an attraction of a target destination to countries that have been in adversaries of war or financial difficulties. According to Grosjean (2010), migration for economic and social reasons is a chief cause of movement, potentially causing language contact. The phenomenon of bilingualism and multilingualism is a

widespread tendency in the world. (Grosjean, 1982, 2008). Where there is bi- and multilingualism, there tends to be language contact, and numerous studies have confirmed and demonstrated that language contact situations cause linguistic effects (see Haugen, 1950; Weinreich, 1953; Thomason and Kaufman, 1988; Benkő, 2000; Thomason, 2001, 2010; Winford, 2003; Sankoff, 2004; Fenyvesi, 2005a, 2005b, 2006; Heine, 2005; Matras, 2009, 2010), influencing lexical, phonological, morphological and syntactic aspects of language use.

Considering English-Hungarian language contact, the earliest inquiry was predominantly conducted in the United States, by Kontra (1990) in Indiana, by Bartha (1993) in Michigan, by Fenyvesi (1995) in Pennsylvania and by Polgár (2001) in the state of Ohio. The only comprehensive overview of contact effects in different varieties of the same language to date, titled *Hungarian language contact outside Hungary* (Fenyvesi, 2005a) investigated varieties of Hungarian. Furthermore, it discussed the sociolinguistic, linguistic and typological aspects of the language contact situations of minority Hungarian speakers living in countries surrounding Hungary, along with contact effects of Hungarian in the United States of America (Fenyvesi, 2005a), in Australia (Kovács, 1997, 2005). Forintos, (2008) discussed the English-Hungarian language contact situation in Australia and subsequently in Canada and South Africa (Forintos, 2011), and Huber (2016) in Canada. Benkő's (2000) analysis of British Hungarian seems to be the only study that was carried out in the United Kingdom among immigrants and their descendants living in London.

Regarding analytical structures, which is the subject of the present study, Huber (2016), wrote an article on the topic, which discussed the findings among Canadian Hungarians. Since that study focused on English-Hungarian language contact, in this paper his quantitative results are used for comparison.

In this paper, a brief overview of the sociolinguistic background together with the quantitative results of the contact effects of the speech communities under investigation in the UK and Ireland are presented.

2. Background

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

Migration causes language contact to form, and migration is an important aspect of English-Hungarian language contact in the United Kingdom. According to Grosjean (2010), migration for economic and social reasons is a chief cause of movement and language contact. Since joining the European Union in 2004, Hungary has seen the emigration of Hungarians to the British Isles in considerable numbers. The United Kingdom is one of the four EU countries with net inward migration of foreign nationals in the hundreds of thousands (ONS Migration Statistics, 2018). The exact

figures are not well-known, but a substantial number of Hungarians live in the United Kingdom and Ireland today.

2.2. The sociolinguistic background of Hungarians in the UK

The United Kingdom has always been a target of immigration. Throughout the centuries a significant number of immigrants have arrived to the Isles for political or economic reasons. Census data show that the growth of the population was rather slow prior to the Second World War. A small group of Hungarians arrived as far back as the 16th century, attending English and Scottish universities, one of whom was Nicolaus de Ungeria, a graduate of Oxford University.

The revolution of 1956 brought the first significant wave of immigrants, who arrived as political refugees, and took up various jobs, and were given the opportunity to attend British universities. The United Kingdom accepted approximately twenty-five thousand immigrants escaping the difficult days of revolution, but a larger number of the people leaving Hungary in 1956 got refugee status in the United States.

Hungary joined the European Union in 2004, and this opened a new chapter in the migration pattern of the Hungarian population. People could travel freely, and many Hungarian citizens, in the hope of a better living, left the fatherland and moved to various EU countries. Following the 2001 UK census, the estimated number of the Hungarian-born population living in the UK was around 13,000. Based on data from the figures of the Labor Force Survey, the Annual Population Survey and the decennial census figures, the British Office for National Statistics (ONS) reported that the Hungarian-born population was 52 thousand in 2011 residing in England and Wales in 2011, three times as many as ten years earlier. Only four years later, in 2015, the number of Hungarian-born residents reached 80,000, the vast majority of them living in England, and about 9,000 living in Wales, Scotland and Northern Ireland (Office for National Statistics, August 2015).

The University of Oxford's Migration Observatory indicates an even higher figure: 96,000 people for the year of 2015, which means that, only in four years, the number of Hungarian migrants in the United Kingdom doubled. The Irish figures are somewhat vaguer, and the records of the Central Statistics Office reveal that, according to country of origin of non-Irish national residents in Ireland in the year 2016, there were between 1,000 and 10,000 Hungarians living there.

3. The purpose of the study

The purpose of the present study is to investigate the results of the language contact situation of the bilingualism of Hungarians living in the United Kingdom and Ireland to see how contact with English influences their Hungarian. The present study

explores the linguistic outcomes of the English-Hungarian language contact. It compares and contrasts the Hungarian of the immigrants in the United Kingdom to standard Hungarian, and research results from Canada, and in some cases, from the USA, are also presented. The current study focuses on the linguistic feature of analytical constructions in the Hungarian language use of the immigrant population of Hungarians in the UK and Ireland.

4. Research questions and hypothesis

4.1. Research questions

Research question: Is the Hungarian language use of the immigrant community living in the United Kingdom and Ireland influenced by the English they are in contact with?

4.2. Hypothesis

Language contact is everywhere, and it may cause people to become bilingual. and where people interact using different languages, language contact produces linguistic changes. (Fenyvesi, 2018). According to previous studies conducted in a number of countries, it is hypothesized that in the contact varieties of Hungarian it is analytic constructions that are predominantly preferred as opposed to synthetic forms that are more representative of the monolingual language use of the Hungarian speech community in Hungary (Kontra, 2005). Based on this assumption it is hypothesized that this produces a similar result in case of the English-Hungarian language contact situation in the United Kingdom and Ireland as well.

5. Methodology

5.1. Participants

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

The participants have been randomly selected from a data base collected with the help of a questionnaire created in Google Forms and distributed among immigrants in the United Kingdom and Ireland during the summer of 2019. According to six basic categories as independent non-linguistic variables, 11 members of the GB/IRE-NEW group come from villages or smaller settlements, 1 from a farm, 18 from capital cities and 70, the majority of the whole group, from towns. 71 participants

are located in England, 1 in Northern Ireland, 16 in Ireland, 11 in Scotland and 1 in Wales. 20 of them are men, and 80 of them are women. According to age, 57 people come from the age group of 18-35, 38 people are 36-50, and 5 people are 51-65 years old. The vast majority, that is, 91 subjects were born in Hungary, 6 in Romania, 2 in Slovakia, and 1 in Serbia. The arrival time for 65 of them is between 2010 and 2015, and the 35 people arrived in the given countries after 2015. Regarding the GB/IRE-OLD group, the numbers are the following: 15 members come from villages or smaller settlements, 2 from a farm, 17 from capital cities and 66, the majority of the whole group, from towns. 71 participants are located in England, 14 in Ireland, 10 in Scotland and 5 in Wales. 21 of them are men, and 79 of them are women. According to age, 9 people come from the age group of 26-35, 73 people are 36-50, and 18 people are 51-75 years old. Almost all subjects, 98 people were born in Hungary, 1 in a country not given in the questionnaire, and 1 in Serbia. The arrival time for 71 of them was at the early part of the 2000s, 4 between the '50s and the '70s, 6 in the '80s and 18 in the '90s.

A note on why people who were not born in Hungary, yet answering the questionnaire might be important here. During the era of the Austro-Hungarian Empire, historical Hungary accommodated a population of diverse ethnic background where various languages were spoken; however, the Peace Treaty of Trianon in 1920 resulted in the loss of two-thirds of her land, and millions of people got stuck in their new countries and became citizens overnight (Kontra, 2005: 29). Therefore, the neighboring countries of Hungary have a significant number of Hungarians that form minorities in those countries. During the acculturation process, the Hungarian language of these communities is affected by the dominant language surrounding them (Thomason, 2005: 11). The majority of these people still speak Hungarian as their native language even though they live in a country where Hungarian is not an official language, the only exception being Slovenia where it is declared in the constitution, with the estimated population of less than 10,000 speakers (Thomason, 2005: 11). The questionnaire included these people and gave various places of birth as an available option for the respondents. All the people answering the questionnaire claimed to be speaking Hungarian as their mother tongue.

5.2. Data collection

5.2.1. The questionnaire

The questionnaire used is a modified version of the SHOH questionnaire (Sociolinguistics of Hungarian Outside of Hungary project), which was first used in the second half of the '90s for the investigation of language contact situations in the Carpathian Basin administered in a number of countries such as Slovakia, Ukraine,

Romania, Austria, the former Yugoslavia (Vojvodina and Prekmurje, the latter now belonging to Slovenia). The purpose of the research team was to construct a survey suitable for systematic data collection with the potential to be repeated under various circumstances and in different countries (Kontra, 2005: 34, cited in Fenyvesi, 2005a).

The questionnaire has two parts. The linguistic part of the questionnaire contains the dependent variables that attempt to measure the linguistic outcomes in analyzing the effects of the grammaticality judgments of the questions on contact-induced sentences. The linguistic tasks include choosing the more natural sounding sentence, judging the correctness of sentences, together with multiple-choice tasks. (Kontra 2005: 40, cited in Fenyvesi 2005a). The questionnaire is suitable for collecting data on the structural changes of the languages in contact.

In addition, in the second part of the questionnaire that contain the independent, non-linguistic variables, the social background, the language use and attitudes of the subjects are included.

5.2.2. The question/task types

The participants of the study were given two different task types: for sentences 503, 507, 514, 603, 605, 607 and 613, they had to choose the more natural sounding of the two sentences presented to them. On the other hand, for sentences 532 and 536, they were asked to judge a sentence and correct it if need be, after considering whether the given sentences were good (a) or bad (2). If option ‘bad’ (2) were chosen, then they were asked to write down the version considered the right choice for them (Kontra, 1998). This task type, however, had been changed prior to the digital administration of the task for ease of filling out the questionnaire. The representations for the texts are given in interlinear morphemic glosses (IMG) in order that the grammatical structure of the Hungarian sentences can be easily followed, together with the meaning of the original sentences.

6. Results

6.1. Linguistic typology

Linguistic typology is a field of linguistics that deals with the structural classification of languages, creating typological groups, constructed on similar linguistic patterns, structures and systems. Prominent authors (see Greenberg, 1966; Comrie, 1981; Ramat, 1987; Croft, 1990 and Moravcsik, 2013) extensively discuss how typological systems work in the field of linguistics.

6.2. Hungarian as an agglutinative language

Languages such as Hungarian employ complex derivational processes, which express syntactic structures semantically equivalent to analytic ones (Thomason,

2005:17). According to linguistic typological classification, Hungarian is an agglutinative language, and the process of agglutination implies morphological processes with clearly identifiable and separable morphemes, where each affix represents a single grammatical function (Moravcsik, 2013). A transparent example in sentence from Hungarian well illustrates how this system works: *leg-meg-veszteget-het-etlen-ebb-ek-nek*, SUP-PRF-bribe-POSS-PRIV-CMP-PL-DAT ‘to those who are least bribable’ (Moravcsik, 2013: 111).

6.3. Analytic languages

Analytic processes, on the other hand, use single morphemes, mostly free morphemes as words, and few bound morphemes as affixes. Generally, two or more lexical items form phrases, in order to express one grammatical function (Göncz, 1999). For example, expressing the future in English in all aspects: simple, progressive, perfect and perfect-progressive is fully analytical; however, the English pronominal system can be regarded as synthetic, and considerable agglutination is present in certain words containing prefixes and suffixes (O’Grady, *et al.*, 1997: 356). The term *isolating* is also used for *analytic*, indicating a one-to-one concurrence of words and morphemes, such as in Vietnamese (Comrie, 1981: 43).

6.4. Hungarian and Indo-European languages

Indo-European languages belong to the synthetic group. A typical feature of such languages is the use of inflections; yet, Indo-European languages tend to use more analytic constructions than Hungarian. Hungarian, in a way, is like Indo-European languages in that it uses synthetic forms, but; beyond that, it has very complex derivational and compounding processes present in its morphology.

6.5. Hungarian in contact with other languages

In Subcarpathia, there are Hungarian speakers who prefer to use analytic constructions to agglutinative constructions characteristic of standard Hungarian (Thomason, 2005: 23). Hungarians have lived together with speakers in the Carpathian Basin long enough to develop analytic features in their Hungarian as a result of the contact with languages that possessed predominantly analytic features of the dominant group (Csernicskó, 2005: 123). Therefore, in contact varieties of Hungarian, there is a more widespread use of analytic constructions at the disadvantage of synthetic forms than in the language use of the speech community of monolingual Hungarians. (Kontra, 2005: 37).

Yet, Hungarian shows less preference for analytical constructions, at least in its monolingual standard Hungarian variety (Göncz, 2005: 225), and even if it uses analytic structures, is not a matter of choosing right or wrong, rather, it is a question

of whether they serve a more efficient mutual understanding between the speakers (Bencédy, 1994). Therefore, when Hungarian shows analytical features, this trait of analyticization, to a great degree, is a result of its contact with other Indo-European languages (Göncz, 1999). Consequently, a great number of differences between standard Hungarian and Hungarian spoken outside Hungary are due to language contact, where Hungarian “takes over features from adjacent languages, which all happen to be Indo-European”, and these changes happen and can be interpreted in accordance with patterns of linguistic universals and implicational hierarchies (de Groot, 2008: 192); however, a typological explanation is still lacking for this change (de Groot, 2005: 365).

At the same time, the phenomenon of making synthetic forms more analytical even among monolingual Hungarians living in Hungary is not nonexistent in the language, and this might be due to influence from neighboring countries where Indo-European languages are spoken (Göncz, 2005: 225). Analytical structures are not considered to be ungrammatical; however, as a general tendency, they are more alien-like and more foreign-sounding.

Linguistic insecurity, in an attempt to avoid errors in language use, can also be the cause of the use of analytic structures. Grammatical rules are generally easier to use and easier to remember than synthetic structures (Lanstyák and Szabó Mihály, 2005: 62).

As a rule, there are certain interferences found even in nonstandard Hungarian varieties, but certain constructions are virtually nonexistent in standard Hungarian spoken in Hungary (Thomason, 2005: 23); and the appearance of analytic structures can also be an internal development in the language.

7. Findings

The findings present the use of the analytic/synthetic variable in the language use of the immigrant communities. The overall statistical findings regarding the choice of analytical or synthetic options can be seen in *Tables 1-9.*, broken down into the various tasks under investigation. It includes the percentages for each group of people, the new (GB/IRE-NEW) and the old (GB/IRE-OLD) immigrants including Huber’s data (2016) for a Canadian group (CAN) from his earlier study as well as the figures for the monolingual Hungarian group (HUN). In some tasks, where it was possible, outcomes from the study in Toledo, in the USA (Fenyvesi, 2006) are also included (questions 507 and 613). I found it necessary to use a group as much as possible, where a similar English-Hungarian language contact situation was present.

Previous studies (Göncz, 1999: 151, 2005: 225; Kontra, 1998, 2005: 37) demonstrated that analytical structures are preferred to synthetic constructions to a greater degree where language contact is present, and the findings of this paper partly

support earlier results in this regard. However, as it can be detected in certain tasks, the difference in favor of analytic choices is not always and clearly established, and is not so convincing in the language use of immigrants living in the United Kingdom and Ireland as it is in the results of other studies, included in this paper.

7.1. (1) [503]

- (1) *Be-fizet-t-ed már az idei tagság-i díj-at?*
 PVB-pay-PAST-2SG already the this.year membership-ADER fee-ACC
- (2) *Be-fizet-t-ed már az idei tag-díj-at?*
 PVB-pay-PAST-2SG already the this.year member-fee-ACC

'Have you paid this year's membership fee yet?'

Table 1. Responses to task 503, analytic vs. synthetic structures.

503.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAN
NSH <i>tagsági díjat</i>	23 (21,9%)	33 (33%)	35 (35%)	59,3%
SH <i>tagdíjat</i>	82 (78,1%)	67 (67%)	65 (65%)	40,7%

In task 503 (Table 1), the participants had to choose one alternative. Most participants preferred the standard monolingual Hungarian version (SH); however, the NSH alternative was chosen by a greater proportion in the GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD groups respectively, which is manifested in an 11 % and 13 % difference of less preference for the SH version. A marked difference can be seen in the group of the CAN respondents, where the preference for the NSH version is significantly higher than in any of the other groups.

7.2. (2) [507]

- (1) *Un-om már ez-t a sok utazás-t busz-szal.*
 be.tired-1SG EMPH this-acc the much traveling-ACC bus-INS
- (2) *Un-om már ez-t a sok busz-oz-ás-t.*
 be.tired-1SG EMPH this-ACC the much bus-VDER-NDER-ACC

'I am very tired of all this traveling by bus.'

Table 2. Responses to task 507, analytic vs. synthetic structures.

507.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAN	USA
NSH <i>utazást busszal</i>	21 (19,6%)	7 (7%)	10 (10%)	51,9%	12 (66,7%)
SH <i>buszozást</i>	86 (80,4%)	93 (93%)	90 (90%)	48,1%	6 (33,3%)

In task 507 (Table2), the percentages for SH in groups HU, GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD are quite even, and the only groups of subjects that chose the NSH version in a greater number than the SH version is the CAN and the USA group. It is noteworthy that there is only a slight 3% difference between the results of the GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD groups.

7.3. (3) [514]

- (1) *Tanító néni, fáj a fej-em. Ki-me-het-ek?*
 teacher aunt ache.3SG the head-Px1SG PVB-go-POT-1SG
- (2) *Tanító néni, fáj a fej-em. Ki tud-ok men-ni?*
 teacher aunt ache.3SG the head-Px1SG PVB be.able-1SG go-INF

'Miss, I have a headache. May I go out?'

Table 3. Responses to task 514, analytic vs. synthetic structures.

514.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAN
NSH <i>ki tudok menni</i>	3 (2,8%)	4 (4%)	2 (2%)	29,6%
SH <i>kimehetek</i>	104 (97,2)	96 (96%)	98 (98%)	70,4%

Very similarly to the previous task, in answers of task 514 (Table 3), the percentages for SH in groups HU, GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD are very similar, whereas an outstanding preference can be observed in the CAN group in favor of the NSH variation, which figure represents an almost 27% difference compared to the three groups on average.

7.4. (4) [532]

- (1) *Nem tud-om, a bank-i számlá-já-n mennyi pénz van.*
 not know-1SG the bank-ADER account-PX3SG-SUP how.much money be.3SG
- (2) *Nem tud-om, a bankszámlá-já-n mennyi pénz van.*
 not know-1SG the bank-account-PX3SG-SUP how.much money be.3SG

'I don't know how much money there is in his/her bank account.'

Table 4. Responses to task 532, analytic vs. synthetic structures.

532.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAN
NSH <i>banki számla</i>	68 (63,6%)	1 (1%)	2 (2%)	77,8%
SH <i>bankszámla</i>	39 (36,4%)	99 (99%)	98 (98%)	22,2%

A somewhat startling result can be seen in task 532 (Table 4) that represents the difference between the GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD groups at one end, and the HU and CAN groups at the other end of the scale. As it has been mentioned earlier, this task type, however, had been changed prior to the digital administration of the task for ease of filling out the questionnaire. In the original SHOH questionnaire, after judging two sentences (1) and (2), if option (2) was chosen, the respondent had to correct the sentence, which created an open-ended question, not limiting the choices only to two options. Therefore, it seems likely that when two options are offered, the participants can choose the standard Hungarian variety with a bigger confidence. It still remains a question whether the respondents really use the standard variety in their everyday life. It is possible that they choose their answers in order to live up to the expectations of using the Hungarian standard. Here the difference between GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD groups is an insignificant 1%, too. The fact that 63,6% of the HU, and 77,8 of the CAN groups chose the NSH variety raises thoughts about how question types may influence answers. It is assumed that when participants are faced with open ended questions, they, at the same time, are challenged to come up with an answer that is not given as a choice, so it might raise some insecurity in them. Similarly, it is also possible that they judge the first NSH version to be correct since it is easier to complete the task that way.

The explanation for task 536 (Table 5) is very similar; however, if we look at the answers, we can see that while the CAN group chose the NSH variety with 66,7%, the GB/IRE-OLD and GB/IRE-NEW groups chose the SH variety with 99% and 98% respectively, which figure exceeds even the 81,3% of the HU group. What is an attention-grabbing result in task 603 (Table 6) is the fact that, even though this task type had not been changed and was administered to the GB/IRE-OLD and GB/IRE-

NEW groups in the original task format, the results are practically the same as the result of the HU group.

7.5. (5) [536]

(1) *Ha szellőztet-ni akar-ok, így kér-ek engedély-t: Ki tud-om*
 if air-INF want-1SG like.this ask-1SG permission-ACC PVB be.able-1SG
nyit-ni az ablak-ot?
 open-INF the window-ACC

(2) *Ha szellőztet-ni akar-ok, így kér-ek engedély-t: Kinyithatom*
 if air-INF want-1SG like.this ask-1SG permission-ACC PVB-open-POT-1SG
az ablak-ot?
 the window-ACC

'When I want to air the room, I ask for permission like this: May I open the window?'

Table 5. Responses to task 536, analytic vs. synthetic structures.

536.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAN
NSH <i>ki tudom nyitni</i>	20 (18,7%)	2 (2%)	1 (1%)	66,7%
SH <i>kinyithatom</i>	87 (81,3%)	98 (98%)	99 (99%)	33,3%

7.6. (6) [603]

A *repülőgép-ek meg-sért-ett-ék Svájc {...}.*
 the airplane-PL PVB-violate-PAST-3PL Switzerland

(1) *lég-i ter-é-t* (2) *lég-ter-é-t*
 air-ADERSpace-PX3SG-ACC air-space-PX3SG-ACC

'The airplanes violated Switzerland's air space.'

Table 6. Responses to task 603, analytic vs. synthetic structures.

603.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAN
NSH <i>légi terét</i>	10 (9,3%)	1 (1%)	1 (1%)	25,9%
SH <i>légterét</i>	97 (90,7%)	99 (99%)	99 (99%)	74,1%

7.7. (7) [605]

Fáj a fej-em, mert a szomszéd egész délután
ache.3SG the head-Px1SG because the neighbor whole afternoon {...}

- (1) *hegedű-n játszott* (2) *hegedül-t*
violin-SUP play-PAST.3SG play.violin-PAST.3SG

'I have a headache because the neighbor played the violin all afternoon.'

Table 7. Responses to task 605, analytic vs. synthetic structures.

605.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAN
NSH <i>hegedűn játszott</i>	17 (15,9%)	21 (21%)	17 (17%)	11,1%
SH <i>hegedült</i>	90 (84,1%)	79 (79%)	83 (83%)	88,9%

In task 605 (Table 7), the answers in the HU, GB/IRE-NEW and GB/IRE-OLD show a rather uniform result. However, in contrast to the tendency of previous answers, the CAN group chose the SH variety in a greater number than all the three groups. The HU and the GB/IRE-OLD groups basically represent the same result, and the GB/IRE-NEW groups have chosen the NSH variety with a bigger margin than any of the other groups. On average, the SH variety shows an overall preference to the NSH variety.

7.8. (8) [607]

Mindjárt kész az ebéd,
at.once ready the lunch, {...}

- (1) *ne légy türelmetlen!* (2) *ne türelmetlenked-j!*
not be.IMP.2SG impatient not be.impatientIMP.2SG

'Lunch is almost ready, don't be impatient.'

Table 8. Responses to task 607, analytic vs. synthetic structures.

607.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAN
NSH <i>ne légy türelmetlen</i>	45 (42,5%)	44 (44%)	45 (45%)	70,4%
SH <i>ne türelmetlenkedj</i>	61 (57,5%)	56 (56%)	55 (55%)	29,6%

The distribution: of the answers in task 607 (Table 8) is rather even, the only outstanding being the CAN result, where there is a 25% difference in comparison with the rest of the other three groups in favour of the NSH variety. It is worthwhile to mention that even the HU group chose the NSH variety in 42,5%, which might be an indication of either an internal change in the language or a long term language contact to an extent that it is regarded as the more naturally sounding choice of the two options.

7.9. (9) [613]

A *tükör előtt hosszan*
 the mirror before for.long {...}

- (1) *szépít-ett-e* *magá-t* (2) *szépítkez-ett*
 beautify-PAST-3SG self-ACC beautify.REFL-PAST.3SG

'She beautified herself in front of the mirror for a long time.'

Table 9. Responses to task 613, analytic vs. synthetic structures.

613.	HU	GB/IRE-NEW	GB/IRE-OLD	CAN	USA
NSH <i>szépítette magát</i>	21 (20%)	8 (8%)	23 (23%)	55,6%	9 (50%)
SH <i>szépítkezett</i>	84 (80,0%)	92 (92%)	77 (77%)	44,4%	9 (50%)

In the brief analysis for task 613 (Table 9), the preference for NSH is significant for the CAN and USA group, and quite close in case of the HU and GB/IRE-OLD groups, and the GB/IRE-NEW group follows the expected result more in selecting the SH option in 92%, which figure is significantly higher than the answers received from Hungarians living in Hungary.

8. Conclusion

In this paper I have made an inquiry into how the language use of immigrant communities in the United Kingdom and the Republic of Ireland is influenced by their English. The linguistic feature under investigation focuses on the potential preference for analytical or synthetic language use. Previous studies demonstrated that analytical structures are preferred to synthetic constructions to a greater degree where language contact is present, and the findings of this paper partly support earlier results. However, as it can be detected in certain tasks, the difference in favor of analytic choices is not always and clearly established, and is not so convincing in the

language use of immigrants living in the United Kingdom and Ireland. This can be seen from the discrepancies of the results for the analytical structures. Evidently, further research is needed to examine other linguistic features previously administered to lay the foundation for a more elaborate overall picture of the linguistic outcomes of language contact. The analyses should involve a more systematic examination of the correlation between linguistic and non-linguistic variables. Furthermore, it is desirable that similar studies should be done elsewhere in Europe, reaching beyond the English-Hungarian language relation, discovering so far unsearched language contact situations.

References

- Bartha Cs.** (1993) *Egy amerikai magyar közösség nyelvhasználatának szociolingvisztikai megközelítései*. [Sociolinguistic approaches to the language use of a Hungarian-American community]. Budapest: Kandidátusi dissertation.
- Bencédy J.** (1994) A beszélt nyelv és a norma. [The spoken language and the norm]. In: Kemény G. – Kardos T. (eds.) *A magyar nyelvi norma érvényesülése napjaink nyelvhasználatában*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézete. 17-21.
- Benkő A.** (2000) *An analysis of British Hungarian: Some morphological features of Hungarian as used by Hungarian immigrants and their descendants in London*. Szeged, Hungary: University of Szeged: MA Thesis.
- Comrie, B.** (1981) *Language Universals and Linguistic Typology*. Oxford: Blackwell.
- Croft, W.** (1990) *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cserniczkó I.** (1998) *A magyar nyelv Ukrajnában (Kárpátalján)*. [The Hungarian language in Ukraine (Subcarpathia)]. Budapest: Osiris Kiadó és MTA Kisebbségkutató Műhely.
- de Groot, C.** (2005) The grammars of Hungarian outside Hungary from a linguistic-typological perspective. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian Language Contact outside Hungary: Studies in Hungarian as a Minority Language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 351-370.
- de Groot, C.** (2008) Morphological complexity as a parameter of linguistic typology: Hungarian as a contact language. In: Miestamo, M., Sinnemaki, K. and Karlsson, F. (eds.) *Language complexity. Typology, contact, change*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Fenyvesi A.** (1995) Language contact and language death in an immigrant language: The case of Hungarian. *University of Pittsburgh Working papers in Linguistics* 3. pp.1-117.
- Fenyvesi A.** (ed. 2005a) *Hungarian language contact outside Hungary*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Fenyvesi A.** (2005b) Hungarian in the United States. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 265-318.
- Fenyvesi A.** (2006) Contact effects in Toledo, Ohio, Hungarian: Quantitative findings. In: Watson, G. and Hirvonen, Pekka H. (eds.) *Finno-Ugric language contacts*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag. 157-177.
- Fenyvesi, A.** (2018) Language contact. In: Körtvélyessy L. (ed.) *Language typology : Preliminaries and principles*. Rzeszów, Poland: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego. 145-152.
- Forintos É.** (2008) *Aspects of language ecology. English-Hungarian language contact Phenomena in Australia*. Veszprém: Pannonian University Press.
- Forintos É.** (2011) The Language use of the Hungarian Communities in Canada and South-Africa. *Bulletin of the Transilvania*. University of Brasov. Series IV. *Philology and Cultural Studies* 4/53.1.

- Göncz L.** (1999) A magyar nyelv Jugoszláviában (Vajdaságban). [The Hungarian language in Yugoslavia (Vojvodina)]. Budapest/Újvidék: Osiris – Forum Kiadó.
- Göncz, L. & Vörös, O.** (2005) Hungarian in the former Yugoslavia (Vojvodina and Prekmurje). In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 187-240.
- O’Grady, W., Dobrovolsky, M. & Katamba, F.** (eds. 1997) *Contemporary Linguistics*. London: Longman.
- Greenberg, J. H.** (1966) *Universals of Language*. Cambridge, MA.: The MIT Press.
- Grosjean, F.** (1982) *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grosjean, F.** (2008) *Studying Bilinguals*. Oxford: Oxford University Press.
- Grosjean F.** (2010) *Bilingual: Life and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Haugen, E.** (1950) The analysis of linguistic borrowing. *Language* 26. pp. 210-231.
- Heine, B.** (2005) On contact-induced syntactic change. *Sprachtypologie und Universalienforschung* 58. pp. 60–74.
- Huber M. I.** (2016) Analitikus szerkezetek egy kanadai magyar beszélőközösség nyelvhasználatában. [Analytical structures in the language use of a Canadian speech community]. In: Várad, Tamás, ed. *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 31-44.
- Kontra M.** (1990) Fejezetek a South Bend-i Magyar nyelvhasználatból [The Hungarian language as spoken in South Bend, Indiana]. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Kontra M.** (1998) *The Sociolinguistics of Hungarian Outside Hungary* (Final Report to the Research Support Scheme) Budapest: Linguistics Institute, Hungarian Academy of Sciences. MS. <http://e-lib.rss.cz/diglib/pdf/22.pdf>
- Kontra M.** (2005) Contextualizing the Sociolinguistics of Hungarian Outside of Hungary project. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. 29-46.
- Kovács M.** (1997) Language attrition in Australian Hungarian: A case study. In: Borsányi L. and Szőke E. (eds.) *International Conference of PhD Students: University of Miskolc, Hungary, August 11–17. Section Proceedings. Humanities*. Miskolc: Miskolci Egyetem. 114–121.
- Kovács M.** (2005) Hungarian in Australia. In: Fenyvesi, A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 319-350.
- Lanstyák I. & Szabó Mihály G.** (2005) Hungarian in Slovakia. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 47-88.
- Matras, Y.** (2009) *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matras, Y.** (2010) Contact, convergence and typology. In: Hickey, R. (ed.) *The handbook of language contact*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 66-85.
- Moravcsik, E. A.** (ed. 2013) *Introducing Language Typology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Office for National Statistics.** August (2015) Population by Country of Birth Estimates. Frequently Asked Questions.
- Polgár E.** (2001) *Language maintenance and language shift: A sociolinguistic analysis of a Hungarian-American community*. Szeged, Hungary: University of Szeged MA Thesis.
- Ramat, P.** (1987) *Linguistic Typology*. Amsterdam: de Gruyter.
- Sankoff, G.** (2004) Linguistic outcomes of language contact. In: Chambers J. K., Trudgill P. and Schilling-Estes, N. (eds.) *The handbook of language variation and change*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 638-668.
- Thomason, S. G. and Terence, K.** (1988) *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.

- Thomason, S. G.** (2001) *Language Contact: An Introduction*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Thomason, S. G.** (2005) Typological and theoretical aspects of Hungarian in contact with other languages. In: Fenyvesi A. (ed.) *Hungarian language contact outside Hungary: studies in Hungarian as a minority language*. Amsterdam; New York: John Benjamins Publishing Company. 11-28.
- Thomason, S. G.** (2010) Contact explanations in linguistics. In: Hickey, R. (ed.) *The handbook of language contact*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 31-47.
- Weinreich, U.** (1953) *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.
- Winford, D.** (2003) *An Introduction to Contact Linguistics*. Oxford: Blackwell.

Internet sources

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

Appendix

Abbreviations used for the interlinear morphemic glosses

1SG	first person singular
2SG	second person singular
3PL	third person plural
3SG	third person singular
ACC	accusative case
ADER	suffix deriving an adjective
CMP	comparative suffix
DAT	dative case
EMPH	emphasis marker
IMP	imperative-subjunctive mood
INF	infinitive
INS	instrumental case
NDER	suffix deriving a noun
PAST	past tense
PL	plural
POSS	personal possessive
POT	potential suffix
PRF	perfect
PRIV	privative
PVB	preverb
PX	possessive suffix
REFL	reflexive
SUP	superessive case
SUPL	superlative
VDER	suffix deriving a verb

Internet link to the questionnaire:

<https://forms.gle/RU8ByqCgyvYhAtVd8>

ISTVÁN CSERNICSKÓ¹ – ANITA MÁRKU²

¹University of Pannonia (Veszprém, Hungary) and Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (Beregszász, Ukraine)
csernicsko.istvan@kmf.uz.ua

²Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education (Beregszász, Ukraine)
marku.anita@gmail.com

István Csernicskó–Anita Márku: Minority language rights in Ukraine from the point of view of application of the European Charter for Regional or Minority Languages
Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.2.002>

Minority language rights in Ukraine from the point of view of application of the European Charter for Regional or Minority Languages

The Ukrainian political elite, which as a result of the 2014 “revolution of dignity” overthrew the regime of President Viktor Yanukovich, in the second half of its term of office, adopted a series of legislative measures restricting the language rights of minorities. These include the law changing the language of electronic media, the new framework law on education, the state language law, the law on complete general secondary education, and the annulment of the language law adopted in 2012 by the Constitutional Court of Ukraine. The representatives of the Hungarian national minority in Ukraine stress that these legislative measures contrary to Ukraine’s international commitments. The Ukrainian government and some researchers, however, claim that the recent steps of language policy do not violate Ukraine’s international commitments in any way. In this article we examine: (a) what commitments Ukraine entered into when ratifying the European Charter for Regional or Minority Languages; (b) the content of the last report of the Committee of Experts of the Charter by the implementation of the Charter in Ukraine; (c) in the light of this report we seek to establish whether, in relation to the protection of minorities’ language rights, Ukraine is complying with the obligations it accepted when ratifying the Charter.

Keywords: European Charter for Regional or Minority Languages, language rights, Ukraine, language conflict

Az ukrán politikai elit, amely a 2014-es „méltóság forradalma” következtében megdöntötte Viktor Janukovics elnök rezsimjét, hivatali ideje második felében számos kisebbségi nyelvi jogot korlátozó jogalkotási intézkedést fogadott el. Ide tartozik az elektronikus média nyelvét megváltoztató törvény, az új oktatási kerettörvény, az állami nyelvtörvény, a teljes általános és középfokú oktatásról szóló törvény, valamint az ukrán alkotmánybíróság által 2012-ben elfogadott nyelvtörvény hatályon kívül helyezése. Az ukrán magyar nemzeti kisebbség képviselői hangsúlyozzák, hogy ezek a jogalkotási intézkedések ellentétesek Ukrajna nemzetközi kötelezettségvállalásaival. Az ukrán kormány és néhány kutató ugyanakkor azt állítja, hogy a nyelvpolitikában tett legutóbbi lépések semmilyen módon nem sértik Ukrajna nemzetközi kötelezettségvállalásait. Ebben a cikkben a következőket vizsgáljuk: (a) milyen kötelezettségeket vállalt Ukrajna a Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartájának ratifikálása során; b) a Charta Szakértői Bizottságának a Charta ukrán végrehajtásáról szóló utolsó jelentésének tartalmát; (c) e jelentés fényében arra törekszünk, hogy kiderüljön, Ukrajna a kisebbségek nyelvi jogainak védelme kapcsán eleget tesz-e a Charta ratifikálásakor vállalt kötelezettségeinek.

Kulcsszavak: Regionális vagy Kisebbségi Nyelvek Európai Chartája, nyelvi jogok, Ukrajna, nyelvi konfliktusok

Introduction

The Ukrainian political elite, which as a result of the 2014 “revolution of dignity” overthrew the regime of President Viktor Yanukovich, in the second half of its term of office, adopted a series of legislative measures restricting the language rights of minorities. These include, *inter alia*, the law changing the language of electronic media (23-05-2017)¹, the new framework law on education (5-09-2017)², the state language law (25-04-2019)³, the law on complete general secondary education (16-01-2020)⁴, and the annulment of the language law adopted in 2012⁵ by the Constitutional Court of Ukraine for formal reasons (Constitutional Court 2018).

The framework law on education and the state language law has received considerable and substantial criticism from the Venice Commission (CDL-AD[2017]030; CDL-AD[2019]032).

The representatives of the Hungarian national minority in Ukraine stress that these legislative measures restrict the language rights of Hungarians in Transcarpathia, and contrary to Ukraine’s international commitments (Brenzovics et al., 2020; Csernickó et al., 2020). The Ukrainian government and some researchers, however, claim that the recent steps of language policy do not violate Ukraine’s international commitments in any way (Markovskiy, Demkiv and Shevczenko, 2018; Toronchuk and Markovskiy, 2018).

Because “Ukraine stabbed Hungary in the back” by passing the new education law “that severely violates” the rights of its Hungarian minority⁶, Hungary, as the Kin State (Fiala-Butora, 2020), has stated: it will block the organization of high-level political meetings between Ukraine and NATO Council until the Ukrainian government changes legislation that restricts the language rights of Hungarians living on its territory. “We ask for no extra rights to Hungarians in Transcarpathia, only those rights they had before,” Hungary’s foreign minister Péter Szijjártó told stated.⁷

For Ukraine, rapprochement with NATO has become paramount since spring 2014: in March 2014, Russia occupied the Crimean peninsula, which is a part of Ukraine, and in the easternmost regions of Donetsk and Luhansk counties there is still an armed conflict between the central government and Russian-backed separatists. Ukraine considers accession to the European Union and NATO to be such a strategic issue that a law passed on 7 February 2019⁸, by amending the Constitution of Ukraine⁹, required the parliament, the President and the government to aspire to join the EU and NATO.

With this, Kyiv came into conflict with another neighbour after Russia over language issues (Fiala-Butora, 2020). Ukraine’s mistaken language policy undoubtedly played a role in the eruption of the political, military and economic crisis threatening the security of the whole of Europe and hindering the economic development of the narrower and wider region. Linguistic conflicts have been used as an excuse for the occupation of Crimea and for the outbreak of the armed

conflict that continues to devastate the eastern regions of Ukraine, with thousands of deaths. “Today’s situation in Ukraine is an example of how the linguistic and cultural warfare becomes the prerequisite and official basis for a real military campaign”, wrote Drozda (2014), for example. “No matter how we look at it, the current Russian–Ukrainian war was started because of the language. This is an indisputable fact. Russia used the language factor as a cause of aggression – with the explanation that it had to protect Russian-speaking citizens in Ukraine” – Osnach (2015) summed up the causes of the conflict. Sakwa (2015: 220) also believes that the language issue was one of the root causes of the conflict in eastern Ukraine.

Below we examine:

- a) what commitments Ukraine entered into when ratifying the European Charter for Regional or Minority Languages;
- b) the content of the last report of the Committee of Experts of the Charter¹⁰ by the implementation of the Charter in Ukraine;
- c) finally, in the light of this report we seek to establish whether, in relation to the protection of minorities’ language rights, Ukraine is complying with the obligations it accepted when ratifying the Charter.

Ratification of the Charter: one of the first steps towards European integration

For Ukraine, which became independent after the break-up of the Soviet Union in 1991, international integration was very important. To stabilize its international position, the young state sought to adopt European agreements on the protection of minorities. For example, joining the Council of Europe was one of the first and therefore important steps in European integration. By Opinion No 190 (1995)¹¹ of the Parliamentary Assembly of the Council of Europe Ukraine was required as a condition for membership of the Council of Europe to ratify the Framework Convention for the Protection of National Minorities, and to sign and ratify, within one year of its accession to the Council of Europe, the European Charter for Regional or Minority Languages (hereinafter referred to as “the Charter”).

Accordingly, the Parliament of Ukraine ratified the Framework Convention in 1997¹² and the Charter in 1999.¹³ One would think that this would incorporate these two international documents in Ukraine’s legal order, but the situation is more complex. For formal reasons, in 2000 the Constitutional Court of Ukraine repealed the law ratifying the Charter. According to the Decision the law of ratification was signed and proclaimed by the Chairman of the Verkhovna Rada of Ukraine and not by the President of the state (Constitutional Court, 2000). However, until this Decision every law of ratification was signed by the Chairman of the Parliament, but this was the only one that was repealed by the Constitutional Court on this reason (Kresina and Yavir, 2008: 190-196). The political attempt was to show Ukraine’s intention to meet the international obligations: that is why

they formally ratify the Charter. However the Charter's coming into force was not wanted, because its implementation could endanger the balance of the linguistic situation. According to analysts, Kyiv's political intention was for Ukraine to comply with its international obligations by formally ratifying the Charter, but at the same time to ensure that the international document would not enter into force, and that Kyiv would therefore not need to meet its ratification obligations (Bowring and Antonovych, 2008).

Many new draft bills were submitted to Parliament before Ukraine ratified the Charter again in 2003.¹⁴ The ratification document was only submitted to the Secretary General of the Council of Europe two years later, on 19 September 2005, and so in Ukraine the Charter did not enter into force until 1 January 2006.

Interpretation of the Charter in Ukraine

In Ukraine the Charter's ratification was preceded by intensive negative propaganda, which has persisted to this day. Politicians, state officials, researchers, activists and journalists have criticized the Charter, and during this negative campaign several false claims have been made about it. All this has significantly damaged the prestige of the Charter in the eyes of the country's population.

In 2004, 46 members of Ukrainian Parliament called for the law ratifying the Charter to be declared unconstitutional. According to members of Verkhovna Rada, ratification of the Charter imposes a huge financial burden on Ukraine and was not taken into account during ratification. However, in this case, the Constitutional Court rejected the hearing of the deputies' petition (Constitutional Court, 2004).

A common argument against the Charter's application in Ukraine, for example, is that the Ratification Law does not protect the languages it should do (Csernickó, 2013). It is argued that in Ukraine the provisions of the Charter cannot be applied, for example, to Russian, Romanian, Hungarian, etc., because the true purpose of the Charter is to protect endangered languages on the verge of extinction; and claims also that the deputies in the Kyiv parliament were misled by an incorrect translation into thinking that the document relates to minority languages (Maiboroda et al., 2008).

Opinions criticizing the Charter are also included in higher education textbooks approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine (Maciuk, 2009: 167-168, Masenko, 2010: 145-146). Still some experts gave voice to their opinions that until linguistic problems would be settled, a moratorium should be introduced on the implementation of the Charter in Ukraine (Shemshuchenko and Horbatenko, 2008: 162). These are influencing state authorities and the judiciary. The official legal statement issued by the Ministry of Justice of Ukraine in 2006 effectively reiterates the abovementioned statements made in relation to the Charter: "Ukraine's ratification of this Charter, as it was done on May 15, 2003,

objectively caused a number of pressing legal, political and economic problems in Ukraine. The main reasons for this are the incorrect official translation of the text of the document into Ukrainian, which was added to the Charter Ratification Law, and the misunderstanding of the object and purpose of the Charter.”¹⁵

The statements quoted above are untrue, however. For example, it is not true that the purpose envisaged for the Charter is solely the protection of endangered languages, or that the protection of languages used as official languages of other states is not one of its objectives. The majority of member states that have ratified the Charter have used the international document to protect languages which have official status in other countries. For example, the Ukrainian language is protected by the Charter in Armenia, Bosnia and Herzegovina, Croatia, Hungary, Poland, Romania, Serbia and Slovakia.¹⁶

Ukraine’s international commitments

13 languages of Ukraine’s national minorities are protected under the Charter. It is noteworthy that although only the 13 languages are included in the version of the Ratification Law found on the official government website or in the printed versions in the official gazettes, the Ukrainian state reports submitted to the Council of Europe show that Article 7 of the Charter also applies to Karaim, Krymchak, Romani and Ruthenian/Rusyn languages. Thus, the protection of Article 7 of the Charter extends not to only 13 languages but to 17 languages (*Figure 1*).

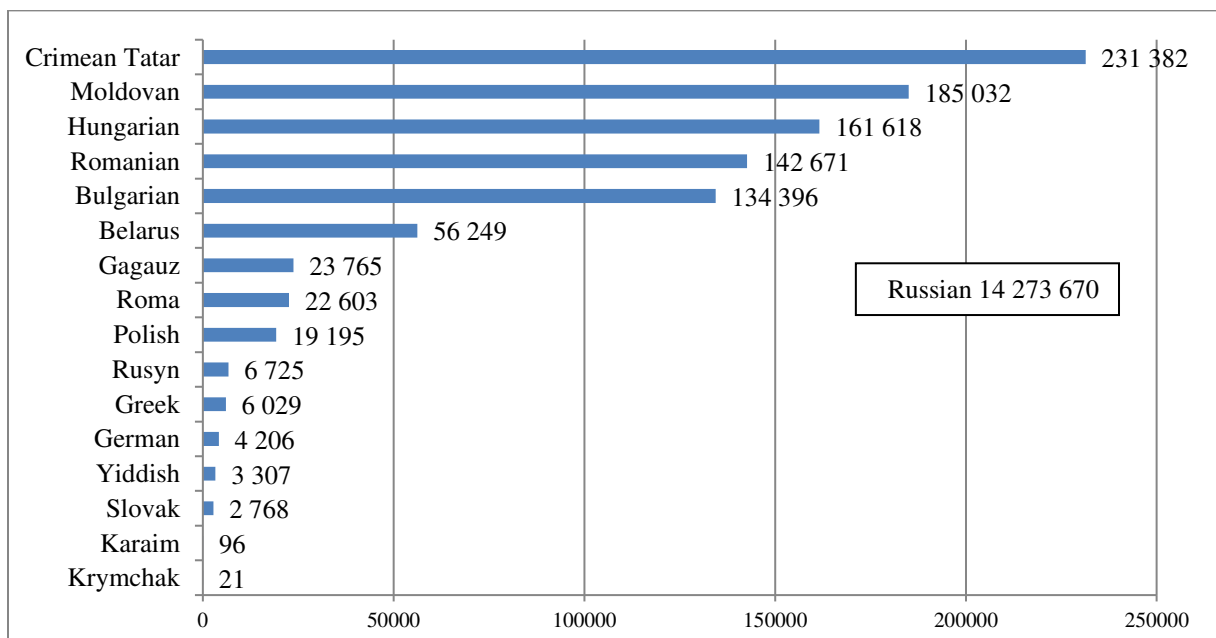


Figure 1. Native speakers of minority languages in Ukraine (2001 census data)

Ukraine undertook fewer obligations under the Charter than it would be justified by the situation of some (e.g. Russian, Hungarian, Romanian) regional or minority languages. This entails the possibility that Kyiv will reduce the rights

to use regional or minority languages to the level it had undertaken when ratifying the Charter. The reality of this threat is demonstrated by the fact that since the previous (third) reporting period, the Kyiv government has adopted a number of new laws that significantly restrict the possibility to use regional or minority languages.

Monitoring the application of the Charter

The Committee of Experts shall report at regular intervals on how each state – including Ukraine – is applying the Charter within its borders. The review and analysis of these reports is important, because in principle they serve as “important guidelines, an objective standard, before the international and domestic fora about the state of minority rights: compliance with minority rights requirements is often not assessed in comparison to the treaties’ text, but to their interpretation adopted by the expert bodies” (Fiala-Butora, 2018: 8). Thus, these reports serve as a kind of objective mirror in international and domestic forums on the situation of minority rights.

Kyiv submitted its first report on the application of the Charter in Ukraine in 2007, followed by three more so far. The Committee of Experts published three reports on Ukraine, the most recent one in March 2017. The Committee of Ministers also adopted three recommendations in respect of Ukraine (*Table 1*).

Table 1. *Monitoring of the application of the Charter in Ukraine*¹⁷

	first cycle	second cycle	third cycle	fourth cycle
State Report submitted	02.08.2007	06.01.2012	12.01.2016	04.09.2019
Committee of Experts’ report	27.11.2008	15.11.2012	27.03.2017	
Committee of Ministers’ recommendation	07.07.2010	15.01.2014	12.12.2018	

Chapter 2 of the report of the Committee of Experts on the implementation of the Charter in Ukraine, adopted on 27 March 2017 (Comex, 2017), evaluates the compliance of Ukraine with its undertakings under the Charter for the languages covered. The Committee of Experts used the following categories for the evaluation of compliance:

(4) *Fulfilled*: policies, legislation and practice are in conformity with the Charter.

(3) *Partly fulfilled*: policies and legislation are wholly or partly in conformity with the Charter, but the undertaking is only partly implemented in practice.

(2) *Formally fulfilled*: policies and legislation are in conformity with the Charter, but there is no implementation in practice.

(1) *Not fulfilled*: no action in policies, legislation and practice has been taken to implement the undertaking or the Committee of Experts has over several monitoring cycles not received any information on the implementation.

() *No conclusion*: the Committee of Experts is not in a position to conclude on the fulfilment of the undertaking as no or insufficient information has been provided by the authorities.

The examination of the Committee of Experts’ report issued in 2017 reveals that Ukraine has not entirely fulfilled its commitments under the Charter. Based on the articles of Parts II and III of the Charter, *Tables 2–9* show a summary of how the 2017 report of the Committee of Experts assessed Ukraine’s compliance with its obligations.

Article 7 of the Charter sets out general objectives and principles in relation to regional or minority languages. Commitments include the fact that the state facilitates and/or encourages the use of regional or minority languages in private and public life, orally and in writing. As shown in Table 2, not all cells have a score of 4 (fulfilled). Article 7 also covers the protection of the Karaim, Krimchak, Romani and Ruthenian languages. As we can see, Ukraine has not done much to protect these languages either.

Table 2. *Compliance of Ukraine with its undertakings under the Charter, according to the independent evaluation of COMEX 2017 (Article 7: Objectives and principles)*

	1.a	1.b	1.c	1.d	1.e	1.f	1.g	1.h	1.i	2.	3.	4.
Belarusian	4	4	1	1		1	1	3	3	4	3	3
Bulgarian	4	4	3	3		3	1	3	3	4	3	3
Crimean Tatar	4	4		3		3	4	4		4	4	
Gagauz	4	4	3	3		3	1	4	1	4	3	3
German	4	4	1	3		3	4	3	3	4	3	3
Greek	4	4	1	3		3	4	3	3	4	3	3
Hungarian	4	3	3	3		3	3	4	3	4	3	3
Moldovan	4	4	1	3		3	4	3	3	4	3	3
Polish	4	4	3	3		3	4	3	3	4	3	3
Romanian	4	4	3	3		3	1	4	3	4	3	3
Russian	4	4	3	4		4	4	4	4	4	3	3
Slovak	4	4	1	3		3	1	3	3	4	3	3
Yiddish	4	4	1	1		3	1	3	1	4	3	3
Karaim	4											
Krimchak	4											
Romani	4	4	1	3		1	1	1	1	4	3	3
Ruthenian	3	4	1	1		1	1	1	1	4	3	1

The official position of Ukraine is that the new provisions contained in Article 7 of the Law on Education, Article 21 of the State Language Law, and the Article 21 of the Law on Complete General Secondary Education are fully in line with Ukraine’s international commitments. Seemingly, this is indeed the case: Kyiv

guarantees the right to learn one’s mother tongue and those native languages of minorities appear at all levels of public education as subjects. In reality, however (as can be seen in Table 3), Ukraine has not fully complied with its international obligations in this area, not even before the adoption of the aforementioned laws.

Table 3. *Compliance of Ukraine with its undertakings under the Charter, according to the evaluation of COMEX 2017 (Article 8: Education)*

	1.a.iii	1.b.iv	1.c.iv	1.d.iv	1.e.iii	1.f.iii	1.g	1.h	1.i	2.
Belarusian	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1
Bulgarian	1	3	3	1	4	4	1	3	1	4
Crimean Tatar	3	3	4	1	4	3		4	1	3
Gagauz	1	3	3	1	4	1		3	4	1
German	3	3	3	1	4	4	1	3	1	1
Greek	3	3	4	1	4	4		3	1	4
Hungarian	4	4	4	1	4	4	3	4	1	1
Moldovan	3	4	4	1	4	4	1	3	4	1
Polish	3	4	4	1	4	4	1	4	1	4
Romanian	3	3	3	1	4	4	1	4	1	1
Russian	4	4	4	4	4	4		4	1	4
Slovak	4	3	3	1	4	1	1	3	1	1
Yiddish	3	1	1	1	4	4		1	1	1

Article 9 of the Charter contains provisions to support the use of minority languages in the field of justice. In this area, Kyiv undertook in 2003 to allow “documents and evidence to be produced in the regional or minority languages”. As can be seen from the data in *Table 4*, the Ukrainian state has almost not fulfilled its commitments in the field of judicial authorities at all (with the exception of the use of the Russian language).

Table 4. *Compliance of Ukraine with its undertakings under the Charter, according to the evaluation of COMEX 2017 (Article 9: Judicial authorities)*

	1.a.iii	1.b.iii	1.c.iii	2.c	3.
Belarusian	1	1	1		1
Bulgarian	2	2	2		1
Crimean Tatar	2	2	2		3
Gagauz	2	2	2		1
German	1	1	1		1
Greek	1	1	1		1
Hungarian	3	3	2		1
Moldovan	1	1	1		1
Polish	2	2	2		1
Romanian	3	3	2		1
Russian	4	4	4	4	4
Slovak	2	2	2		1
Yiddish	1	1	1		1

Table 5 summarizes how the Committee of Experts sees the use of minority languages in administrative authorities and public services. In very few cells of the table, can we see a rating of 4 (fulfilled). In same time, rating 1 (not fulfilled) can be found in a large number of cells.

Table 5. *Compliance of Ukraine with its undertakings under the Charter, according to the evaluation of COMEX 2017 (Article 10: Administrative authorities and public services)*

	2.a	2.c	2.d	2.e	2.f	2.g	4.c
Belarusian	1	1	1	1	1	1	1
Bulgarian	2	1	1	1	1	1	1
Crimean Tatar	2	1	1	1	1	1	1
Gagauz	2	1	1	1	1	1	1
German	1	1	1	1	1	3	1
Greek	1	1	1	1	1	1	1
Hungarian	3	1	1	1	3	3	1
Moldovan	1	1	1	1	1	1	1
Polish	2	1	1	1	1	1	1
Romanian	3	1	1	1	1	3	1
Russian	4	4	4	4	4	3	
Slovak	3	1	1	1	1	1	1
Yiddish	1	1	1	1	1	1	1

Article 11 of the Charter supports the use of minority languages in the media. In the light of the State Language Law adopted in 2019 and the mandatory state language quotas introduced on television and radio, it is worth examining whether *Table 6* also contains more 1 (not fulfilled) than 4 (fulfilled). The Ukrainian government was therefore unable or unwilling to fully fulfill its own commitments and obligations in this area either.

Table 6. *Compliance of Ukraine with its undertakings under the Charter, according to the evaluation of COMEX 2017 (Article 11: Media)*

	1.a.iii	1.b.ii	1.c.ii	1.d	1.e.i	1.g	2.	3.
Belarusian	1	1	1	1	1	1	4	1
Bulgarian	3	1	1	1	4	1	4	1
Crimean Tatar				1		1	4	1
Gagauz	3	1	1	1	1	1	4	1
German	3	1	1	1	1	1	4	1
Greek		1	1	1	1	1	4	1
Hungarian	3	4	4	1	4	3	4	1
Moldovan	3	1	1	1	4	1	1	1
Polish	3	4	1	4	4	1	4	1
Romanian	3	3	1	1	4	3	4	1
Russian	4	4	4	4	4	4	4	3
Slovak	3	3	1	1	1	1	4	1
Yiddish	1	1	1	1	1	1	1	1

Table 7 summarizes how Ukraine applies the Charter in its territory in cultural activities and facilities. There are a relatively large number of 4s in the table, but we also find a number of 1s.

Table 7. Compliance of Ukraine with its undertakings under the Charter, according to the evaluation of COMEX 2017 (Article 12: Cultural activities and facilities)

	1.a	1.b	1.c	1d	1.f	1.g	2.	3.
Belarusian	4	3	1	4	3	3	1	1
Bulgarian	3	1	1	4	3	3	1	1
Crimean Tatar	4	1	1	4	3	1	4	3
Gagauz	3	1	1	1	3	1	1	1
German	3	1	1	4	4	1	1	
Greek	3	1	1	3	3	1		1
Hungarian	4	1	3	4	3	4	1	1
Moldovan	3	1	1	4	3	1	1	3
Polish	4	1	3	4	4	4	4	3
Romanian	4	1	1	4	3	3	1	3
Russian	4	4	4	4	4		4	
Slovak	4	1	1	4	3	1	1	1
Yiddish	3	1	1	1	4	1	1	1

Table 8 lists only 4 (fulfilled) ratings. During the ratification of this point, Kyiv undertook “to prohibit the insertion in internal regulations of companies and private documents of any clauses excluding or restricting the use of regional or minority languages, at least between users of the same language” (1.b), and “to prohibit the insertion in internal regulations of companies and private documents of any clauses excluding or restricting the use of regional or minority languages, at least between users of the same language” (1.c). However, we do not have any information on the fulfilment of the latter point. Therefore, data on compliance with Article 13 of the Charter cannot be taken into account in the final summary.

Table 8. *Compliance of Ukraine with its undertakings under the Charter, according to the evaluation of COMEX 2017 (Article 13: Economic and social life)*

	1.b	1.c
Belarusian	4	
Bulgarian	4	
Crimean Tatar	4	
Gagauz	4	
German	4	
Greek	4	
Hungarian	4	
Moldovan	4	
Polish	4	
Romanian	4	
Russian	4	
Slovak	4	
Yiddish	4	

Finally, Article 9 of the Charter contains its passages for transfrontier exchanges. As shown in *Table 9*, Ukraine has performed relatively well in this area.

Table 9. *Compliance of Ukraine with its undertakings under the Charter, according to the evaluation of COMEX 2017 (Article 14: Transfrontier exchanges)*

	a	b
Belarusian	4	4
Bulgarian	4	3
Crimean Tatar	3	
Gagauz	1	1
German	4	
Greek	4	4
Hungarian	4	4
Moldovan	4	4
Polish	4	4
Romanian	4	4
Russian	4	4
Slovak	4	4
Yiddish	1	1

Fulfilling the Charter's commitments: a summary

If the Ukrainian government had completely fulfilled all its obligations under the Charter, there would be a number 4 in each cell of the above tables (where a number is given). However, this is clearly not the case.

If we calculate average values on the basis of the scores, it becomes clear that Ukraine has *partially fulfilled* its obligations under Articles 14 and 7 of the Charter. In respect of Article 8, the government is closer to the evaluation of

partially fulfilled than *formally fulfilled*. Unfortunately, for Articles 12, 11 and 9, the average value is closest to the evaluation of *formally fulfilled*, which means, according to the report of the Committee of Experts, that “policies and legislation are in conformity with the Charter, but there is no implementation in practice”. Ukraine has practically not complied with its obligations under Article 10, as the average value is closest to the evaluation of *not fulfilled*, which means that “no action in policies, legislation and practice has been taken to implement the undertaking or the Committee of Experts has over several monitoring cycles not received any information” (Figure 2).

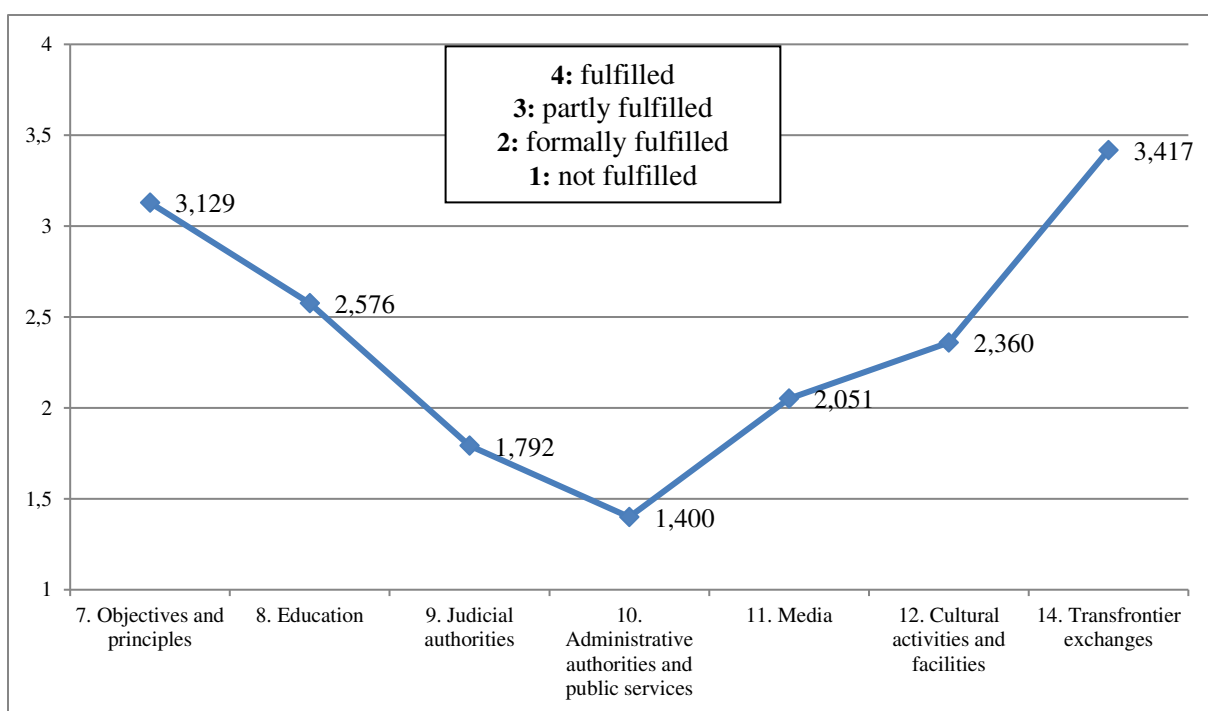


Figure 2. Average values of compliance of Ukraine with its obligations under the Charter, based on the evaluation of COMEX 2017, by articles of the Charter

Treating the averages shown in Figure 2 as school grades, we find that, based on the 2017 report of the Committee of Experts, Ukraine’s imaginary certificate included three grades of 3, three grades of 2 and one grade of 1, which means an average of 2. With a textual assessment based on the criteria used by the Committee of Experts, this means: “Policies and legislation are in conformity with the Charter, but there is no implementation in practice”.

Figure 3 summarizes how Ukraine has fulfilled its obligations for each language. We can see that only the indicators of the Russian language stand out. This is because there are very many speakers of the Russian language (see Figure 1), and the Russian language was in the same position as the state language when independent Ukraine was created.

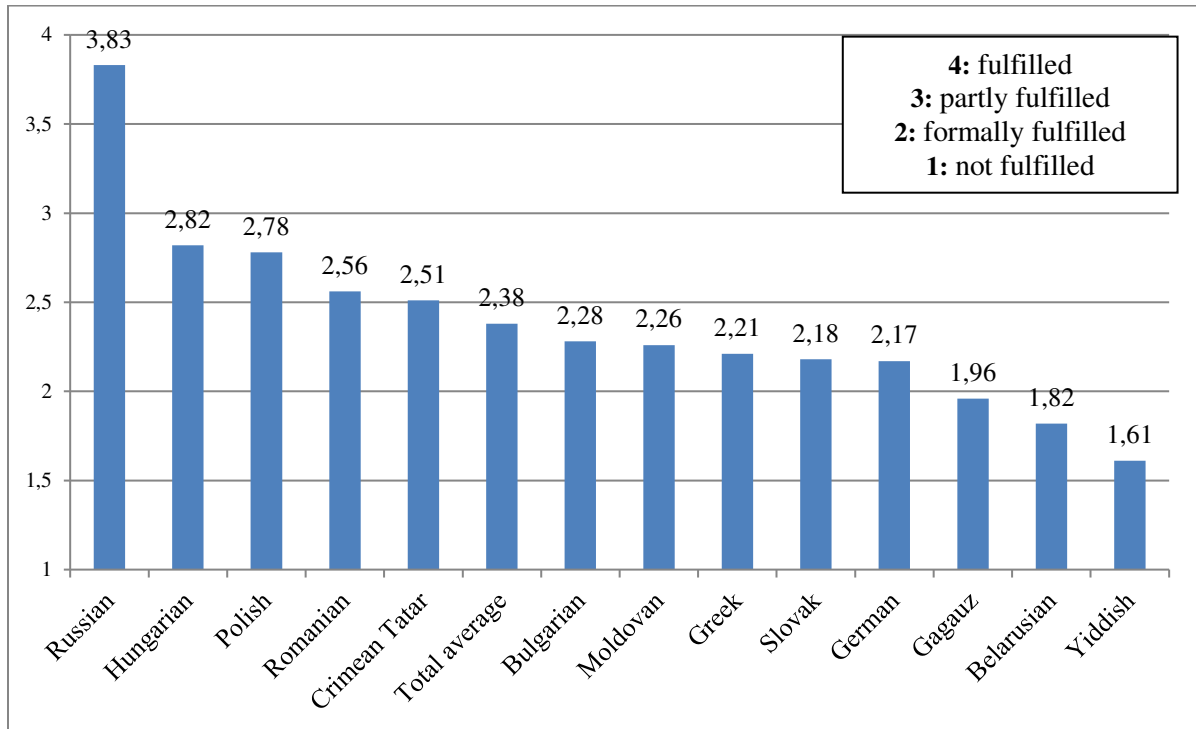


Figure 3. Average values of compliance of Ukraine with its obligations under the Charter, based on the evaluation of COMEX 2017, by languages

Conclusions

The Committee of Experts' 2017 report provide an opportunity to examine whether this body considered that the minority language rights guaranteed by Ukraine were in accord with the state's commitments and obligations. As can be seen from the above, a number of comments on the issue of minority language rights made the Committee of Experts indicate that Ukraine is not fully fulfilling its commitments. It must be emphasized, that the Comex, 2017 was prepared before the adoption of the series of legislative measures restricting the language rights of minorities. The assessment of the independent international body makes it clear that already in 2017 (that is, well before the adoption of these laws) Ukraine failed to fulfill its international obligations in respect of the implementation of the rights to use minority languages.

Pursuant to Article 9 of the Constitution of Ukraine and Article 19 of the Law on International Treaties of Ukraine,¹⁸ international conventions ratified by the Parliament of Ukraine form part of the country's national legislation. According to the opinions of the Venice Commission on Ukraine (CDL-AD[2004]013: para. 9; CDL-AD[2004]022: para. 6.), such international treaties prevail over ordinary national law. This means that Ukraine should urgently repeal or at least amend these new laws, bringing its provisions in line with the Charter (see CDL-AD[2019]032: para. 139).

Roter and Busch (2018: 165) state that in Ukraine, "the exclusive nation building (the so-called Ukrainisation) is very clearly aimed at promoting the Ukrainian language as the sole legitimate language in the public domain, at the

expense of other languages, particularly Russian, but also other minority languages. Their use may have been affected as a ‘collateral damage’ of the process of Ukrainisation as anti-Russian policies, but it is not less painful for the speakers of those languages”.

With regard to the application of the Charter in Ukraine, we can state that “the implementation and enforceability of existing legislation is hampered” (Szabó Mihály, 2017: 300). The linguistic human rights “on paper are but a first step and mean little if proper implementation is not forthcoming” (Skutnabb-Kangas and Phillipson, 2016: 12). We are well aware that in international law there is little enforceable positive law related to the linguistic rights of minorities (De Varennes and Kuzborska, 2019). As we have seen from the foregoing, however, the real aims of the Charter are incompatible with language policies which deny the needs of minorities.

Since the ratification of the Charter, Kyiv has made every effort to destroy the prestige of the Charter among its population, suggesting to Ukrainian society that the international instrument should not be applied in Ukraine. The ratification of the Charter seems to have been only a means to a step of European integration: the incorporation of the international treaty into the domestic legal system was not a value-oriented decision, but a choice made solely on the basis of a momentary political interest.

The outcome of the controversy following the adoption of new measures in field of language policy could play a decisive role in interpreting the right of autochthonous minorities in Europe to education in their mother tongue and, in general, the rights to use minority languages. “This situation could have been avoided if the international community had been more proactive in enforcing international human rights norms related to minorities. (...) The lack of enforcement of minority rights mechanisms not only undermines the goal of human rights treaties, it also undermines the goal of conflict prevention mechanisms, by creating perverse incentives to capture the interest of the international community by presenting minority concerns as issues of security” (Fiala-Butora, 2020: 259-260). Should European international organizations assist in eroding the linguistic rights of minorities in Ukraine, a precedent will be set, according to which the rights of minorities previously acquired in the legal system of the State they are citizens thereof can be curtailed at any time. This precedent could generate serious conflicts in different parts of Europe.

References

- Bowring, B., Antonovych, M.** (2008) Ukraine's long and winding road to the European Charter for Regional and Minority Languages. In R. Dunbar–G. Parry (eds), *The European Charter for Regional and Minority Languages: Legal Challenges and Opportunities*, 157–182 pp. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Brenzovics, L., Zubánics, L., Orosz I., Tóth M., Darcsi K. & Cserniczkó I.** (2020) *The Continuous Restriction of Language Rights in Ukraine*. Berehovo–Uzhhorod: KMKSZ.
- CDL-AD(2004)013.** Opinion on Two Draft Laws amending the Law on National Minorities in Ukraine. [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD\(2004\)013-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD(2004)013-e) (Last accessed 16 May 2020)
- CDL-AD(2004)022.** Opinion on the latest version of the Draft Law amending the Law on National Minorities. [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD\(2004\)022-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD(2004)022-e) (Last accessed 16 May 2020)
- CDL-AD(2017)030.** Opinion on the Provisions of the Law on Education of 5 September 2017 which Concern the use of the State Language and Minority and other languages in education. Opinion no. 902/2017 [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD\(2017\)030-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/default.aspx?pdffile=CDL-AD(2017)030-e) (Last accessed 16 May 2020)
- CDL-AD(2019)032.** Opinion on the Law on Supporting the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language. Opinion No. 960/2019. Strasbourg, 9 December 2019. [https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD\(2019\)032-e](https://www.venice.coe.int/webforms/documents/?pdf=CDL-AD(2019)032-e) (Last accessed 16 May 2020)
- Comex 2017.** *Third report of the Committee of Experts in respect of Ukraine*. https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=090000168073cdfa (Last accessed 16 May 2020)
- Constitutional Court 2000.** Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 54 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин 1992 р.» [Decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case on the constitutional petition of 54 Deputies of Ukraine on compliance with the Constitution of Ukraine (constitutionality) of the Law of Ukraine “On Ratification of the European Charter for Regional or Minority Languages of 1992”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v009p710-00> (Last accessed 16 May 2020)
- Constitutional Court 2004.** Ухвала Конституційного Суду України про відмову у відкритті конституційного провадження у справі за конституційним поданням 46 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України Закону України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» від 19.02.04. [Resolution of the Constitutional Court of Ukraine on refusal to open a constitutional proceeding in the case under the constitutional submission of 46 People's Deputies of Ukraine regarding the conformity of the Constitution of Ukraine with the Law of Ukraine “On Ratification of the European Charter for Regional or Minority Languages” of 19.02.04.] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v015u710-04> (Last accessed 16 May 2020)
- Constitutional Court 2018.** Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням 57 народних депутатів України щодо відповідності Конституції України (конституційності) Закону України «Про засади державної мовної політики». [Decision of the Constitutional Court of Ukraine in the case of the constitutional submission of the 57 Deputies of Ukraine on the conformity of the Constitution of Ukraine (constitutionality) with the Law of Ukraine “On the Principles of State Language Policy”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/v002p710-18> (Last accessed 16 May 2020)
- Cserniczkó, I.** (2013) The European Charter for Regional or Minority Languages by Ukraine. *Acta Academiae Beregsasiensis* XII(2013)/2: 127–145 pp.
- Cserniczkó, I., Hires-László, K., Karmacs, Z., Márku, A., Máté, R. & Tóth-Orosz, E.** (2020) *Ukrainian language policy gone astray*. Törökbálint: Termini Egyesület.

- De Varenes, F., Kuzborska, E.** (2019) *Minority Language Rights and Standards: Definitions and Applications at the Supranational Level*. In: Gabrielle Hogan-Brun and Bernadette O'Rourke (eds.) *The Palgrave Handbook of Minority Languages and Communities*. London: Palgrave Macmillan. 21–72 pp.
- Drozda, A. (Дрозда А.)**. (2014) Розрубати мовний вузол. Скільки російськомовних українців готові наполягати на російськомовності своїх дітей і внуків? [Cut the language knot. How many Russian-speaking Ukrainians are willing to insist on Russian speaking their children and grandchildren?] *Портал мовної політики* November 23, 2014. <http://language-policy.info/2014/11/rozrubaty-movnyj-vuzol-skilky-rosijskomovnyh-ukrajintiv-hotovi-napolyahaty-na-rosijskomovnosti-svojih-ditej-i-vnukiv/> (Last accessed 16 May 2020)
- Fiala-Butora, J.** (2018) Implementation of the Framework Convention for the Protection of National Minorities and the European Language Charter: Unified Standard or Divergence? *Hungarian Journal of Minority Studies* Vol. II (2018): 7–21 pp.
- Fiala-Butora, J.** (2020) The Controversy Over Ukraine's New Law on Education: Conflict Prevention and Minority Rights Protection as Divergent Objectives? *European Yearbook of Minority Issues Online*, Volume 17 (2020): 233–261 pp.
- Kresina, I., Yavir, V. (Кресіна Ірина–Явір Віра)**. (2008) Проблеми імплементації норм міжнародного права у національне законодавство про мови [Difficulties of the Implementation of International Legal Norms into National Legal Framework on Languages]. In: Майборода Олександр, Шульга Микола, Горбатенко Володимир, Ажнюк Борис, Нагорна Лариса, Шаповал Юрій, Котигоренко Віктор, Панчук Май, Перевезій Віталій (eds), *Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом* [Language Situation in Ukraine: Between Conflict and Consensus], 190–204. Київ: Інститут політичних і етнонаціональних досліджень імені І. Ф. Кураса НАН України.
- Masiuk, H. (Мацюк Галина)**. (2009) *Прикладна соціолінгвістика. Питання мовної політики*. [Applied Sociolinguistics. Language policy issues] Видавничий центр Львів: Львівський Національний Університет імені Івана Франка.
- Maiboroda, O. et al. (Майборода Олександр, Шульга Микола, Горбатенко Володимир, Ажнюк Борис, Нагорна Лариса, Шаповал Юрій, Котигоренко Віктор, Панчук Май, Перевезій Віталій)** (eds. 2008) *Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом* [The Language Situation in Ukraine: Between Conflict and Consensus] Київ: Інститут політичних і етнонаціональних досліджень імені І. Ф. Кураса НАН України.
- Markovskiy, V., Demkiv, R. & Shevczenko, V.** (2018) Ukrajna nyelvpolitikájának alakulása az őshonos népek és nemzeti kisebbségek anyanyelvi oktatása területén. [Development of Ukraine's language policy in the field of mother tongue education of indigenous peoples and national minorities] *Regio* 26(2018)/3: 69–104 pp.
- Masenko, L. (Масенко Лариса)**. 2010. *Нариси з соціолінгвістики*. [Essays on Sociolinguistics] Київ: Видавничий дім „Києво-Могилянська академія”.
- Osnach, S. (Оснач Сергій)**. (2015) Мовна складова гібридної війни [The language component of hybrid warfare]. *Портал мовної політики*, June 13, 2015. <http://language-policy.info/2015/06/serhij-osnach-movna-skladova-hibrydnoji-vijny/> (Last accessed 16 May 2020)
- Roter, P., Busch, B.** (2018) *Language Rights in the Work of the Advisory Committee*. In: Iryna Ulasiuk, Laurențiu Hadîrcă and William Romans (eds.), *Language Policy and Conflict Prevention*. Leiden and Boston: Brill Nijhoff. 155–181 pp.
- Sakwa, R.** (2015) *Frontline Ukraine: Crisis in the Borderlands*. London: I.B. Tauris.
- Shemshuchenko, Y., Horbatenko, V. (Шемшученко Юрій, Горбатенко Володимир)**. (2008) Законодавство про мови в Україні: хронологічний моніторинг, класифікація, понятійна основа [Legislation on Languages in Ukraine: Chronological Monitoring, Classification, Concepts]. In O. Maiboroda et al. (eds.). *Мовна ситуація в Україні: між конфліктом і консенсусом* [Language Situation in Ukraine: Between Conflict and Consensus]. Київ: ІІЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України. 157–173 pp.
- Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R.** (2016) Introduction to Volume II. In Skutnabb-Kangas, Tove–Robert Phillipson (eds). *Language Rights*. Vol. 2. New York: Routledge. 1–21 pp.

- Szabó Mihály, G.** (2017). A magyar nyelv használata a közigazgatásban a Magyarországgal szomszédos országokban. In Tolcsvai Nagy Gábor (ed.) *A magyar nyelv jelene és jövője*. Budapest: Gondolat Kiadó. 299–320 pp.
- Toronchuk, I., Markovskiy, V.** (2018) The Implementation of the Venice Commission recommendations on the provision of the minorities language rights in the Ukrainian legislation. *European Journal of Law and Public Administration* Volume 5, Issue 1 (2018): 54–69 pp.

¹ Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо мови аудіовізуальних (електронних) засобів масової інформації». [Law of Ukraine “On Amendments to Some Laws of Ukraine on the Language of Audiovisual (Electronic) Media”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2054-19> (Last accessed 16 May 2020).

² Закон України «Про освіту». [Law of Ukraine “On Education”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (Last accessed 16 May 2020).

³ Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». [Law of Ukraine “On Supporting the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2704-19> (Last accessed 16 May 2020).

⁴ Закон України «Про повну загальну середню освіту». [The Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (Last accessed 16 May 2020).

⁵ Закон України «Про засади державної мовної політики». [Law of Ukraine “On the Principles of State Language Policy”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5029-17> (Last accessed 16 May 2020).

⁶ Hungarian Foreign Minister: “Ukraine Stabbed Hungary In The Back”. <https://hungarytoday.hu/hungarian-foreign-minister-ukraine-stabbed-hungary-back-79260/> (Last accessed 16 May 2020).

⁷ Hungary to block Ukraine's NATO membership over language law. <https://www.reuters.com/article/us-ukraine-nato-hungary/hungary-to-block-ukraines-nato-membership-over-language-law-idUSKBN1Y823N> (Last accessed 16 May 2020).

⁸ Закон України «Про внесення змін до Конституції України (щодо стратегічного курсу держави на набуття повноправного членства України в Європейському Союзі та в Організації Північноатлантичного договору)». [Law of Ukraine “On Amendments to the Constitution of Ukraine (Concerning the Strategic Course of the State for Acquiring Full Membership of Ukraine in the European Union and the North Atlantic Treaty Organization)”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2680-19#n7> (Last accessed 16 May 2020).

⁹ Конституція України. [Constitution of Ukraine] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80> (Last accessed 16 May 2020).

¹⁰ Committee of Experts of the European Charter for Regional or Minority Languages. <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/committee-of-experts> (Last accessed 16 May 2020).

¹¹ Opinion 190 (1995). Application by Ukraine for membership of the Council of Europe. <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=13929&lang=en> (Last accessed 16 May 2020).

¹² Закон України «Про ратифікацію Рамкової конвенції Ради Європи про захист національних меншин» [Law of Ukraine “On Ratification of the Council of Europe’s Framework Convention for the Protection of National Minorities”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/703/97-%D0%B2%D1%80> (Last accessed 16 May 2020).

¹³ Закон України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин, 1992 р.» [Law of Ukraine “On Ratification of the European Charter for Regional or Minority Languages, 1992”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1350-14> (Last accessed 16 May 2020).

¹⁴ Закон України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» [Law of Ukraine “On Ratification of the European Charter for Regional or Minority Languages”] <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/802-15> (Last accessed 16 May 2020).

¹⁵ Юридичний висновок Міністерства юстиції щодо рішень деяких органів місцевого самоврядування (Харківської міської ради, Севастопольської міської ради і Луганської обласної ради) стосовно статусу та порядку застосування російської мови в межах міста Харкова, міста Севастополя і Луганської області від 10 травня 2006 року [Legal Opinion of the Ministry of Justice on decisions of some local self-government bodies (Kharkiv City Council, Sevastopol City Council and Luhansk Regional Council) regarding the status and procedure of using Russian in the city of Kharkiv, Sevastopol and Lugansk region, 10 May 2006] https://minjust.gov.ua/m/str_7477 (Last accessed 16 May 2020).

¹⁶ What languages does the European Charter for Regional or Minority Languages apply to? <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/languages-covered> (Last accessed 16 May 2020).

¹⁷ Source: <https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-or-minority-languages/reports-and-recommendations> (Last accessed 15 May 2020).

¹⁸ Закон України «Про міжнародні договори України» [Law of Ukraine “On International Treaties of Ukraine”]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1906-15> (Last accessed 16 May 2020).

CHRISTINA HODEIB

University of Debrecen
christinahodeib@gmail.com

Christina Hodeib: On the discursive expression of politeness in Syrian Arabic: The case of apologies
Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.2.003>

On the discursive expression of politeness in Syrian Arabic: The case of apologies

The aim of this research is to investigate politeness in Syrian Arabic as seen through the apology speech act. The research also examines how politeness is communicated through other speech acts and as a joint effort between the interlocutors. The data were collected using four role-play situations and were analyzed following Grainger's (2018) neo-Brown and Levinson framework. The results show that the participants use a wide range of apology strategies that subscribe to Blum-Kulka, et al.'s (1989) taxonomy and that apologies are used as typical negative politeness strategies. The results also reveal that the participants use a combination of negative and positive politeness strategies to achieve politeness. Moreover, rather than being constrained by the social factors of distance and status, the participants manipulate elements of the context to highlight aspects of the different social relationships at hand in order to effectively achieve and express politeness. Finally, the data show that politeness is not only achieved discursively but that conventionalized language expressions also play a role in communicating politeness.

Keywords: politeness, apologies, conventionalized expressions, role-plays

A tanulmány célja, hogy az udvariasság nyelvi kifejezését vizsgálja a szíriai arab nyelvben a bocsánatkérési beszédaktus vizsgálatán keresztül. A közölt eredmények azt mutatják, hogy az udvariasság a beszélők által a társalgási szituációban közösen létrehozott nyelvi jelenség, melynek kifejezésekor többféle beszédaktus azonosítható a beszélők nyelvében. Az elemzés Grainger (2018) neo-Brown-Levinsoni elméleti keretét veszi alapul a kutatásban résztvevő alanyok által eljátszott négy különféle társalgási szituációból kinyert adatok értelmezésekor. Az elemzésből kiderül, hogy a beszélők által használt bocsánatkérési stratégiák, melyek tipikusan negatív udvariassági stratégiák, megfelelnek a Blum-Kulka és munkatársai (1989) által javasolt taxonómia kategóriáinak. Azt is megmutatjuk, hogy a beszélők a kontextusra hagyatkoznak, és a társas kapcsolatok különféle aspektusait figyelembe véve valósítják meg az udvariasság nyelvhasználatot. Végezetül pedig a tanulmány nyelvi adatokkal illusztrálja, hogy a szíriai arab beszélők gyakran konvencionális nyelvi eszközökkel fejezik ki az udvariasságot.

Kulcsszavak: elnézés kérése, konvencionális kifejezések, udvariasság, szerepjáték

1. Introduction

This paper examines the expression of politeness by native speakers of Syrian Arabic as seen through their production of the speech act of apology in role-play situations. Apologies are one of the most researched speech acts cross-linguistically. The earliest research focused on the linguistic realization of apologies, and multiple researchers such as Olshtain and Cohen (1983), Trosborg (1987), and Blum-Kulka,

et al. (1989) proposed apology taxonomies based on the cross-cultural examination of this speech act. Apologies have attracted such attention because of their important role in social interaction. For example, Goffman (1971: 113) defines apologies as a form of remedial work, in which a person both admits to an offense and at the same time tries to distance himself from the “delict.” Similarly, Holmes (1989) maintains that the function of apologies is to restore equilibrium. These definitions, as Deutschmann (2003) points out, have clear parallels with the definitions of politeness in the classical frameworks, which more or less converge on the conceptualization of politeness as a tool for reducing friction, avoiding conflicts, and maintaining harmony (Lakoff, 1975; Leech, 1983; Brown and Levinson, 1987). As a result, apology studies were often conducted with reference to politeness theories such as Brown and Levinson (1987) and Leech (1983), which have provided solid conceptual and analytical tools for analyzing decontextualized speech acts (for representative works see Holmes (1990) in New Zealand English; Suszczyńska (1999) in English, Polish, and Hungarian; Márquez Reiter (2000) in Uruguayan Spanish and British English; Ahmed (2017) in Iraqi Arabic).

However, the advent of the discursive approaches to politeness (Eelen, 2001; Watts, 2003) ushered a change in the way politeness is conceived of. Unlike on the classical view, politeness is no longer thought to exist in single isolated utterances; speech acts are no longer analyzed as having inherent (im)politeness values. Rather, researchers highlighted the negotiability of such acts, and one of the basic insights of the discursive approach is that politeness is a constructed effort between the speakers, which stretches over multiple utterances/turns and which is open to various negative and positive evaluations (Mills, 2005; Locher, 2006). This theoretical change, however, does not automatically exclude the study of apologies and other speech acts from a discursive standpoint. Whereas apologies have mostly been examined as speech acts that are mainly influenced by contextual factors such as distance, status, and the severity of the offense, more recent studies, such as Robinson (2004) and Heritage, Raymond, and Drew (2019) highlight the discursivity of apologies as co-constructed actions that stretch over multiple turns and that can be used not only to address an offense but to achieve other conversational functions.

Following this brief exploration of the connection between apologies and politeness, this research seeks to examine the following questions:

- 1) What are the apology strategies used by the participants in four role-play situations?
- 2) How is politeness expressed by the participants through the production of apologies and other accompanying speech acts?
- 3) How is the negotiation and evaluation of politeness influenced by the contextual factors of distance and status in the role-play situations?

4) Besides apologies, how does the participants' use of language express politeness? The paper is organized as follows: in Section 2, I further examine the connection between apologies and politeness by presenting the politeness framework for the study. This is followed by a brief review of the literature on apology taxonomies in Section 3. I present the data collection method, the participants, and the procedures in Section 4. In Sections 5 and 6, I analyze the data and discuss the results. Finally, Section 6 concludes the discussion.

2. Apologies and politeness: Brown and Levinson (1987) and neo-Brown and Levinson (Grainger, 2018)

Brown and Levinson's (1987) politeness theory is the most widely-adopted framework from the classical period of politeness research. This theory is based on the concept of 'face' as borrowed from Goffman (1967). According to Brown and Levinson (1987), face has two aspects: positive and negative. Whereas positive face refers to people's desire to be accepted and have their desires valued and appreciated, negative face refers to people's desire to be free from imposition. Every speech act has the potential of damaging the face of both the speaker and/or the hearer, who are engaged in a self-serving behavior of saving each other's faces while at the same time seeking optimal communication. This conflict between saving face from Face-Threatening Acts (FTAs) and achieving one's own communicative goals leads to a hierarchy of politeness strategies that the speaker resorts to in accordance with the peculiarities of the situation.

Brown and Levinson (1987) argue that if an FTA is to be performed at all, the rational speaker may choose to perform it off-record by hinting, for example. However, the speaker may also opt for on-record strategies that include going baldly on-record without any face redress. Going on-record, the speaker can also use negative or positive politeness strategies. Negative politeness strategies show attentiveness, and so involve strategies that disarm potential impositions by using conventionalized routines, formal address forms, hedges, indirectness, etc. Positive politeness strategies, on the other hand, are strategies that highlight mutual background, in-group solidarity, common interests, values, etc. Choosing the correct strategy depends on such factors as social distance, social power differences, and the ranking of the FTA.

As far as apologies are concerned, Brown and Levinson (1987) explain that apologies are essentially negative politeness strategies that target the hearer's face and entail a degree of face loss for the speaker. The speaker loses face in apologizing as s/he admits to having committed a breach of social norms (Olshtain, 1989). Additionally, the social factors that influence the choice of politeness strategies have

also been found to be influential factors in the choice of the content and the form of apologies (Olshtain & Cohen 1983; Blum-Kulka, et al., 1989).

As I have already mentioned in the introduction, the functions of apologies and politeness overlap to a great extent, and as Deutschmann (2003) notes, apologies are a prime example of politeness in the folk sense. He also explains that apologies bear on the psychological and sociological concept of face, both from the speaker's and the hearer's perspectives. However, Deutschmann (2003) points out that although apologies involve the speaker's face loss, some apologies may be used to restore the speaker's image in as far as the apology seeks to clarify that the offense is out of the speaker's character.

According to Grainger (2018), although Brown and Levinson's (1987) account of politeness has been discredited by the discursive politeness researchers and criticized for its ethnocentric treatment of face (Gu, 1990), this framework can still offer invaluable terminological and analytical tools for a proper analysis of a wide range of politeness and speech act phenomena. Grainger (2018: 21) maintains that the social factors of distance, power, and the ranking of imposition "have some explanatory value in accounting for the degree and quality of face-threat in any particular circumstance." Accordingly, she proposes that a neo-Brown and Levinson framework, which addresses the weaknesses of the classical theory and modifies them, can be adopted in contemporary analyses. The major task of the modified framework is twofold: first, the framework needs to move beyond the idea that meaning resides in decontextualized speech acts and to take into account the role of linguistic and social contexts. By considering the role of context, the social factors of distance and power are no longer computed mechanically, but they are seen as elements that speakers may redefine and re-enforce in accordance with their different social roles and identities. Second, the framework must look at conversation as a dynamic endeavor that is composed of series of turns-at-talk. These turns are influenced by the immediate linguistic context in as far as the content of each turn depends on the content of the previous turn. The turns of talk are also influenced by the social context in which speakers use the various linguistic elements at their disposal to construct their meanings and define their social roles.

Grainger's (2018) neo-Brown and Levinsonian approach attempts to strike a balance between the classical politeness approaches and the discursive perspective of politeness as an evaluation made by the participants with reference to the micro-details of the context (Watts, 2003; Locher, 2006). However, a major advantage of Grainger's (2018) approach is that it takes into account the wider social and cultural context, which has been minimized in the discursive approach in favor of a local outlook on politeness. This wider context lies within the speakers' identities and social roles with which they enter into conversation.

In line with Grainger's observations, the analysis of the data in this paper will be based on this proposal of a neo-Brown and Levinson framework. Throughout the discussion of the data, I will draw on the basic concepts of the classical theory. At the same time, I will show how apologies and the different speech acts found in the data are used to achieve various communicative goals and how the participants orient to each other's meanings by referring to their uptakes and responses to previous turns. Before doing this, however, I will go through an exploration of the apology taxonomies I will be drawing on in my analysis, pointing out the problems that are inherent in these taxonomies. I then explain how I attempt to circumvent these problems by motivating the categorization of the different apology strategies.

3. Apology taxonomies

As is already mentioned in the introduction, despite providing different definitions of apologies, researchers agree that in their basic function, apologies are acts intended to make things right and address a past offense.ⁱ Olshtain and Cohen (1983) maintain that apologies are post-event speech acts intended to address a past offense. They also argue that for apologies to happen, at least one of the participants needs to recognize a breach of social conduct and attempt to address it. Cohen and Olshtain (1981) and Olshtain and Cohen (1983), who examined apologies in Hebrew, maintain that apologies are complex universal speech acts, and their linguistic realization is subject to culture and language-specific peculiarities. Indeed, cross-cultural research on apologies has shown striking similarities in the ways people apologize (see Holmes (1990) on New Zealand English; Nureddeen (2008) on Sudanese Arabic; Awdyk (2011) on Norwegian, among others).

One of the most widely known cross-cultural studies of speech acts is the Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP) in which Blum-Kulka and Olshtain (1984) examined the production of requests and apologies in eight languages. Following this project, a detailed coding scheme of apology strategies was outlined in Blum-Kulka, et al. (1989). Their coding scheme contains five main strategies and sub-strategies (see Appendix A for the detailed taxonomy).ⁱⁱ Olshtain and Cohen (1983) argue that the choice of the apology strategy hinges on considerations of social distance between the interlocutors, the social status differences, and the type/severity of the offense. This was also observed by Blum-Kulka, et al. (1989), who explain that external and internal factors can influence an apology situation. The external factors are related to speaker relationships (distance and status), and the internal factors have to do with the nature of the offense.

Despite being widely adopted in apology research, these taxonomies are not without trouble. As Deutschmann (2003: 83) points out, there is little agreement on what constitutes apology strategies apart from the Illocutionary Force Indicating

Device (IFID), or the explicit apology form. For example, it is not at all clear why the sub-strategy of denying responsibility should be subsumed under the strategy of taking on responsibility in Blum-Kulka, et al. (1989) but not in Olshtain and Cohen (1983), who list it under the heading of non-apology strategies. However, the major confusion lies in the distinction between accounts and taking on responsibility, where the criterion for distinguishing the two categories has never been established (Ogiermann, 2009). Ogiermann (2009) argues that one of the sub-categories of taking on responsibility, which is ‘admission of facts but not responsibility’ is easily confused with accounts. The latter are defined as explanations which appeal to external circumstances, which the offender had no control over. Ogiermann’s (2009: 58) solution is to subsume the categories of explanations and acknowledgements of responsibility under the category of accounts, following work in sociology.

In this study, while my discussion of apologies will be chiefly based on the taxonomy proposed by Blum-Kulka, et al. (1989) taxonomy, I follow Ogiermann (2009) in introducing some modifications to the categories of accounts and taking on responsibility. The basic criteria for distinguishing the two categories in this work will be semantic. I take accounts to mean every excuse and/or explanation that appeals to internal or external circumstances related to the offense. Under this definition, the strategies of expressing deficiency such as forgetting or not waking up are accounts appealing to internal (speaker-related) circumstances. Taking on responsibility, on the other hand, includes explicit linking between the incident and the speaker such as “it is my fault, I take responsibility, this is my own negligence, etc.” Explicit admissions of the hearer’s right to be angry is also taken to be an admission of responsibility. Accordingly, strategies that deny responsibility, minimize the offense, and/or shift the blame on the offended are categorized under the category of non-apology strategies (Olshtain & Cohen, 1983).

4. The experiment

4.1 Method

Politeness and speech acts are interactive phenomena, which stretch over multiple turns and which are achieved in a dynamic effort between speakers and hearers. Thus, the best way to capture the full range of such phenomena is to use naturally occurring data. However, given the limitations of time and the difficulty of obtaining naturally occurring apologies, I have collected the data using open role-play situations.

Although role-plays cannot yield the same kind of data as naturally occurring speech, they exhibit many features that appear in authentic speech and so approximate naturally occurring speech on many levels (Félix-Brasdefer, 2003). According to Kasper (1999: 77-78), in open role-plays, in which the participants are

asked to participate in a scenario with no prescribed outcomes, the participants are attuned to the uptake of the other participants. Thus, many features of conversation such as turn-taking and coordination can be examined. Additionally, conversational turns in open role-plays allow for the appearance of many speech functions such as politeness.

In addition to the above-mentioned features, researchers have examined role-play data in terms of the length, versatility and frequencies of speech acts, and the degree of interaction among interlocutors. For instance, Houck and Gass (1996), who examined refusals, note that role plays induced lengthy turns in which the participants negotiated the performance of refusals. Moreover, the responses contained elements of authentic speech such as interruptions, self-corrections, and the use of multiple speech acts, which shows the dynamicity of the exchanges. Finally, Sasaki (1998), who investigated refusals and requests by Japanese EFL learners, adds that, compared to questionnaires, closed role-plays provide turns that are more varied in the use of strategies. Overall, her study shows that role-play data are appropriate for analyzing frequencies of speech act usage and the interaction between speakers and the context of the speech.

Since role-plays have many advantages, as discussed above, I used four open role-play situations to collect the data. The situations contain different combinations of social distance, social status, and the severity of the offense (See Appendix B for the Syrian Arabic version and Appendix C for the English translation). In designing the role-play, I have made sure that the situations are typical of the life of the participants as university students. This increases the chance of the participants having actually been through similar situations, which would overall increase the naturalness of the data. In each of the items, there is a description of the situation followed by the description of the two roles: the apologizer and the offended. I have made sure that the description of the two roles includes only general guidelines without specifying the outcome of the situation in terms of whether the apology should be accepted or not.

The situations describe interactions between different interlocutors: friends, classmates, and two interactions between a student and a university professor. So, there are different specifications for distance, status, and offense type. It should be noted, however, that no prior assumption is made about the severity of the offense, which is left to the participants to decide. Their evaluations are of course bound to the contextual information in each situation, which makes an offense towards the professor, in absolute terms, open to an evaluation as more severe than the other offenses because of the power differentials between the interlocutors.

4.2 The participants and procedures

The participants are 10 male and female native speakers of Syrian Arabic. They are first and second-year MA students enrolled in the program for Teaching English as a Foreign Language at Al-Baath University in Homs, Syria. Their ages range from 24 to 39. The role-play situations were recorded over two days, during which I met the participants at a university office. I asked the participants to choose their recording partner so that they feel comfortable during the recording process, which would yield more relaxed and natural recordings.

Before the recording started, I asked the participants to read each situation at a time and choose the role they want to perform, and I explained that the roles would be reversed in the second day of recording to ensure that each participant acts all the roles in the four situations. The participants were also given one minute to think about the scenario before each situation was recorded. The data are 40 recordings from four situations, each participant performing eight roles. In the next section, I present and analyze the data, then I discuss how politeness is negotiated through the performance of apologies and other speech acts, in addition to other conversational moves.

5. Data analysis and discussion

The data from the four situations are classified into apology strategies following Blum-Kulka, et al. (1989) and my own modifications, as I outlined in Section 3. The strategies and sub-strategies are going to be explored in terms of the number of occurrences per situation. I also shed light on other speech acts and supportive moves and attempt to analyze their function with reference to the way the participants orient and respond to them. Finally, I aim to show how politeness is achieved via the use of different speech acts, conventionalized routines, and various face-redressive strategies.

5.1 Situation 1 (apology to a friend)

In this situation, two friends agree to meet, and one of them is late for the appointment. This annoys the other friend, who calls complaining about the situation. The analysis of the data in this situation, as can be seen in Figure 1., shows that all the strategies are well captured by Blum-Kulka, et al.'s (1989) taxonomy. Accounts are the most frequently used apology strategy, with 10 tokens, and they are followed by IFIDs of different forms. It should be noted, however, that although there are nine instances of IFIDs, only four participants used explicit apology forms, and that some participants used more than one IFID. As can be seen *أسفة/أنا أسفة* 'I apologize,' *بعتذر* 'I'm sorry,' *بتعذرني* 'you'll excuse me' are the most frequent.ⁱⁱⁱ Offers of repair and taking on responsibility are marginally used by three participants.

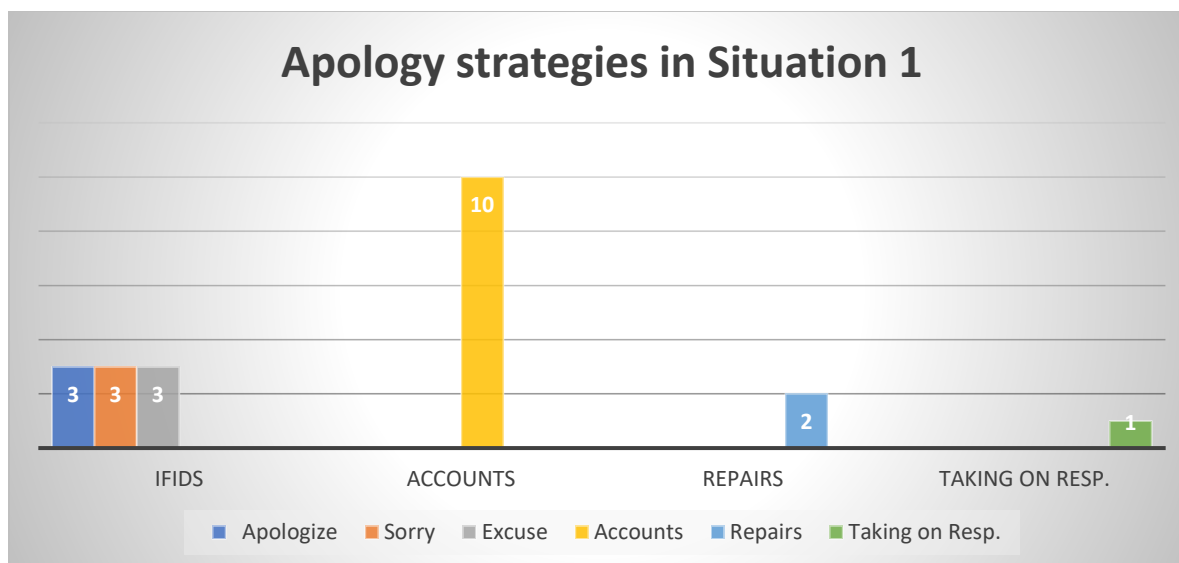


Figure 1: Apology strategies in Situation 1

The syntactic form of the IFIDs subscribes to what Deutschmann (2003) labels as “detached apologies,” which refer to the use of the IFID as a stand-alone utterance or as the only apologetic expressions, with no reference to the offense at all. The data show three variations of detached apologies: ‘sorry,’ ‘I’m sorry,’ and ‘I apologize.’ This syntactic frame is the most frequently used form in the British National Corpus (BNC), which Deutschmann (2003) investigated. What is interesting, however, is that the participants who used IFID forms in the present data link them with a following account using the conjunctive “but.” The overall function of this linking device is to dissociate the speaker from the offense and the responsibility for the offense (Deutschmann, 2003). This usage is illustrated in the following turn, produced by H:

ه: أهلين د. بعنذر منك بس تأخرت شوي.

(1) H: Hi D.^{iv} *I apologize to you, but I’m a bit late.*

It can be seen that the clause after “but” does not function as an account; it is a mere statement of facts (Blum-Kulka, et al., 1989). The use of detached IFIDs, linking them with other clauses using “but,” and the relative infrequency of IFIDs seem to suggest that their use is ritualistic.^v It also shows that the participants do not consider the offense weighty enough to warrant an elaborate apology. The data support the latter observation. The participants use appeals based on personality in order to justify being late, which implies that, since they evaluate the offense as habitual, it should no longer be taken as a real offense but a minor incident. For example, DE dismisses the incident in her interaction with M using her personal habits as an excuse.

د: اي بعرف بس انو خلص يعني خلص صرتو تعرفوني ماشي الحال رح حاول خلص بوصل بالوقت.

(2) **DE:** *I know, but that's alright already. You should know me by now. I'll try to make it on time.*

The results also show that the participants use other speech acts such as complaints and requests, which serve different functions, which can be understood from the interlocutor's response to them. The use of apologies accompanied by other speech acts has also been noted by Davies, et al. (2007: 49), who maintain that apologies rarely occur in isolation but mainly appear in the context of other "discourse work." The function of complaints is to elicit the apologies and to move the conversation forward. The following example from D and H shows how D's initial complaint pushes H to give an account for why she is late and a second round of complaining elicits another IFID.

د: يعني معقول دايمتا متأخرة دايمتا متأخرة هبة!!

ه: اي طيب شو بعمل صرلي ظرف طارئ فاضطريت اتأخر.

شو هالموا عيد هوي اسمو موعد أنو عالموعد لازم تجي بوقتك.

: بعنذر منك.

(3) **D:** *Is that reasonable? You're always late! Always Late H!*

H: *Okay, so what should I do? Something came up and I had to be late.*

D: *This is an appointment! It's called an appointment so that you make it on time!*

H: *I apologize to you.*

Although only one participant used a request, this is worth mentioning because of the function it is used for and the interlocutor's interpretation of it. After K and B have discussed the reason for K's being late, the following exchange takes place.

ب: .. هلا أنا تعودت عليك بهالقصة بس يالله معليش انتي صديقي المقرب فشو؟ ..

ك: أيوا طيب او كي منأجلا.

: بدك تعوضلنا ياها.

: أكيد أكيد طبعا الأسبوع الجاي انشالله.

(4) **B:** *I'm used to you doing this, but that's fine you're my close friend, so what?*

K: *Alright. Okay, so do we postpone it?*

B: *You will make it up for us.*

K: *Sure, sure. Next week Inshallah.*

In this example, K interprets "so what" in B's turn as an enquiry about a future action to which he responds positively by suggesting a postponement. Here, K and B's turns overlap and B takes advantage of K's response to frame his request in a bald on-record declarative 'you will make it up for us.' Although B uses a bald on-record, which in B&L's framework is the most face-threatening strategy, it can be seen from K's response that he does not view the declarative as an FTA but as a positive politeness strategy. B's declarative in Syrian Arabic implies that B thinks it is his loss that they did not go out and that it would be of value for him if K can promise

to go out with him again, which appeals to K's positive face. It can be seen in this example that the participants' lexical and grammatical choices do not have an inherent politeness value, but that reaching a politeness interpretation stretches over a number of turns and is co-constructed by K and B through their positive evaluations of each other's turns based on context and their past relationship.

5.2 Situation 2 (apology to a classmate)

The apology in Situation 2 revolves around an incident between two classmates in which one of them says something that the other interprets as a personal offense/attack. As Figure 2 shows, in this situation, the participants mainly rely on explicit expressions of apologies. IFIDs are used 15 times, and the most frequent IFID is 'I apologize.' Taking on responsibility, in the form of expressing lack of intent, and accounts are used equally, five times each. Finally, only one participant uses a promise of forbearance.

It is worth noting that in this situation, the participants use detached IFIDs less frequently than in the previous situation. Instead, syntactically complex forms can be found of the IFID 'I apologize.' Deuschamnn (2003: 82) explains, in the BNC, complex apology forms are the most popular form of real apologies. He also adds that the clauses, NPs, or VPs following the apology often involve admissions of violations. Thus, complex apology forms partly function as strategies for taking on responsibility. The following examples by M and S(f) show this complex form in which the apologizers refer to the offense.

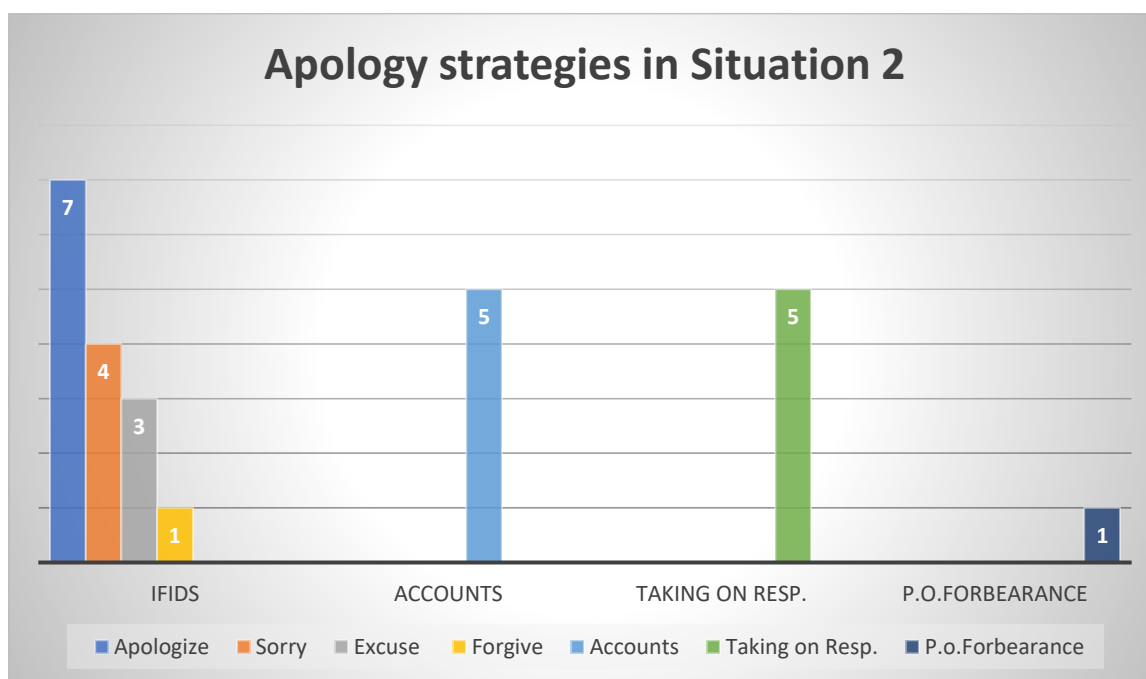


Figure 2: Apology strategies in Situation 2

م: بعنذر عن الموضوع اللي صار يعني.
ص: بس حكيني شوي حبابي. أنا بعرف إني انفعلت وعصبت قبل شوي بس أنا آسفة جدا أنا بحبك كثير بس ما بعرف كيف هيك انفعلت. أنا بعنذر عن انفعالي وعن ال..

(5) **M:** [...] *I apologize for what happened.*

S(f): *Let's talk for a bit, please. I know that I got angry earlier, but I'm very sorry. I love you so much, but I don't know how I got so worked up like that. I apologize for my anger and about ... about what I said.*

In addition to the above-mentioned strategies, some of the participants express embarrassment over the incident, which can boost the sincerity of their apology. Moreover, they appeal to their own hot-tempered but good natures in that the offense is neither intended nor personal. According to Deutschman (2003: 41), apologies that often rely on accounts often “improve the speaker’s image in the eyes of others [...] especially when the speaker wants to show that a transgression was ‘out of character’, and thus not to be taken as a true reflection of his/her self.” Thus, these appeals overall serve to rectify the speaker’s as well as the addressee’s faces. The following exchange between B and K is an example of this strategy:

ب: هالأ أنا هيك طبيعتي أحياناً بكون مع أهلي حتى بكون مباشر و صريح و أحياناً بتطلع معي كلمات وقحة بس ماني قاصد يعني بتعرفني طيب.

ك: صح بس بس صارت قدام العالم يعني صارت مشكلة كبيرة كثير.

(6) **B:** *It's how I am. Sometimes, I am direct and honest even with my parents and say rude things. But I don't mean it, you know I'm kind-hearted.*

K: *That's right. But it happened with the others' watching and a big problem happened.*

K's response shows that this appeal is not always successful. In fact, throughout most of the data, interspersed with apologies is the speech act of blaming the classmate for his/her behavior and complaining about the embarrassment that such a behavior has caused the offended. The complaints reveal the participants' awareness of face loss, which results from open and public criticism. K's response in the above-example shows this, but in another example, H makes it clear that she feels embarrassed and attacked.

ه: اي لكن هيك بتحكيني قدام العالم!!
: طيب خفي علينا شوي ما هيك قدام العالم.

د: هالأ انتي قلتني إنو...

: أحر جتيني.. أحر جتيني.

(7) **H:** [...] *Is this how you talk to me in front of others?*

[...]

H: *Okay. Be easy! Don't do this in front of people watching.*

D: *You said that..*

H: *you embarrassed me! Embarrassed me!*

The analysis of the data shows that the speech act of complaining leads to more apology attempts such as using more accounts, IFIDs, and taking on responsibility. However, some of the participants responded to the other interlocutor's complaint by explaining that it is normal for classmates to argue and that everyone can have a momentary loss of temper. These interactions are interesting as they show how talk is discursive: these exchanges show that the interlocutors orient to the same context differently, each taking advantage of it to prove their own point. For the offended, the fact that others witnessed the argument adds to the face loss. The apologizer, on the other hand, uses this context for his/her defense by relegating the incident to the mundane due to regular occurrences. The following example between M and DE shows how M uses this argument to excuse himself and at the same time obtain a pardon from DE by appealing to their mutual background as "friends," which is a positive politeness strategy. M is successful in this strategy as he gets an absolution from DE at the end.

م: حاسك ز علاني شبك ليش ز علاني؟
 دي: لاء ما في شي يعني عادي.
 : لاء اذا مشان الموضوع اللي صار بالمحاضرة من شوي اي يعني عادية كلياتنا مختلف بوجهات
 النظر كل واحد بيعبر عن رأيو أحيانا الواحد بيكون معصب بتطلع منو كلمة غير مقصودة مانا بمحلا بس
 يعني بتصير بين أي رفقين بتصير يعني فأنا بعذر عن الموضوع اللي صار يعني .
 : لاء لاء ما في مشكلة ابدأ عادي يعني أنا تفهمت انو خلص انو نحنا مختلفين بوجهة النظر بس انو
 شوي هيك شوي كنت حد معي بس ياالله عادي عادي ما في مشكلة..

(8) **M:** *I feel that you're upset. Why are you upset?*

DE: *No, it's nothing.*

M: *If this is about what happened earlier in class, it's normal. We all have our differences in opinion. Everyone says their own minds and may at times be hot-tempered and say inappropriate words. But anyway, it happens with any two friends. I apologize for what happened.*

DE: *No, it's no big deal I understand we disagree but you were a bit angry with me. But that's fine no problem.*

Although the participants' choices of the strategies can be accounted for with reference to the social factors of distance and status, the data show that things are not as straightforward, as Grainger (2018) also explains. As is already mentioned, a neo-Brown and Levinson model needs to take into account the fact that these social factors are not static but negotiable and subject to change (ibid., 2018). A closer look at the data shows that this is indeed the case. The participants use a range of strategies that address both types of face and signal a move along the dimension of social distance, in particular, which once again serves to show the discursivity and negotiability of politeness. The participants use apologies as typical negative

politeness strategies in their typical function of restoring balance. Nearly all the participants use IFIDs, almost twice as much as they did in the friend situation. It is reasonable then to assume that, other things being equal, the only factor that is different in the two situations is the social distance factors. Therefore, it seems to be the case that more IFIDs, expressions of embarrassment, and overall lengthier turns, are related to higher social distance. However, the participants also use positive politeness strategies to consolidate their apologies. The participants resort to appeals based on their mutual background as classmates in order to lessen the prospect of face loss. In addition to this, the participants use positive politeness in two different ways. First, they use it as a support for the apology by boosting the addressee's positive face. This example from S(f) and R shows this function:

ر: عن جد لاتواخذيني أنا بحترمك وبقدرك من البداية من أولة الفصل.

.....

ص: تسلمي خلص نحنا زملاء ورفقات ما في مشكلة يعني.

(9) **R:** Really excuse me. *Since the beginning of the semester, I have had nothing but respect and appreciation for you.*

[...]

S(f): *Thanks. It's over. We're classmates and friends. There's no problem.*

The second way in which positive politeness is used is to conclude the exchange and ensure the success of the apology by suggesting a future activity, as the following example from D and H illustrates:

د: لاء عادي يعني عادي!!!! إختلاف وجهات النظر لا يفسد للود قضية فا يعني عادي.

ه: صافي يا لبن.

ما في بيناتنا.

إي خلص.

نطلب مناقيش؟

هههههههه إي أوكي هههههههه مناقيش.

(10) **D:** *No, it's fine. That's fine. A little disagreement wouldn't spoil things between us. So,...*

H: *...are we alright, then?...*

D: *..yes...*

H: *Shall we order food?*

D: *hhh, food? Okay, let's order food.*

Another aspect where positive politeness is evident in this situation is the participants' use of endearment terms and in-group address forms. For example, in Syrian Arabic, a traditional way in which in-groupness is expressed is through the use of the first-person plural morpheme *لنا*, by a singular subject, in addressing the interlocutors. In this usage the *لنا* functions as a possessive pronoun and the overall

meaning is that the speaker is talking on behalf of a group of people. In the following example, K uses *لنا* 'our' in this function to tell B that he is their precious friend.

ك: طيب او كي انتي ب و غالي علينا .

ب: انتي كفو و الله انك كفو و الله (...).

(11) **K:** *Alright. You're B and you're our precious friend.*

B: *I swear to God you're worthy. You're up to it!*

B's response also contains a generally masculine endearment terms, which also functions as a compliment. B says to K that the latter is *كفو*, which means something along the lines of 'reliable and trustworthy.' Other endearment terms found in the data include the epithets *حبيب القلب*, *حبيبي*, *صديقي*, which mean 'sweetie,' 'sweetheart,' 'my sweetheart,' and 'my friend,' respectively. It is interesting to note that only the male participants used these positive politeness endearment terms and in-group address forms.

The overall combination of negative and positive politeness shows that the participants do not perceive social distance as a limiting factor that imposes a specific form of behavior, but they use it to redefine their relationship with the classmate, in accordance with the context, and in order to achieve various communicative goals. The negative politeness strategies at first are used as entry points to negotiate a formal apology. Once that has been achieved, positive politeness is used to consolidate the success of the apology and move forward with the newly restored balance.

5.3 Situation 3 (apology to a professor)

In this situation, in which a student apologizes to a professor for forgetting to bring him/her back a book, all the apology strategies are used, as can be seen in Figure 3., but IFIDs are by far the most frequently used with 35 instances. There are 16 and 13 tokens of accounts and offers of repair, respectively. Taking on responsibility and promises of forbearance are the least frequently used. In addition to these strategies, the participants use expressions of embarrassment in two functions: first, they use them as strategies that accompany the apology itself. Second, the participants use them as a preface to announce to the professor that they forgot to bring the book. The following example clarifies this function:

ر: بس ما بعرف كيف بدي افتح الموضوع معك دكتورة. كنا آخذين منك موعد انو اليوم اجي لعندك عالمكتب و رجعلك الكتاب.

ص: اي صحيح.

: بس الموضوع راح جدا عن بالي يعني عنجد لا تأخزيني في كذا وضع بالبيت و اجيت على حمص و تذكرت اني نسيت جيب الكتاب فجيت اعذر منك بعذر منك كثير دكتورة.

(12) **R:** *Ahh. I don't know how to start talking about this Doctor. We had an appointment and I was supposed to bring you back the book.*

S(f): *That's right.*

R: But it has completely slipped through my mind. Really, excuse me (don't blame me). There are issues at home, and Just when I came to Homs I remembered that I didn't bring the book. So, I came to apologize. I apologize to you professor.



Figure 3: Apology strategies in Situation 3

It can also be seen in this example that R intensifies her apology by using the adverbial *عند* 'really.' Most of the participants intensified their IFIDs either through repetition (Blum-Kulka & Olshtain, 1984) or through adverbials such as *عند* 'really,' *كثير* 'so,' and *جدا* 'very,' as in the following intensified IFID, in which K also offers a repair by saying:

ك: أنا آسف كثير دكتور طيب في وقت أني روح وارجع جيبو؟ ..

(13) **K:** *I'm very sorry Doctor. Is there time for me to get back home and bring it?*

Besides the diversity of apology strategies, the different ways in which they combine, and the different ways in which they are intensified, some of the participants phrase their apologies in a different style than the one found in Situations 1 and 2. Although the participants continue to use detached IFIDs, they are not used as stand-alone expressions, but most of the time are followed by one or more of the other strategies such as accounts or taking on responsibility. The detached IFIDs also show more variation in form such as using the apology expression followed by the name of the addressee, in this case the professor. Finally, there are more syntactically complex forms of IFIDs than in the previous situations. The frames, which the

participants use, include the IFID followed by a prepositional phrase that refers to the incident, as in the following example:

م: بعنذر كتير دكتورة عن الموقف.

(14) **M:** *I deeply apologize for the incident, Doctor.*

The language of the participants was also different in the strategy “taking on responsibility.” Whereas the casual *حقك عليي*, which literally translates as ‘it’s on me’ and functions as an admission of the offense, was more frequent in Situations 1 and 2, in this situation, the participants explicitly link the expression of responsibility to negligence and sloppiness. For example, H expresses her apology and takes on responsibility using the following expressions:

د: أوكي بدى إياه ضروري إذا في إمكانية تروحي تجيبي وتعطيني إياه فأكيد يكون ممنونتك.
ه: إي خلص خلص بعنذر أنا الغلط مني أنا مقصرة بعنذر منك.

(15) **D:** *I really need it. If you can go bring it back to me, I’d appreciate it.*

H: *Yes, yes. I apologize. This is my fault.. my own dereliction. I apologize to you.*

The participants’ style is overall more elaborate, apologies are more explicit, and formal, which encodes respect and awareness of status differences. For example, instead of using the IFID ‘forgive me’ in the imperative mood, one of the participants S(m), frames the IFID using the performative *بترجاك سامحني* ‘I beg you to forgive me.’ Another participant, T, puts his IFID in a more elaborate frame by saying *بدى منك ما* ‘I want you to excuse me.’ In the English translation, the ‘I want you’ clause is used as a directive and may not be appropriate in addressing a professor. However, the Syrian Arabic expression, literally ‘I want from you,’ has the connotation of pleading and wishing for the plea to be accepted. T makes another intensified IFID, and the intensification device is using God’s name. T says *الله يخليك ما تواخزني* ‘May God keep you, excuse me,’ which is a powerful form of pleading since it invokes the name of God. Using God’s name is not a rare practice in the Arab world as previous research on apologies has shown that speakers of different Arabic dialects resort to using God’s name in making apologies (Ahmed, 2017 on Iraqi Arabic; Hodeib, 2019 on Syrian Arabic; Jebahi, 2011 on Tunisian Arabic).

As far as responding to the incident is concerned, the professor tends to blame the student for failing to comply with his/her duties and prioritizing his/her tasks. Blaming sequences seem to elicit more IFIDs, accounts, and/or offers of repair. The following exchange between DE, who role-plays the professor, and M shows how DE’s blame pushes M to give a more elaborate apology that combines taking on responsibility, intensified IFIDs, an account, and an offer of repair:

دي: طيب محمد لما أخذتو الأسبوع الماضي أنا طلبت منك تجيبو بهاد الأسبوع لأنو في عندي محاضرة فيه
 أنا هاد الأسبوع يعني شو بدي ساوي هلا؟ ..
 م: .. حقاك علي دكتورة انا كتير بعذر دكتورة كتير بعذر منك. بس المشكلة انو هيك صار معي يعني نسيت
 الكتاب و ما بعرف لو بلحق اليوم كان جبتو بس بقى رح يخلص الدوام اليوم ما بقى لحق جيبو خلص وعد
 مني الأسبوع الجاي جيبو دكتورة خلص هاي وعد..
 ... طيب.

(16) **DE:** *Alright M. When you borrowed it last week, didn't I ask you to bring it back this week because I need it for a lecture, what do I do now?*

M: You're right (it's on me). I deeply apologize Doctor. I deeply apologize to you. But it just happened I forgot the book and I'm not sure whether I still have time to go and bring it back to you today, but working hours are almost over. I promise you I will bring it next week Doctor. That's a promise...

DE: ... *Alright.*

In example (16), DE accepts the offer of repair. However, as the data show, such offers can also be rejected. In example (17), K, the professor, rejects B's offer of repair, which triggers a negotiation sequence about how to resolve the issue.

ب: أنا رح اعم جهدي بس إذا ما قدرت يعني بدك تعذرني.
 ك: يا ب بدنا حل مستحيل أنا ما في نسخة تانية بالجامعة كلا.
 : شفاك إذا في موجود نسخة عالنت بي دي إف أو كذا بيعتلك ياها. ما بيمشي الحال بي دي إف بنكون هيك
 مضطر تطبعها.
 : طب أنا.
 : بدون ما تطبعها فيك تتصفحها عال..
 : الفكرة لفاك لفاك بلال شغلة. أنا عامل هايلابتنغ على بعض القصص.
 : أيواا صح والله معك حق.
 : و عامل بوكماركس مستحيل استغني عنن يعني.
 : طيب ما بتمشي الحال ابدأ؟ معناتا اليوم بعمل جهدي أنا انشالله بعمل جهدي.
 : طيب بتصورلي صفحات في صفحات معينة بتصورلي ياها و بتبعثلي ياها عالواتس.
 : بصورك ياه كلو إذا بدك كمان ما بتفرق معي.
 : أوكي

(17) **B:** *I'll do my best, but if I can't, you must excuse me.*

K: *B.. no way. We want a solution. There is only this one copy at the university.*

B: *Should I check whether there is a PDF copy available and I'll send it to you? Isn't a PDF okay? In this case you would need to print it out ...*

K: ... *but I...*

B: ... *without printing it, you can browse it on ...*

K: ... *The problem is B.. let me tell you something. I've highlighted bits...*

B: *Yeah! True, you're right...*

K: ... *on the book... There are bookmarks. I can't do without them.*

B: *So, it's impossible. Okay, I'll do my best to get it today.*

K: *There are certain pages.. you can take a photo of those pages and send ...*

B: *...I'll take photos of the entire book...*

K: *...it to me on WhatsApp.*

B: *...It makes not difference.*

K: *Fine.*

The interaction has many overlapping turns and self-repetitions, which approximates real-life speech.^{vi} This supports the observations that role-plays can elicit dynamic interactions, in addition to showing how different turns are topically related to each other, which are aspects that Discourse Completion Tasks (DCTs), for example, fail to elicit (Kasper & Dhal, 1991).

As can also be seen from example (17), K, who initially dismisses B's offer of repair, is willing to be cooperative by suggesting that B send him photos of certain parts of the book. This interaction shows how the professor uses the negotiation to reiterate his powerful position. Another way in which the professor(s) in the data seem to define their power is by blaming the student for negligence. However, the blame is underlain, and probably toned down, by instructive reminders for the student(s) of the importance of diligence and commitment. In this way, the professor(s) uses these sequences to practice their role not only as academic advisors but also as mentors and leaders. Example (18) between S(f) and R shows this sort of interaction:

ص: هالأ المشكلة انو انتي كطالبة لازم تكوني ملتزمة بالمواعيد و يكون عندك برنامج لهاالاشياء
هايمشان ما تنسي أو ما تغلطي هيك غلط ما بيصير هالشي.
ر: والله حقك علي يا دكتورة عنجد لا تأخزيني بدي ياكي ضلي آخدة فكرة صح عني لا تأخزيني...
...: هالأ أنا أكيد آخدة فكر صح بس لاوم تنتبهي أكثر على أبحاثك و تنتبهي أكثر على مواعيدك العملية أكثر
من الظروف العائلية.. بكل الأحوال أأأ فيكي تجيبي بأي وقت كان.

(18) **S(f):** *The problem is that you, as a student, should stick to your appointments and have a clear schedule so that you don't forget or make such a mistake again. It is not acceptable.*

R: *You're right, Doctor. Do excuse me (don't blame me). I just want you to keep thinking highly of me. Please excuse me...*

S(f): *...Of course, I still think highly of you, but you should pay more attention to your research and your appointments than to your family issues. Anyway, you can bring it back whenever you want.*

It can be seen here that R orients to the professor's attempt to show authority and responds herself by an utterance that enhances the professor's positive face. Her insistence that she wants the professor to keep thinking nicely of her reflects R's

perspective on the importance of the professor's opinion as an academic figure and a person of authority. This attitude may not have been articulated in the same way by the other participants, but their language serves the same function of showing respect and awareness of the status differences between them and their higher status addressee. In the next and final situation, the dynamics of the apology are reversed with the professor apologizing and the student responding to the apology.

5.4 Situation 4 (apology to a student)

As can be seen in Figure 4. below, unlike the previous situation, accounts are the most frequent apology strategy, with 19 tokens. They are followed by offers of repair, which were used 12 times and IFIDs (11 instances of 'I apologize,' 'I'm sorry' and 'excuse me'). The least frequently used strategy is taking on responsibility with only four occurrences. It should be noted that whereas all the strategies are used by all the participants, IFIDs are not used in all responses. This could be explained in terms of the power imbalance between the professor, who needs to apologize, and the student, who receives the apology.

Despite considerably less frequent occurrences of IFIDs than in Situation 3, the syntactic forms of IFIDs in this situation are more complex. Only one IFID is used in its detached form, and one is intensified by the adverbial 'really.' All the rest of the IFID tokens are used in complex syntactic forms (Deuschamann, 2003). For example, some of the complex formats involve the IFID 'I apologize' as a complement to an *بدي* 'I want to' clause, or 'excuse me' preceded by the semi-auxiliary *بديك ما تأخذني* 'would have to,' as in the two following examples.

د: *بدي إعتذر فعلا فعلا معاكي حق بدي إعتذر منك أنا صراحة.*
 ط: *بديك ما تأخذني اليوم (...). بوكرا أكيد بتكون جاهزة.*

(19) **D:** *I want to apologize to you. Really, really, you're right. I want to apologize to you, honestly.*

(20) **T:** *You'd have to excuse me today [...]. It will be ready tomorrow for sure.*

In example 20, the Syrian Arabic expression *بديك* literally 'you want,' does not have the sense of obligation perceived in the English equivalent, but the implication is that of urgency. When used in this context, the expression is a form of urgent appeal to the addressee to do whatever follows the expression, which is in this case the excusing. The use of this expression is peculiar in this context, if we consider that it is addressed to a subordinate. However, as the data show, the language of most strategies is elaborate, formal, and close to the written expressions of Standard Arabic. For example, one of the participants, H, offers her repair in the form of a polite request rather than using a declarative, or even a directive. Offers, being of benefit to the addressee, are best put in the directive form (Leech, 1983). H's

syntactic choice, in example (21), has the effect of a request that appeals for the understanding of the other party.



Figure 4: Apology strategies in Situation 4

ه: بتعطيني كمان فرصة يومين لأرجع شوفلك إياه؟

(21) **H:** *Will you give me two more days so that I can check it for you?*

Another participant, B, uses an infrequent verb for ‘to give time,’ امهلني, which is borrowed from Standard Arabic and evokes a sense of formality, to buy more time to correct the chapter. Additionally, he produces two of his IFIDs in the form of a plea, as in the following:

ب: بتمنى تقبل اعتذاري (...)

(22) **B:** *I wish you'd accept my apology [...]*

As I have already shown in the previous situation, the language is also elaborate and formal. Therefore, it seems reasonable to assume that the formality of the language reflects the participants' evaluation of the setting itself as formal. Moreover, the above-discussed lexical and syntactic forms may indicate an evaluation of the offense type as severe. These two observations fit in well with previous research which relates formal language to formal contexts, on the one hand (Holmes, 2013), and longer and more polite apologies to more severe offenses (Olshtain & Cohen, 1983).

The high frequency of accounts can also be accounted for with reference to the topic of the offense: accounts are the default manner in which similar incidents can be presented and/or explained. The accounts are not diverse and mainly rely on two

excuses: the busy life of the professor and personal issues. Example (23), contains a turn in which an IFID is combined with an account and an offer of repair.

ط: بذك ما تأخذني اليوم لأنو صرلي أربع تيام عم صلح وراق وكان فحص الجامعة فا ما صلحتك كل الورقة صلحتك نصا تقريبا بوكرا أكيد بتكون جاهزة.

(23) **T**: *You'll have to excuse me for today. I've been grading exam papers. There have been exams, you know. I only corrected half of your paper. It will be ready by tomorrow for sure. Don't worry you still have time.. you have time.*

In this turn, as we can see, T starts with an IFID followed by an account for why he only corrected half of S(m)'s work. The turn ends with an offer of repair and a reassurance to put the student at ease.

The structure of T's apology, in which more than one strategy is used, is typical of the apologies in this situation. However, combining two or more strategies may not always be confined to a single turn. As the data show, some of the repair sequences are used in separate turns as a response to the student's expression of worry about the upcoming deadline and/or as a response to the student's explicit request for a solution for the inconvenience. In example (24) below, we see a stretch of seven turns in which D is expressing her concern over the pressing deadline and H is repeatedly re-issuing her offer of repair and reassuring D that everything will be fine.

ه: بتعطيني كمان فرصة يومين لأرجع شوفلك إياه
د: طيب أنا لازم قدمو بأقرب وقت شو لازم أعمل؟
: خلص لا تهكلي هم بيومين انشالله بقدر صححك إياه خلص.
: يعني ما عاد تنسيلي إياه دكتورة.
: إي لاء بوكرا خلص.
: يعني عندي ديد لاين ولازم بهالنهارين سلم أنا.
: إي لاء لا تهكلي هم.

(24) **H**: *Will you give me two more days so that I can check it for you?*

D: *But I have to submit it as soon as possible. What should I do?*

H: *You don't have to worry. I'll get it ready in two days. It's okay.*

D: *So, you won't forget it again Professor?*

H: *No. Tomorrow, I'll..*

D: *I have a deadline and I should submit the work within two days.*

H: *Yes. Yes, don't worry.*

The sequence in example (24) is a recurring pattern in the data, in which the student expresses concern, and the professor responds by reassuring the student that everything is under control. In this way, the reassurances may be analyzed as double-functioning face-redressive actions. On the one hand, by decreasing the student's stress through such reassurances, the professor shows concern for the student's

psychological state, which is a positive politeness strategy. On the other hand, by reassuring the student, the professor shows him/herself as a knowledgeable person, who is in control of the situation, despite having made this mistake. The last function is reminiscent of Deutschmann's (2003) observation that apologies can be used to salvage the speaker's self-image. In this case, the reassurances, not being apologies in themselves, nevertheless serve this self-image preserving function. The following extract from T and S(m)'s exchange shows how S(m), as a student, explicitly shows that he counts on the professor's ability to keep this delay from negatively affecting him. In response, T reassures him of both his control over the issue and his ability to get the corrections ready in one day.

ط: ما يهكم في وقت معك في وقت معك ولا يهكم.

س: يعني في وقت عندي؟

: إي ولا يهكم...منسقو سوا.

: يعني بايديك الشغلة؟

: لا ولا يهكم بوكرا بتجي لعندي عالساعة تسعة بتكون عندي بتلاقيا خالصة.

(25) **T:** *Don't worry you still have time. Don't worry.*

S(m): *I still have time?*

T: *Yes. Don't worry we'll work through this together.*

S(m): *So, it's in your hands?*

T: *Absolutely. You'll come tomorrow at nine and it'll be ready for you.*

It is interesting to note that, generally, the participants, who role-played the student, in showing their concern, may have sounded more insisting and forthcoming in their demand for a solution than is usually tolerated in professor/student interactions. In the following exchange, R directly expresses her distress over the situation:

ر: بس دكتورة بدي خبرك إنو الديدلاين اللي الي بكرنا يعني الديدلاين هادا يعني حضرتك السوبرفايزر عليي و أنا لازم يكون يعني في شي بدنا نلتزم فيه أنا و أنتي و هادا الشي ممكن يآثر عليي و يآثر يعني عكل الشغل...

ص: ... خالص و لا يهكم...

: ... ع كل الشغل دكتورة هالأ بيروح التعب كلو...

: ... أنا رح اول إني شوقا اليوم و ببعثلك ياها إيميل.

(26) **R:** *But, Doctor. I'd like to tell you that my deadline is tomorrow.. this deadline.. Your Presence (honorific) is my supervisor.. there should be.. there are things that both of us, we need to stick to. This could influence both you and me and the entire work..*

S(f): *Don't worry..*

R: *.. the entire work professor. Effort will be wasted.*

S(f): *I'll try to take a look at it today and I'll email it to you.*

R's expression of distress may have been evaluated as face-threatening, in normal contexts. R directly reminds the professor of her duty, which would have constituted a direct criticism from a subordinate to a superior- an FTA to the negative face of the professor. However, the professor in this situation does not orient to this face-threatening interpretation. Instead, she tries to reassure R once and again. The professor's behavior may be indicative of her awareness of the context and of her own evaluation of the severity of the situation, which is her fault. These considerations may have influenced her neutral evaluation of R's turn, as is witnessed in her response; R's unusual directness is tolerated by considerations of context. Overall, this shows the discursivity of politeness evaluations in accordance with the immediate context (Locher, 2006).

Similarly to R's unusual behavior, some of the participants showed a lot of insistence in trying to get the professor to correct the chapter quickly. Again, this over-insistence may constitute an FTA of imposition, in addition to having the implied meaning of telling the professor what to do. Indeed, this face-threatening interpretation is oriented to by DE, playing the professor in the following example, who responds to M's over-insistence in a manner that reiterates her powerful position as a supervisor.

م: ... طيب دكتورة أنا هل أشو بدني أعمل؟ ما معي وقت الوقت خلص يعني لازم تكون العغو منك لازم تكوني مخلصه تصحيح الفصل (...). هالأ يعني هالأ كيف بدنا نلحق؟ كيف بدنا نعمل يعني؟ ... دي: ... خلص أنا رح فرغ حالي خلص من اليوم لهالكم يوم الجابين أعطين كل الشغل و بشوفك خلص أكيد رح شوفك بكرة انشالله...
: طيب دكتورة بتمنى إنو الموضوع جدا حساس بتمنى إنو خلال...
: ... ما في ما في داعي محمد تذكرني عنجد بس لو ما يكون عندي ضغط كثير أكيد أنا ما بنسى هاد الموضوع...
(...)
: بعرف بحترم هادا الشي عندك أكيد هادا حقك يعني بالنهاية بس إنو خلص انشالله بكرة بتزبط كل الوضع ما تخاف أهم شي...

(27) **M:** *What am I to do now professor? I don't have time. It's over.. this means it should be, I beg your pardon, you should have finished correcting the chapter already [...]. Now, how are we supposed to finish by time? how are we to proceed?*

DE: *It's okay. Starting from today, I'll be devoting my whole time to it in the next couple of days. I'll work exclusively on it, and then I'll see you. I'll see you tomorrow, God willing.*

M: *Okay Doctor. I wish.. this is a very sensitive issue, I wish that in the next..*

DE:... *You don't need to remind me, M, seriously. Had it not been for the work pressure, I wouldn't have forgotten about this..*

M:... *Okay..*

DE:... *I know and I respect that for sure. That's your right, but tomorrow, God willing, everything will be alright. Don't be scared that's the most important thing.*

In this exchange, we notice that DE responds positively to M's initial expression of concern by a reassurance and an offer of repair. However, when M digresses, thus, appearing to state the obvious, DE interrupts him and gently expresses her disapproval of him for reminding her of what she already knows. This is evidence that she has interpreted his previous turn as an FTA, and she uses her turn to save her own face by reinstating her powerful position. But, despite reclaiming her challenged authority, DE engages in redressive facework again by showing her sympathy with M's situation and her concern for his wellbeing by saying 'don't be scared.'

The above-discussed interaction is not only interesting because of the way DE negotiates both the offense and her status by doing different kinds of face-redress. It is also interesting as M's first turn contains an instance of using the IFID 'I beg your pardon' not as a post-event but as a pre-event speech act. According to Deutschmann (2003: 60), there are two types of apologies depending on where they are produced relevant to the offense; anticipatory and retrospective apologies. He explains that anticipatory apologies precede the offense and function as disarmers, which prepare the hearer for an "unwelcome statement" and, thus, circumvent or decrease the face-threatening potential of the upcoming action. As can be seen, M's apology is anticipatory, and it serves as a negative politeness strategy to decrease the face-threat of his implied criticism. The data contain another instance of an anticipatory IFID, which functions as a precursor to lessen the imposition of the following request.

ك: أنا آسف كتير دكتور رح آخذ من وقتك بس هالخمس دقائق معليش؟
 ب: أيوا تفضل...
 : ... بعرف كتير مشغول و عندك عالم...
 : ... عادي عادي.

(28) **K:** *I'm very sorry, Doctor. I'm going to have to keep you busy for just five minutes. Is that fine?*

B: *Yes. Go ahead.*

K:... *I know you're very busy and you've got other people to deal with.*

B: *That's okay.*

Anticipatory apologies, in which apologies function to defuse the negativity of a following action, fall under the category of conventionalized/formulaic language use (Deutschmann, 2003), which in turn counts as a form of conventional/unmarked politeness (Watts, 2003; Terkourafi, 2008). The data in all the above-discussed situations abound with instances of conventionalized and formulaic language expressions used to express politeness. In the next section, I will examine how

politeness is achieved through the use of fixed phrases and expressions, which have become part of conventionalized language use.

6. Politeness and conventionalized/formulaic language

As I have shown in the discussion about the formality of language in Situation 4, and the use of in-group address forms and endearment terms in Situation 2, it can be seen that there is a contrast between language use in both situations. The contrast, however, is not restricted to the level of formality. In fact, in Situation 4, the data show that the participants try to achieve politeness by manipulating conventionalized aspects of language use such as address forms, honorifics, and routinized formulas.^{vii}

At the end of the last section, I have noted the participants' use of anticipatory apologies, which can be categorized as conventionalized apologies. According to Terkourafi (2008), a certain expression is conventionalized when it is repeatedly used in the same contexts to achieve the same perlocutionary effects. Watts (2003) takes a slightly different perspective and argues that formulaic, ritualized, and conventionalized expressions have undergone a process of pragmaticalization. In this process, the expressions lose referential (propositional) meaning and develop into expressions that "provide the addressee with clues as to how to derive relevant inferences" (Watts, 2003:198). Examples of pragmaticalized expressions include pre-event apologies, greetings, leave-takings, thanking expressions, address forms, and pronouns encoding familiarity and deference, among many others. However, Watts (2003) explains that those expressions do not inherently have a politeness value but that they are open to such evaluations, according to context, and that they may be part of the politic behavior of the situation. Following Terkourafi's (2008) and Watts's (2003) proposals, the conventionality of the anticipatory apologies discussed at the end of the last section results from their regular co-occurrence with requests, which invites the hearer to infer their meaning, not as expressions of regret, but as conventionalized markers that attempt to lessen the imposition of the request. This function accords them a negative politeness value (Brown & Levinson, 1987).

As far as other conventionalized forms are concerned, the participants address the professor following the standard Syrian Arabic practice of title-plus-name of the professor format. This address format subscribes to Watts's (2003) notion of politic behavior. Using the title 'doctor,' which is a cover address form for university teachers of any rank, to address a university professor in Syria is a normal but expected behavior in any setting involving a student and a professor. However, its absence, which constitutes a breach of social codes, is marked and gives rise to impoliteness evaluations. The following two examples are just representative of an abundance of similar examples from Situations 3 and 4:

ص: طيب أوكي شكرا دكتورة لتفهمك.
دي: يعطيك العافية دكتور م.

(29) **S(f)**: *Okay. Thanks for understanding, Doctor.*

(30) **DE**: *May God give you health, Doctor, M.*

The participants have also used other typical formulaic devices such as address forms and honorifics. T/V address forms and honorifics are commonly used in languages such as French, German, Spanish, Standard Arabic, and Japanese, where the use of honorifics is socially prescribed. Whereas the use of honorifics and T/V forms is normal in Standard Arabic, the use of plural second person pronouns to show deference is restricted and highly stilted in Syrian Arabic. Normally, the honorific *حضرتك*, which translates as ‘your presence,’ is used to express respect and mark status differences. The function of honorifics, as can be seen from the data, is to avoid direct reference to the addressee by using the second person singular pronoun *إنت/إنتي* ‘you.M/you.F.’ The following example shows this function:

ه: بس حضرتك بتعرفي عن الموعد النهائي قبل موعد التسليم.

(31) **H**: *But Your Presence knows about the deadline already.*

The final aspect of formulaic language use in the data for politeness effects is the use of fixed phrases that generally serve a purely affective function and can be interpreted to mean different things, according to context. One expression, which is especially used in the two professor situations, is a fixed Syrian Arabic expression *يعطيك العافية*. This expression is a truncated form of the longer *الله يعطيك العافية*, which means ‘may God give you good health.’ The shorter form does not contain God’s name but the meaning is understood. As an expression of good will, it is a positive politeness strategy that is used to address someone who is in the middle of work or as a routine and generalized acknowledgment of the work of someone, who may not necessarily be engaged in work at the time of speaking. The sequential position of this expression in the data, following the opening greeting sequence, shows that the participants interpret it both as part of the greeting sequence and as a stand-alone expression. The following two examples show both interpretations:

د: مرحبا دكتورة كيفك؟

ه: أهليلين دالين كيفك شو أخبارك؟

: الحمد لله ماشي الحال يعطيك العافية.

: كيف الدراسة انشالله تمام؟

(32) **D**: *Hello, Doctor. How are you?*

H: *Hi D. How are you? What’s up?*

D: *I’m fine thanks. May God give you health.*

H: *How are your studies?*

In this example, H’s response ‘how are your studies,’ shows that she orients to the fixed expression as part of D’s greeting. Had she interpreted it as a well-wishing, she

would have given the normal response to this expression, which is *الله يعافيك*, ‘may God make you healthy.’ This is how DE responds to M’s ‘may God give you health,’ in the following example, which shows that she reacted to the conventionalized interpretation:

دي: أهلا محمد يا هلا.
م: الله يعطيك العافية.
دي: الله يعافيك يا هلا.

(33) **DE:** *Welcome, M.*

M: *May God give you health.*

DE: *May God make you healthy.*

As the discussion above shows, conventionalized expressions, similarly to other non-conventionalized speech acts and expressions, can be positive or negative politeness strategies with different degrees of flexibility in their meaning in as far as some of them are open to different interpretations according to their position in the talk interaction.

7. Conclusion

This research investigates politeness in Syrian Arabic as mainly expressed through apologies. The paper also looks at how other speech acts such as requests, blaming, and complaints, as well as the use of conventionalized language expressions contribute to the discursive evaluation and expression of politeness. The results show that the participants’ apologies fit in well with the taxonomy of Blum-Kulka, et al. (1989) and that across the four role-plays situations, IFIDs and accounts were the most frequently used strategies. As far as politeness is concerned, by analyzing the data with reference to the speaker’s input and the hearer’s uptake, I was able to show that politeness is not viewed as a static concept that is constrained by contextual factors. On the contrary, politeness was a co-constructed endeavor in which apologies were not accepted at face value but were negotiated over multiple turns and where other speech acts such as requests, complaints, and blaming were used as supportive moves for the success of the apology. Moreover, the analysis of the data also revealed that social factors were not static either: the participants’ use of combinations of positive and negative politeness strategies shows how they manipulated elements of the context such as distance and status in order to achieve different communicative goals such as restoring balance, showing respects, and emphasizing mutual background. Additionally, the power differentials between the speakers, as seen in Situations 3 and 4, were also used to define role relationships and to highlight and reinstate institutional and academic power, which are key aspects of the professor’s personality. A final aspect of the discursivity of politeness was evident in the way context altered evaluations of politeness in that behaviors,

which otherwise would have been evaluated negatively as face-threatening, were tolerated due to the severity of the offense. However, the expression of politeness did not only lie in the discursive negotiation of different speech acts and the changing evaluation of the contextual elements. As the results show, the participants used a range of conventionalized expressions and phrases to express politeness. Such conventionalized language use included using apologies as pre-event speech acts to disarm a potential offense, the use of honorifics and formal address forms, and the use of fixed Syrian Arabic expressions. The results of the present research need to be taken with caution as the limited number of the participants and the data collection method do not make generalizations based on the results possible. Despite the fact that the role-play situations were able to elicit data that approximated real-life interactions, interactional phenomena, such as politeness and speech act production, are best examined using real-life data. Further research may look into how much data taken from role-plays and real-life interactions converge and/or diverge in as far as the expression and evaluation of politeness is concerned.

References

- Ahmed, A.** (2017) *The Pragmatics of Apology Speech Act Behavior in Iraqi Arabic and English*. Unpublished Doctoral Dissertation. UK: De Montfort University.
- Awedyk, W.** (2011) On apologizing in Norwegian. *Folia Scandinavia* 13. 50-62.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E.** (1984) Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). *Applied Linguistics* 5/3. 196-213.
- Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G.** (Eds., 1989) *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, P. & Levinson, S.** (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cohen, A. & Olshtain, E.** (1981) Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology. *Language Learning* 31/1. 113-134.
- Davies, B. L., Merrison, A. J. & Goddard, A.** (2007) Institutional apologies in UK higher education: Getting back into the black before going into the red. *Journal of Politeness Research* 3/1. 39-63.
- Deutschmann, M.** (2003). *Apologising in British English*. Doctoral Dissertatoin. Umeå Universitet.
- Eelen, G.** (2001) *A Critique of Politeness Theories*. UK: St Jerome Publishing.
- Félix-Brasdefer, C. J.** (2003) Declining an invitation: A cross-cultural study of pragmatic strategies in American English and Latin American Spanish. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 22/3. 225-255.
- Goffman, E.** (1967) *Interactional Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. Garden City, NY: Anchor Books.
- Goffman, E.** (1971) *Relations in Public: Microstudies of the Public Order*. New York: Basic Books.
- Grainger, K.** (2018) “We’re not in a club now”: a neo-Brown and Levinson approach to analyzing courtroom data. *Journal of Politeness Research* 14/1. 19-38.
- Gu, Y.** (1990) Politeness phenomena in modern Chinese. *Journal of Pragmatics* 14/2. 237-257.
- Heritage, J., Raymond, C. W. & Drew, P.** (2019) Constructing apologies: Reflexive relationships between apologies and offenses. *Journal of Pragmatics* 142. 185-200.
- Hodeib, C.** (2019) Apology strategies in Syrian Arabic. *Argumentum* 15. 674-701.

- Holmes, J.** (1989) Sex differences and apologies: One aspect of communicative competence. *Applied Linguistics* 10/2. 194-213.
- Holmes, J.** (1990) Apologies in New Zealand English. *Language in Society* 19/2. 155-199.
- Holmes, J.** (2013) *An Introduction to Sociolinguistics*. London and New York: Routledge.
- Houck, N. & Gass, S. M.** (2009) Non-native refusals: A methodological perspective. In: Gass, S. M. & Neu, J. (Eds.) *Speech Acts Across Cultures: Challenges to Communication in a Second Language*. Berlin: Mouton de Gruyter. 45-64.
- Jebahi, K.** (2011) Tunisian university students' choice of apology strategies in a discourse completion task. *Journal of Pragmatics* 43/2. 648-662.
- Kádár, D. Z. & House, J.** (2020) Ritual frames: A contrastive pragmatic approach. *Pragmatics* 30/1. 142-168.
- Kasper, G.** (1999) Data collection in pragmatics research. *University of Hawai'i Working Papers in English as a Second Language* 18/1. 71-107.
- Kasper, G. & Dahl, M.** (1991) Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition* 13/2. 215-247.
- Lakoff, R.** (1975). *Language and Women's Place*. New York: Harper.
- Leech, G. N.** (1983) *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Locher, M. A.** (2006) Polite behavior within relational work: The discursive approach to politeness. *Multilingua* 25. 249-267.
- Márquez Reiter, F. A.** (2000) *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay: A Contrastive Study of Requests and Apologies* (Vol. 83). Amsterdam: John Benjamins.
- Mills, S.** (2005) Gender and impoliteness. *Journal of Politeness Research* 1. 263-280.
- Nureddeen, F. A.** (2008) Cross cultural pragmatics: Apology strategies in Sudanese Arabic. *Journal of Pragmatics* 40/2. 279-306.
- Ogiermann, E.** (2009) *On Apologising in Negative and Positive Politeness Cultures* (Vol. 191). Amsterdam: John Benjamins.
- Olshtain, E.** (1989) Apologies across languages. In: Blum-Kulka, S., House, J. & Kasper, G. (Eds.) *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex. 155-173
- Olshtain, E. & Cohen, A.** (1983) Apology: A speech act set. In: Wolfson, N. & Judd, E. (Eds.) *Sociolinguistics and Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers. 18-35.
- Robinson, J. D.** (2004) The sequential organization of "explicit" apologies in naturally occurring English. *Research on Language and Social Interaction* 37/3. 291-330.
- Sasaki, M.** (1998) Investigating EFL students' production of speech acts: A comparison of production questionnaires and role plays. *Journal of Pragmatics* 30/4. 457-484.
- Suszczyńska, M.** (1999) Apologizing in English, Polish, and Hungarian: Different languages, different strategies. *Journal of Pragmatics* 31. 1053-1065.
- Terkourafi, M.** (2008) Towards a unified theory of politeness, impoliteness, and rudeness. In: Locher, M. A. & Bousfield, D. (Eds.) *Impoliteness in Language: Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*. Berlin: Mouton de Gruyter. 45-74.
- Trosborg, A.** (1987) Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics* 11/2. 147-167.
- Watts, R. J.** (2003) *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendix A: Blum-Kulka et al. (1989) apology coding scheme (adapted)

1) Illocutionary Force Indicating Device (IFID)

- Sorry
- Excuse me
- I apologize for
- Forgive me
- Pardon me for
- I regret that
- I am afraid

2) Taking on responsibility

- Explicit self-blame e.g. my mistake
- Lack of intent e.g. I didn't mean to upset you
- Justify hearer e.g. you're right to be angry
- Expression of embarrassment e.g. I feel awful about it
- Admission of facts but not responsibility e.g. I haven't read it
- Refusal to acknowledge guilt
- Denial of responsibility e.g. It wasn't my fault
- Blame the hearer e.g. It's your own fault
- Pretend to be offended e.g. I'm the one to be offended

3) Explanation or account

e.g. The traffic was terrible

4) Offer of repair

e.g. I'll pay for the damage

5) Promise of forbearance

e.g. This won't happen again

Appendix B: The role-play situations in Arabic

تعليمات:

يرجى قراءة المواقف الأربعة التالية واختيار الدور الذي ترغب بتنفيذه. لا يوجد سيناريو معين لما يجب أن تقوله لكن يرجى التفكير في الموقف لمدة دقيقة والتحضير لما ترغب بقوله. الرجاء التذكر أنه من المهم أن تتحدث بعفوية وصدق وأنه لا يوجد إجابة خاطئة. كل ما سوف تقوله مهم ومفيد.

الموقف:

1. الموقف الأول:

اتفق صديقين قراب من بعض إبنو يطلعوا سوا. واحد من الأصدقاء معروف بإبنو عطول متأخر وما ييلتزم بموعد وهالمره كمان متأخر عن الموعد.

الدور الأول:

عم تستنتى رفيقك اللي متأخر عن الموعد مثل العادة. بتتصل فيه لتشوف وبنو وليش تأخر كل هالقد.

الدور الثاني:

أنت متأخر عن الموعد مع رفيقك اللي بيتصل فيك عم يسأل شو صار معك وعم يتأفف من تأخريك. شو بتقول لرفيقك؟ كيف بترد عليه؟

2. الموقف الثاني:

بالصف انتوا مجموعة طلاب بالمحاضرة عم تتناقشوا بموضوع طلب الدكتور منكن تحضيرو. واحد من زملاءك بالصف بتعرفو معرفة سطحية فقط بيقول شغلة ما بتتفق فيا معو أبدا. وقت بتعبر عن رأيك بوجهة نظرو بصراحة زيادة شوي بتحسن إبنو زميلك انزعج منك. بعد ما تخلص الحصه بتروح لتحكي مع زميلك لتوضح الموقف.

الدور الأول:

بتحسن إنك أسأت لزميلك خلال المناقشة رغم أنك ما بتقصد هالشي وحابب توضح الأمور لترطب الجو، شو بتقول؟

الدور الثاني:

بعد انتهاء المحاضرة زميلك اللي خالف وجهة نظرك بيجي ليحكيك بالموضوع لأنو حس إبنو أسأء إلك وزعجك. شو بتقلو؟

3. الموقف الثالث:

بتستعير كتاب من عند مشرفك/مشرفتك بالجامعة اللي بيتصل فيك بيبطلب منك ترجع الكتاب وقت تلتقوا هالأسبوع. بتنسى تجيب الكتاب معك وقت تجي تشوفو.

الدور الأول:

دكتورك بيسألك عن الكتاب اللي طلب منك ترجعو. الموضوع راح عن بالك تماما ونسيت تجيب الكتاب. شو بتقول لدكتورك؟

الدور الثاني:

طالبك عم يخبرك إبنو نسي يجيب الكتاب. الكتاب لازمك كثير شو بترد عطالبك؟

4. الموقف الرابع:

قرب الموعد النهائي لتسليم الأطروحة تبع طالبك وبقي فصل واحد من الرسالة ما صححتلو ياه. بتعطيه موعد يجي ياخذ التصحيح بعد أربع أيام. بتتشغل كثير خلال هالأربع أيام فبتنسى تصحح الفصل وما بتتذكر هالشي غير وقت يجي طالبك عالموعد.

الدور الأول:

بيجي طالبك عالموعد مشان ياخذ الفصل اللي وعدتو تصحتلو ياه. أنت نسيان تصحح الفصل و جبت الطالب عالفاضي. بدك تخبرو بهالشي. شو بتقلو؟

الدور الثاني:

بيخبرك دكتورك إبنو ما صحح الفصل اللي جاي تاخذو وأنت عندك ديدلاين لتسليم الأطروحة وللازم تاخذ التصحيح بأقرب وقت. شو بتقول للدكتور وقت بيخبرك إبنو ما صححو؟

شكرا جزيلا

Appendix C: The role-play situations in English

Instructions:

Please read the following situations and choose the role you want to play. There is not a pre-defined scenario for what you need to say. You have one minute to think about what you want to say. Please remember to speak spontaneously and honestly and that nothing you say is wrong. Everything you say is important and beneficial.

The situations:

Situation one:

Two close friends arrange to go out together. One of the friends is always late and never makes it on time. This time, s/he is also late.

Role one:

You are waiting for your friend, who is late as usual. You call to ask him/her where she is and what took him/her so long.

Role two:

You're late for an appointment with your friend who calls you complaining about what took you so long. What would you say to your friend? How would you respond?

Situation two:

You are in the classroom discussing a topic that the professor has assigned to you. One of your classmates, whom you only know superficially, says something that you completely disagree with. When you express your opinion in a direct manner, you get the feeling that your classmate was upset. After the class is over, you go over to your classmate to explain the incident.

Role one:

You feel that you have offended your classmate during the discussion although you don't mean it. You would like to explain things and set things right. What would you say?

Role two:

After the class is over, the classmate who disagreed with you comes over to talk to you as s/he felt that you were upset and offended. What would you say to him/her?

Situation three:

You borrow a book from your supervisor, who calls you and asks you to bring it back when you meet this week. When you come to the meeting, you forget to bring the book.

Role one:

Your professor asks you about the book he has told you to bring back. You completely forgot about it and you didn't bring the book back. What would you say to your professor?

Role two:

Your student tells you that s/he has forgotten to bring back the book. You need the book badly. What would you say to your student?

Situation four:

The deadline for the final submission of your student's dissertation is close fast approaching. There is still one chapter you haven't corrected. You tell the student to stop by the office in four days to get the corrections. You get very busy in the meantime and you forget to correct the chapter. You only remember about it when the student shows up in the office.

Role one:

Your student comes to the appointment to take the correct chapter. You have forgotten to correct the chapter, and the student has come in vain. What would you say to him/her?

Role two:

Your professor tells you that he hasn't corrected the chapter you came for. You have a deadline for the submission of the thesis, and you need the corrections as soon as possible. What would you say to the professor when s/he tells you the chapter is not corrected?

Notes

ⁱ As Deutschmann (2003) explains, apologies can be used not only to address a past offense but to foreshadow an upcoming offense and disarm it. The discussion section below contains more details on the function of apologies.

ⁱⁱ There is a great deal of similarity between this taxonomy and the ones developed by Olshtain and Cohen (1983) and Blum-Kulka and Olshtain (1984).

ⁱⁱⁱ In this situation, and throughout the situations, the participants use a Syrian Arabic expression, which is roughly equivalent to ‘excuse me.’ This expression is لا تأخزني. I categorize this expression under ‘excuse me’ in all the situations.

^{iv} Initials are used to keep the participants anonymous.

^v I use ritualistic in this context with the meaning of habitual. Not to be confused with the technical term used by Goffman (1967) and more recently Kádár and House (2020).

^{vi} In the transcription, the dots ... are meant to show overlap between turns. They may show in any position in the utterance.

^{vii} In this discussion, I use ‘conventionalized,’ ‘routinized,’ and ‘formulaic’ interchangeably.

POPOVA, MARIIA – DE BOT, KEES

University of Pannonia, Hungary
mariipopova.izh@gmail.com
c.l.j.de.bot@rug.nl

Popova, Mariia–De Bot, Kees: Maintenance of the Russian language in Kazakhstan: activity of Russia
Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.2.004>

Maintenance of the Russian language in Kazakhstan: activity of Russia

After the collapse of the Soviet Union, the Russian speakers who outnumbered the number of the speakers of the titular language of Kazakhstan became a linguistic minority within the newly-formed independent state aimed at derussification. The present paper addresses two research questions: (1) whether the aim of the new language policy of Kazakhstan is to limit the scope of using the Russian language, which, in turn, limits the linguistic rights of the Russian-speaking minority, and (2) if yes, which domains the Russian foreign policy in Kazakhstan would contribute to the maintenance of the Russian language. Thus, the first part of the present paper describes the position of the Russian language within the language policy of independent Kazakhstan according to the population, status and institutional support factors of the objective ethnolinguistic vitality model of Giles (1987). In the second part of the paper, the foreign policy of Russia implemented by the Ministry of Foreign Affairs and its subordinate organizations aimed at the maintenance of the Russian language is described.

Keywords: language policy, minority studies, post-Soviet states, language maintenance

A Szovjetunió összeomlása után az oroszul beszélők azon csoportja, akik létszámukat illetően többséget alkottak a kazah nemzeti nyelvet beszélőkkel szemben, nyelvi kisebbséggé váltak az újonnan megalakult független államban, amelynek céljai között a deruszifikáció is szerepel. Jelen cikk két kutatási kérdéssel foglalkozik: (1) vajon Kazahsztán új nyelvpolitikájának célja-e az orosz nyelv használatának korlátozása, amellyel határt szab az oroszul beszélő kisebbség nyelvi jogainak is; és (2) amennyiben igen, melyik Kazahsztánban lévő, orosz külpolitikai testület jelölné ki feladatuként az orosz nyelv megőrzése érdekében szükséges intézkedéseket. A cikk első része az orosz nyelv helyzetével foglalkozik a független Kazahsztán nyelvpolitikájához igazodva, Giles objektív etnolingvisztikai vitalitás-modelljének (1987) lakosságra, státuszra és intézményi támogatásokra vonatkozó faktorai szerint. A cikk második része Oroszországnak az Orosz Külügyminisztériumon keresztül és az annak alárendelt szervezetek által megvalósuló, az orosz nyelv megőrzésére irányuló politikáját írja le.

1. Introduction

During the Soviet era, the state languages in the Soviet republics were taking second place after the Russian language which was a lingua franca and the first language in the Soviet Union. After the dissolution of the Soviet Union, the changes of the state borders caused changes in the status of the Russian language. The post-Soviet states were able to strengthen the titular languages and build the national states (Pavlenko, 2008: 2). The changes in linguistic legislation consequently affected the position of the speakers of the Russian language.

Kazakhstan was the latest country proclaiming its independence from the Soviet Union. After the collapse of the regime, it was the only post-Soviet state

where the titular nation did not make up the majority (O'Callaghan, 2004: 208). The Russian-speaking population who outnumbered the titular language speakers became a linguistic minority in the newly formed independent states.

The language policy of Kazakhstan in the post-Soviet era, as well as its effect on the position of the Russian language and the Russian-speaking minority living there, were the subjects of many studies within political and linguistic studies.

Karabec & Kotenko (2015) described the history of the migration of Russians to the territory of Kazakhstan. Based on the population census results held in the Russian Empire (1897), in the Soviet Union (1926, 1989) and independent Kazakhstan (1999, 2009), the authors traced how the proportions of Russian and Kazakh speakers were changing.

Pavlenko (2008) defined the main stages of language policy development in Kazakhstan (Nativization - support of the local languages in 1920s, Russification of 1930s-1980s, and later on, Derussification) to reveal how the Soviet era made Russian a lingua franca in the country and how the language policy of the independent state was formulated.

The language policy of independent Kazakhstan was investigated to describe a language shift in educational and public spheres, mass media and the governmental service from the Russian language to the titular one (Pavlenko, 2013; Dinh Lam, 2013; Aksholakova & Ismailova, 2013; Melich & Adibayeva, 2013; Kurovskaya, 2015; Kupriyanov, 2019). A national cultural project "Trinity of languages" as a course of new language policy of independent Kazakhstan was also the subject of research (Nurseitova et al., 2017).

The new language policy of Kazakhstan is viewed differently by the experts: some believe the strengthening of the Kazakh and the English languages will result in narrowing down the position of the Russian language (Borishpolets, 2014; Polovinko, 2018), others see it as a policy of protecting the titular language from a threat of Russian and English as more dominant languages (Zhumashev et al, 2017).

Since language policy is inseparably linked to political science, the position of the Russian language in Kazakhstan should be investigated in a context of political science and international relations between Russia and the other Post-Soviet states (Sagindikov, 2014, 2015).

Zatulin (2011) described the activity of Russia in maintaining the Russian language in the Post-Soviet states and explained why it is politically important for Russia: the book viewed Russian and its speakers as a factor of consolidation among the post-Soviet states which have priority in the geopolitical strategy of Russia.

Thus, the previous research comprehensively analyzed the position of the Russian language in Kazakhstan, however, the two main aspects remain debatable and formulate the research questions of the present paper:

(1) whether the aim of the new language policy of Kazakhstan is to limit the scope of using the Russian language, which, in turn, limits the linguistic rights of the Russian-speaking minority;

(2) if yes, which domains the Russian foreign policy in Kazakhstan would contribute to the maintenance of the Russian language.

Taking this into account, the present paper is aimed to fill the gap in this field of research relying on previous scientific research and a number of official sources:

1. Legal acts determining the foreign policy of Russia;
2. Documents reflecting the language policy of independent Kazakhstan;
3. Bilateral treaties and agreements between the Russian Federation and the Republic of Kazakhstan;
4. Statistics presented by the population census results of Soviet and independent Kazakhstan of 1989 and 2009 respectively;
5. Annual reports of the Russkiy Mir Foundation and Rossotrudnichestvo;
6. News sources related to the debates about the latest changes in the language policy course of Kazakhstan and the state of the Russian language there.

The qualitative research includes the objective ethnolinguistic vitality model of Giles (1987) as an instrument to identify the position of the Russian language in Kazakhstan concerning the three factors: status, demography, and institutional support and control. The given model presents a language vitality as a complex system and made it possible to analyze the state of the Russian language in Kazakhstan and the activity of Russia to maintain it according to the factors of the model.

The Giles model was an instrument in a number of studies on language maintenance: Yagmur (1999) examined the first language attrition among Turkish speakers living in Australia. Societal factors and subjective ethnolinguistic vitality perception reflected in speech behavior were studied based on this model. Hulsen (2000) also used the ethnolinguistic vitality model to investigate the interrelationship between the societal factors and language shift and language loss among Dutch migrants living New Zealand.

2. The position of the Russian language in Kazakhstan

During the 20th century the ethnic composition of Kazakhstan changed dramatically: famine, failed revolts led to a massive death and emigration to the neighbouring China and Mongolia. The results of the population census revealed that the share of the titular nation decreased from 80% (1897) to 57% (1926) (Krasnobayeva, 2004: 19). In contrast, the share of Russians tended to increase: from 13% (1897) to 20% (1926) due to the resettlement policy of the Russian Empire and due to the possibility of the demographic mobility around the Soviet Union mostly among the Russians (Karabec & Kotenko, 2015: 72). Forced transfer of ethnic groups including Armenians, Uzbeks, Koreans, Germans

“whose loyalties [to the Soviet Union] were in doubt” (Brubaker, 1994: 107) to Kazakhstan made the country multinational with the reduced share of the titular nation (Melich&Adibayeva, 2013: 266).

By the time of the Soviet Union collapse, the percentage of Russians and Kazakhs were almost equal: 37.6% and 39.7% accordingly (Pavlenko, 2006: 87). In the regions bordering Russia, the Russian speakers constituted the majority – around 65% (Karabec & Kotenko, 2015: 72). Russian as a language of government, document management, science, culture, manufacturing was also the most spoken language in society: the population census results of 1989 showed that 75% of the entire population of Kazakhstan spoke Russian, including 2/3 of the ethnic Kazakhs; at the same time, only less than 1% of non-titular ethnic groups had command of the Kazakh language (Shustov, 2009).

The situation changed after the collapse of the USSR when 1.2 million Russians (around 14% of the entire population) emigrated from independent Kazakhstan to Russia (Karabec & Kotenko, 2015: 73). At the same time, the titular nation had positive population growth. As a result, the difference between the shares of Kazakhs and Russians became more than 20% (53% and 30% accordingly) (Population census results of 1999).

The results of the latest population census (2009) revealed that Russians are the second biggest ethnic group in Kazakhstan after the Kazakh (63.1%) and the biggest ethnic minority: the share of Russians is 23.7% while any other ethnic group makes up less than 3%: Uzbeks – 2.9%, Ukrainians – 2.1%, Uyghur – 1.4%, Tatars – 1.3%, Germans – 1.1% (Aksholakova&Ismailova, 2013: 1580-1581).

The Russian language in Kazakhstan is a native language not only for the ethnic Russians but also for Ukrainians, Germans, Tatars, and Koreans living there and also a lingua franca in the country. According to self-assessment report results, 84.8% of the entire population including 94.4% of ethnic Kazakhs claim that they have a strong command of the Russian language when the Kazakh language is fluently spoken by 62%, 11.7% possess the Kazakh language at the elementary level (Melich&Adibayeva, 2013: 265; Borishpolets, 2014: 64).

Predominantly, the Russian speaking population lives in the north and north-eastern areas of the country where their proportion varies from 22% (West Kazakh region) to 50% (North Kazakh region) of the population. They constitute a part of the population of Almaty, the biggest city of Kazakhstan and 20% of the population of the capital city in Kazakhstan (Population census results, 2009).

The language policy of independent Kazakhstan is characterized as a policy of Derussification and Kazakhization (Pavlenko, 2008: 296, 2013: 267). During the Soviet era, Russian was a language of government, document management, science, culture, manufacturing (Shustov, 2009). After the collapse of the Soviet Union the language policy of post-Soviet Kazakhstan was aimed at strengthening the position and expanding the sphere of usage of the Kazakh language. The first

step was made in 1995 when the constitution of independent Kazakhstan declared that only Kazakh is a state language. Although the constitution (Art. 7.2) proclaims that "in the state organizations and local governments, the Russian language is officially used alongside with the Kazakh language", an additional Resolution "On the Interpretation of the Law on Languages of 1997" clarified that the given constitutional norm does not mean giving the Russian language the status of a second state language (Section 2). The document recognizes the equality of Russian and Kazakh as the languages of addressing state bodies and local authorities and receiving information from them, as well as the "equal legal significance of texts of regulatory legal acts in Kazakh and Russian languages"(Section 1).

Indefinite status of Russian was a reason for a petition signed by 138 public figures in 2011 (Zatulín, 2011). The authors of the petition claimed that "Russian language illegally performs the function of the state language" and required to abolish the Article 7.2 of the Constitution of the Republic of Kazakhstan and to use exclusively the state language in state organizations and in office work. However, the petition was not supported by the general population of the country (Polovinko, 2018).

The position of the Russian language in Kazakhstan was defined by the cultural project "Trinity of languages" introduced by the president of the state in 2007. Within the project, the Russian language is given the status of the language of interethnic communication, whereas Kazakh is considered a national language, and "English as the language of successful integration in the global economy" (Nazarbaev, 2007).

The state program for the development and functioning of languages for 2011–2020 identified "the communicative-linguistic space" as a sphere of the usage of the Russian language. In the field of public administration, documentation, interstate cooperation, the legislative branch, and educational institutions, the Kazakh language should be used. The office work in state bodies should be gradually transferred from Russian to the Kazakh language (Shustov, 2009).

The state language knowledge became a requirement for high-ranking positions: the Constitution of Kazakhstan postulates that a candidate to the President position (Art. 41) and chairpersons of the Chambers (Art. 58) should have a perfect command of the state language, which is Kazakh.

The state program for the development and functioning of languages for 2011–2020 stated that civil servants and service workers (bank, trade service, etc.) should also possess the Kazakh language and defined minimum requirements to be able to perform the official duties with the Kazakh-speaking clients (Kurovskaya, 2015: 20). In order to assess the level of the Kazakh language proficiency, the national language test "Kaztest" was developed by the National Testing Centre of the Ministry of Education and Science of the Republic of Kazakhstan. The test consists of 4 parts assessing listening, reading, writing and

lexical and grammatical knowledge. Every part has tasks of different levels from the beginning to advanced (Aksholakova&Ismaiova, 2013: 1582; Polovinko, 2018).

Although the state program for the development and functioning of languages for 2011–2020 ensures the presence of the Russian language in the informational field of Kazakhstan, it is limited by the Law on languages (1997) which postulates that "the volume of programs in the Kazakh language should not be less than total volume of the programs broadcast in other languages" (art. 18). At the same time, the state program for the development and functioning of languages for 2011–2020 established that the number of the programs in Kazakh should increase by 10% every year, which, in turn, will reduce the number of the Russian speaking programs broadcast on state television and radio. In the sphere of printed mass media, the Russian language remains dominant positions (Aksholakova&Ismailova, 2013: 1583; Grabelnikov&Mambetova, 2016: 25).

The new language policy also affected the design of banknotes and coins and excluded the Russian language from it: in 2018, the president of Kazakhstan signed a decree on a new conception for the design of banknotes and coins. According to the decree, the text of inscriptions will be presented in the Kazakh language. The previous version of coins and banknotes had inscriptions in Russian and Kazakh (Interfax, 2019).

Education is another domain of language policy and "a crucial factor in the maintenance and preservation of regional and minority languages (Cenoz & Gorter (2012: 193)

Despite Kazakh is the main language of education (more than 50% of schools have the Kazakh language of instruction) (Kurovskaya, 2015: 22; Dihn Lam, 2013: 130), Russian remains a strong position: in 2018, 17% of schools had the Russian language of instruction and 29% were bilingual (Kazakh and Russian) (Report of the ministry of education and science, 2019: 55). Russian, as well as the Kazakh language, are compulsory subjects in schools. Both languages are included in the unified national testing program (Vinogradov, 2009: 45).

However, the number of secondary education institutions with the Russian language of instruction is continuously decreasing (Zatulín, 2011: 177). In 2001, 2,403 schools with the Russian language of instruction were functioning in Kazakhstan (Vdovina, 2008). According to the report of the Committee of statistics of Kazakhstan (2019), in 2019, only 1,305 Russian schools remained. Thus, during the last 18 years, more than 1,000 Russian schools (41%) were closed or became schools with the Kazakh language of instruction, mainly in areas dominated by the Slavic population.

One such case happened in Temirtau in 2011 where the city's education department determined that the language of instruction in 2 lyceums would be Kazakh. Lawsuits of teachers working in these schools as well as parents of the students were denied by the court (Pritchín, 2011). As a result, 1,200 students of

the two schools on the eve of the start of the new school year had to either stay in their schools with the Kazakh language of instruction or look for other schools with the Russian language of instruction that were not located in that residential district.

Despite the fact that both Russian and Kazakh languages are compulsory subjects in school, lessons of Russian are conducted in Kazakh schools starting from the 3rd form, meanwhile Kazakh is an obligatory subject in Russian schools starting from the first year of studies. Furthermore, a different number of teaching hours are given to these languages: the number of teaching hours in Kazakh is twice as much as in Russian (Vdovina, Nikitina, 2013: 15). Also, in 2016, the minister of education and science of Kazakhstan Yerlan Sagadiyev, underlying the importance of mastering the state language, announced that during the next 12 years the amount of teaching hours in Kazakh conducted in Russian schools would increase by 300 hours (Tulindinova, 2016). In turn, this policy will decrease the number of hours with the Russian language of instruction. As a result, in Kazakhstan, proficiency in Russian as a native language is decreasing.

Also, Russian schools in Kazakhstan use textbooks written and published in Kazakhstan including textbooks on the Russian language and literature. The textbooks were criticized as being confusing and difficult for understanding phrases, usage of internet-neologisms, and words of informal communication as well as for factual and spelling mistakes (Weisskopf, 2017; Chalabov, 2018).

In the field of higher professional education in Kazakhstan, Kazakh is a predominant language. In 2016 the share of programs conducted in the titular language was 63%, in Russian – 34% (Nurseitova et al., 2017: 38). However, in 2001, the proportions were the opposite – 31% of higher education programs were held in Kazakh, 67% - in Russian (Vdovina, 2008). Moreover, the share of the Russian speaking programs does not reflect the share of ethnic Russian students in the universities: an analytical report on the implementation of the principles of the Bologna Process in the Republic of Kazakhstan (2018) revealed that only 6% of the total number of students are Russian, the majority (86%) are Kazakhs.

Kupriyanov (2019) claims that a policy of discrimination against ethnic minorities can be traced in Kazakhstan: the government provides university admission privilege for young people from rural areas where mainly the Kazakh population lives, ethnic Kazakhs living outside the state, even if they are not citizens of Kazakhstan, have privileges for admission to universities of Kazakhstan. Also, ethnic Kazakhs constitute the majority (98%) among holders of Bolashak scholarship for studying abroad (Isabaeva, 2015). Limited access to higher education causes the lower the starting opportunities in terms of gaining in the future a prestigious and well-paid job.

The named reasons resulted in educational migration to Russia mostly from the northern and eastern regions of Kazakhstan where a significant share of the Slavic Russian-speaking population remains. According to the statistical compilation

"Export of Russian educational services" (2018), more than 70,000 students from Kazakhstan studied in Russian universities in the 2016/2017 academic year.

In addition to the ethnic factor, the high demand for Russian education among ethnic Russians in Kazakhstan is explained by the fact that it can also be used for gaining Russian citizenship in simplified order (Kupriyanov; 2019).

3. Activities of Russia aimed at the mainaining the Russian language in Kazakhstan

The foreign policy course of Russia is formulated in the National Security Strategy of Russia of 2015 and in the Concept of the Foreign policy of Russia of 2016.

According to the Concept, Kazakhstan, as well as other CIS countries, are defined as priority areas for cooperation and integration (Chapter 4, Art. 51).

Following the concept, Russia and Kazakhstan together with Belarus, Armenia, and Kyrgyzstan founded the Eurasian Economic Union to create a coordinated policy in the economic sector. The Russian language serves as the working language of the organization. The Charter of the Union also postulates that the Russian language is used for "interpretations of international treaties and decisions" (Chapter 26, Art. 110).

Russian is also the official and working language of the Collective Security Treaty Organization (founded in 2002) where Russia, Kazakhstan as well as Armenia, Belarus, Kyrgyzstan, and Tajikistan are the members (Charter, Art. 28).

Thus, the Russian language functions here as a language of international cooperation and integration.

The National Security Strategy defines the Russian language as "an integral part of world culture and an instrument of international and interethnic communication". Special attention is given to the maintenance of the Russian language abroad. The document formulates the following tasks for that: "to spread and strengthen of the position of the Russian language in the world; to protect the rights and legitimate interests of compatriots living abroad, to popularize the Russian education and science; to support and develop the system of Russian educational organizations abroad" (Section 1.3).

The Ministry of Foreign Affairs and its subordinate structures (the Federal Agency for the Affairs of the Commonwealth of Independent States, Compatriots Living Abroad, and for International Humanitarian Cooperation (Rossotrudnichestvo) and the Russkiy Mir Foundation) are the main actors in implementation of the given tasks.

3.1 Activities of the Ministry of Foreign Affairs of Russia

One of the main activities of the Ministry of Foreign Affairs in the bilateral relations between Kazakhstan and Russia is the protection of the rights of compatriots living abroad.

In 1995 the countries signed the Treaty on the Legal Status of Citizens of the states permanently residing in each other's territory, which stated that Russia and Kazakhstan guaranteed protection and patronage of their compatriots (Art.3) (Sagindikov, 2014: 142; Sagindikov, 2015: 204).

A large-scale political document “Declaration between the Republic of Kazakhstan and Russia about eternal friendship and alliance, aimed at the XXI century” was signed in 1996. The document postulates that “countries will ensure equal rights for ethnic Russians living in Kazakhstan and ethnic Kazakhs living in Russia” and considers the diaspora as “a factor in strengthening relations between the two countries”.

3.2 The activity of Rossotrudnichestvo

The Federal Agency for the Affairs of the Commonwealth of Independent States, Compatriots Living Abroad, and for International Humanitarian Cooperation (Rossotrudnichestvo) was established in 2008. The agency is subordinated to the Ministry of Foreign Affairs of Russia. The activity of the agency includes promoting the Russian language and culture, cooperation with compatriots living abroad, improving the integration among the CIS countries, strengthening the position of the Russian language through Russian scientific and cultural centers. Also, its activity covers cultural, educational, and informational spheres (Regulations of the Federal Agency; Chapter 2).

In Kazakhstan, the scientific and cultural center of Rossotrudnichestvo is represented in the capital of the state Nur-Sultan (rs.gov.ru).

Rossotrudnichestvo offers Russian courses as well as organizes professional training for teachers of the Russian language and literature (Report for 2018). The courses are conducted by specialists from Russia.

Rossotrudnichestvo organizes the delivery of textbooks, teaching materials, scientific books and journals on the Russian language, literature, and culture of Russia to Russian centers of science and culture as well as to libraries and associations of compatriots. For Kazakhstan for 2016, they amounted to 1795 copies (Report for 2017).

The agency also created the information portal "System for Supporting Russian Schools" which provides free access to 180 thousand e-books for educational organizations (russchools.org).

Every year the agency also organizes the Russian language Olympiad for the students of schools in Kazakhstan with the Russian language of instruction. Winners of the Olympiad get grants for studying in Russian higher educational institutions provided by the Ministry of Education and Science of Russia (Report for 2018).

The activity of the agency in the cultural sphere includes holding annual commemorative events, festivals and celebrations dedicated to the Russian culture and significant dates in the history of Russia (Report for 2017, 2018).

In 2018 the online broadcasting of performances from the leading Russian theaters, concerts, music and dance competitions, performances by famous cultural figures was established (Report for 2018).

3.3 The activity of the Russkiy Mir Foundation

The Russkiy Mir Foundation was founded by the decree of the President of Russia in 2007 in order to popularize the Russian language and educational programs abroad as well as to facilitate the dissemination of the objective and reliable information about Russia (Charter, of the Russkiy Mir Foundation, Art.2.2).

The Russkiy Mir Foundation has a wide network: it cooperates with the government bodies of Russia (the Ministry of Education and Science, Ministry of Foreign Affairs), leading scientific and educational organizations of Russia (Institute of CIS; International Research Agency "Eurasian Monitor"), organizations of Russian compatriots living abroad, news and cultural media channels ("Kultura", "PT"), publishing houses, and libraries (russkiymir.ru).

The foundation leads its activity in more than 100 states in the educational, scientific, and informational fields. In Kazakhstan, the Foundation has two centers located in the biggest city of the state Almaty at the Kazakh National University named after Al Farabi (opened in 2009) and in the fourth biggest city Aktobe at the Kazakh-Russian International University (opened in 2015).

In the educational sphere, the activity of the Foundation includes the production and distribution of Russian textbooks and dictionaries to Russian-language schools, universities, and libraries abroad; the development of training programs for students and teachers of the Russian language.

Also, the Foundation organizes seminars, scientific conferences, forums on the Russian language. In 2022 Kazakhstan will host the Congress of the International Association of Teachers of Russian Language and Literature organized by the Russkiy Mir Foundation. The Congress agenda will include language policy issues, innovations in the field of teaching the Russian language, the functioning of the Russian language as a native, non-native and a foreign one.

The Russkiy Mir Foundation conducts its activity in the informational sphere as well. The charter defines the tasks for the organization as follows: to create and support Russian-language mass media and to cooperate and support the Russian-language media abroad (Art. 2.7). The result of the activity of the Foundation was the development of the website: russkiymir.ru.

Annually, the Russkiy Mir website is visited by more than 1.2 million users from 206 countries; Kazakhstan is in the top three countries in terms of visits (Report for 2017).

TV and radio channels and an online journal named after the Russkiy Mir Foundation are also available at the website of the organization.

The "Russkiy Mir" journal provides articles written by professional journalists, sociologists, historians, linguists about the history of Russia and the Soviet

Union, interviews of famous persons in the Post-Soviet countries (<https://rusmir.media/>).

TV- and radio channels broadcast programs about the Russian language, literature, cultural news, music, educational materials on the Russian language. The TV channel is mostly watched by viewers in Russia, Ukraine, Kazakhstan (<https://www.ruskiymir.ru/media/radio2/>; <https://tv.ruskiymir.ru/>).

3.4. Activities of the Russian Orthodox Church

Despite Russia is a secular state, the Russian Orthodox Church should be also considered as a subject of the Russian foreign policy which is active in the maintenance of the Russian language abroad.

It unifies the Orthodox churches in the post-Soviet countries. The Charter of the Russian Orthodox Church defines that the Orthodox Churches in Kazakhstan are under the jurisdiction of the Moscow Patriarchate (Art. 1.3). This fact strengthens the awareness of affiliation to the Russian nation among the Orthodox parishioners living abroad (Persson, 2014: 27). In Kazakhstan, the share of the parishioners of the Russian Orthodox Church is 26.3% (population census results of 2009).

In 2005, the first Orthodox television channel was created in Russia, available on satellite tv as well as on the internet in Kazakhstan and other post-Soviet countries. The channel covers the activities of the dioceses of the Russian Orthodox Church located both in Russia and in the CIS; and broadcasts prayers from Russian churches (Bukarskiy, 2012: 58).

4. Conclusion

The first part of the present paper describes the position of the Russian language within the language policy of independent Kazakhstan. The objective ethnolinguistic vitality model of Giles (1987) presented earlier including status factor, demographic factor and institutional support and control factor was used. According to the first factor of the Giles ethnolinguistic vitality model, only the titular language of Kazakhstan has an official status and serves as the language of public administration, documentation, interstate cooperation, the legislative branch. The perfect command of the state language is the requirement for high-ranking positions such as President position and chairpersons of the Chambers. The state language possession is also compulsory for civil servants and service workers at the level necessary to perform the official duties with the Kazakh-speaking clients.

The Russian language does not have a status of the state or official language. The constitution postulates that it is officially used “in the state organizations and local governments”. The cultural project “Trinity of languages” defined the position of the Russian language in Kazakhstan as a language of interethnic communication.

Analysing the demographic status of the Russian language in Kazakhstan was based on the results of the population census of Soviet (1989) and independent Kazakhstan (1999, 2009) which revealed that the share of Russians in Kazakhstan decreased after the Soviet Union collapse and makes up 23.7% which makes them the second biggest ethnic group in the country after the titular nation and the biggest ethnic minority. On the regional level, the density of the Russian speakers vary from 22% (West Kazakh region) to 50% (North Kazakh region) of the local population. The self-report assessment results revealed that Russian is the most spoken language in the society among not only Russians, but also Kazakhs as well as other ethnic groups living in Kazakhstan.

Analyzing the institutional support and control factor covered mass media, educational, governmental, industrial, religious and cultural spheres. In the field of mass media, linguistic legislation strengthens the positions of the state language by increasing the total volume of the programs in Kazakh by 10% every year which, in turn, decreases the number of the programs broadcast in other languages including Russian. However, the Russian language remains dominant in printed mass media.

The linguistic restrictions also affected the education sphere: the law postulated that at least 50% of schools should have the Kazakh language of instruction. As a result, the number of Russian schools has decreased by 40% during the last 18 years. Nowadays, Russian is the language of instruction in monolingual Russian (17%) and bilingual Kazakh-Russian schools (29%).

The languages of instruction of higher professional education are the Kazakh (63%) and Russian languages (34%). However, only 6% of the total number of students are ethnic Russians, the majority of scholarship holders (86%) is constituted by Kazakhs which is viewed as the policy of discrimination against ethnic minorities.

Thus, in response to the first research question, the descriptive analysis shows that the language policy of independent Kazakhstan has an effect on the position of the Russian language: despite the presence of a significant Russian speaking diaspora and a strong command of the Russian language among the entire population, the sphere of the use of Russian is limited in the educational sphere, mass media, governmental service, and office work. Besides, it does not have an official or state status in the country. Also, Russian speakers face linguistic discrimination when applying for a job and studies.

In the second part of the paper, the foreign policy of Russia aimed at the maintenance of the Russian language is described. The policy is implemented by the Ministry of Foreign Affairs and its subordinate organizations: Rossotrudnichestvo and the Russkiy Mir Foundation as well as the Russian Orthodox Church.

The activity of the Ministry of Foreign affairs includes cooperation with Kazakhstan in bilateral and multilateral formats where the Russian language is

given official status or the status of the working language. Thus, being unable to affect the status of the Russian language in Kazakhstan, the Ministry of Foreign affairs gave the status to Russian at the supranational level in the Eurasian Economic Union and the Collective Security Treaty Organization where Kazakhstan is a member-state.

Cooperating with the Russkiy Mir Foundation, Rossotrudnichestvo maintains the Russian language in the educational sphere: it offers Russian courses, professional training for teachers, produces and delivers dictionaries, textbooks, teaching materials on the Russian language to the Russian centers, schools, universities, libraries and associations of compatriots. It also provides grants for the Russians for studying in Russian higher educational institutions.

The agency also maintains the Russian culture in Kazakhstan: it holds events, festivals, and celebrations dedicated to significant dates in the history of Russia, broadcasts performances from the leading theaters of Russia.

The Russkiy Mir Foundation is active in the informational sphere. The website, TV and Radio channels russkiymir.ru were created by the Foundation and serves as a source of programs about the Russian language, literature, news, music, educational materials on the Russian language.

The Russian Orthodox Church maintains the Russian language in the religious sphere and forms the affiliation of its parishioners to the Russian nation.

Thus, the second part of the present paper responded to the second research question: the activity of Russia aimed at the maintenance of the Russian language covers the support factor of the Giles model (1987). It includes educational, informational spheres where the presence of Russian in Kazakhstan is limited as well as cultural, religious spheres. Russia is not able to effect the position of the Russian language in the governmental service and office work neither its status in Kazakhstan; however, it gave special importance to the Russian language by proclaiming it as a language of transnational treaties and bodies where Kazakhstan belongs.

References

- Aksholakova, A., Ismailova, N.** (2013) The language policy of Kazakhstan and the state language in government service. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 93. 1580-1586.
- Borishpolets, K.** (2014) Русский язык в Центрально-азиатском регионе. *Bulletin of MGIMO University*, (2 (35)), 63-70.
- Brubaker, R.** (1994). Nationhood and the national question in the Soviet Union and post- Soviet Eurasia. An institutionalist account. *Theory and Society* 23(1), 47–78.
- Bukarskyi, V.** (2012) Роль Русской Православной церкви в процессе интеграции евразийского пространства. *Российский институт стратегических исследований. Проблемы национальной стратегии*. №3. pp. 57-68.
- Cenoz, J. and Gorter D.** (2012) Regional minorities, education and language revitalization. Eds. Martin Jones, M., Blackledge, A. Abd A. Creese. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. London Routledge. 184-198.

- Chalabov, K.** (2018) В Минобрнауки пообещали доработать скандальные учебники по русскому языку. Retrieved from: <https://ru.sputniknews.kz/society/20180302/4782022/kazakhstan-uchebnik-russkiy-yazyk-skandal-dorabotka.html>
- Dihn Lam T.** (2013) Multilingual education - important strategy of Kazakhstan. *Advances in current natural science* 7. 130-132.
- Giles, H., & Johnson, P.** (1987) Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*, 68, 69-99.
- Grabelnikov A., Mambetova I.** (2016) Трансформация функций периодической печати независимого Казахстана. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, (2-2 (56)). Рр. 23-26.
- Interfax** (2019) С казахстанских тенге исчезнут надписи на русском языке. Retrieved from: <https://www.interfax.ru/world/651676>
- Isabaeva, C.** (2015) Новости Казахстана. Почему утекают «мозги» и как их вернуть?.. Елена Садовская: «Казахстан вас ждет, но дважды подумайте, прежде чем возвращаться». Retrieved from: <http://skpkpss.ru/novosti-kazaxstana-pochemu-utekayut-mozgi-i-kak-ix-vernut-elena-sadovskaya-kazakhstan-vas-zhdet-no-dvazhdy-podumajte-prezhde-chem-vozvrashhatsya/>
- Karabec, D., Kotenko, I.** (2015) Русские и роль русского языка в Казахстане. Страницы истории. *Сборник научных статей V Международной научно-практической конференции «Научные чтения имени профессора Н.Е. Жуковского» 17–18 декабря 2014 года*. 71-76.
- Kupriyanov, E.** (2019) Спрос и предложение. Почему российское образование востребовано в Казахстане. Retrieved from: <http://russianskz.info/society/10901-spros-i-predlozhenie-pochemu-rossiyskoe-obrazovanie-vostrebovano-v-kazahstane.html>
- Kurovskaya, Y.** (2014) Языковая политика в странах постсоветского пространства: сравнительно-сопоставительный анализ. *Вестник Бурятского государственного университета*, 1, 2014. 16–24
- Krasnobayeva, N.** (2004) Динамика численности и этнический состав населения Казахстана по данным всесоюзной переписи 1926 г. *Вестник Алтайского государственного университета*, (4), 017–021
- Melich, J., & Adibayeva, A.** (2013) National-building and cultural policy in Kazakhstan. *Eurasian Multidisciplinary Forum*, 2. 265-279.
- Mihailichenko, S.** (2017) Русский язык в Казахстане. Пять актуальных вопросов и ответов. Retrieved from: https://total.kz/ru/news/mneniya/russkii_yazik_v_kazahstane_pyat_aktualnih_voprosov_i_otvetov_date_2017_09_01_11_13_58
- Nazarbaev, N.** (2007) Новый Казахстан в новом мире. *Казахстанская правда*. № 33(25278).
- Nurseitova, Kh., Kaliyeva A., Denst Garcia E., Kussainova R.Ye.** (2017) Influence of language of instruction on students professional qualities (context of secondary education of the Republic of Kazakhstan). *Colloquium-journal*, 2. pp. 37-41.
- O’Callaghan, L.** (2004). War of Words: Language Policy in Post Independence Kazakhstan.. *Nebula*. 197-216
- Pavlenko, A.** (2006) Russian as a lingua franca, *Annual Review of Applied Linguistics* 26, pp. 78–99.
- Pavlenko, A.** (2008) Multilingualism in Post-Soviet Countries: Language Revival, Language Removal, and Sociolinguistic Theory. *International Journal of Bilingual education and Bilingualism*. pp. 276-314.
- Pavlenko, A.** (2013) Multilingualism in Post-Soviet Successor states. *Language and linguistic compass* 714 (2013). 262-271.
- Persson, G.** (2014) Russian Influence and Soft Power in the Baltic States: the View from Moscow. In: Winnerstig M. (ed) *Tools of Stabilization. Russian Soft Power and non-military influence in the Baltic States*. Stockholm. FOI-R--3990--SE. 17-29.
- Polovinko, V.** (2018). И вырвать русский ваш язык? Retrieved from: <https://novayagazeta.ru/articles/2018/03/05/75708-i-vyrval-russkiy-vash-yazyk>
- Sagindikov, R** (2014) Казахстанско-российские дипломатические отношения: состояние и перспективы. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения*, (2), 140-147.

- Sagindikov, R.** (2015) Некоторые аспекты Российско-Казахстанского сотрудничества: успехи и проблемы. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*, (4 (99)), 203-208.
- Shustov A.** (2009). Как это будет по-казахски? Retrieved from: http://www.stoletie.ru/rossiya_i_mir/kak_eto_budet_po-kazahski_2009-09-24.htm
- Tulindinova, Zh.** (2016). Эксперт: Казахстан не должен допустить утраты позиций русского языка, как это произошло, например, в Грузии или в Прибалтике. *Евразийский мониторинг*. Retrieved from: <http://ea-monitor.kz/ekspertnyu-vzglyad/ekspert-kazahstan-ne-dolzhen-dopustit-utraty-poziciy-russkogo-yazyka-kak-eto-proizoshlo-naprimer-v-gruzii-ili-v-pribaltike>
- Vdovina, N.** (2008). Русский язык в Казахстане. Retrieved from: <http://www.perspektivy.info/print.php?ID=36203>
- Vdovina, N., Nikitina, S.** (2013). Место русского языка в образовании современного Казахстана. *Этнодиалог* (2(43)). pp. 11-17.
- Vinogradov A.** (2009) Русский язык и русский учебник в современном Казахстане. *Библиосфера*. №1. pp. 45-50.
- Weisskopf, A.** (2017) Новые учебники по русскому языку вызвали острые споры в Казахстане. Retrieved from: <https://www.dw.com/ru/новые-учебники-по-русскому-языку-вызвали-острые-споры-в-казахстане/a-40325261>
- Zatulín, K.** (2011) *Сохранение и укрепление позиций русского языка на постсоветском пространстве в контексте внешнеполитической стратегии России*. М.: Институт диаспоры и интеграции (Институт стран СНГ) 412 p.
- Zhumashev, R. Zhetpisbayev, A., Nygmetuly, D.** (2017) Language politics and linguistic rights in the Republic of Kazakhstan: historical, political and social tendencies. *Materials XVIII of the International scientific and practical conference. Vol. 2.* 155-159.

Sources

- Additional resolution of the constitutional council of the Republic of Kazakhstan on the interpretation of the law of the Republic of Kazakhstan “On languages” of March 12, 1997". Retrieved from: https://egov.kz/cms/ru/law/list/S070000003_
- Address to the President regarding the exclusion of clause 2 of article 7 of the Constitution on the Russian language. Retrieved from: https://www.petitions247.com/2_7
- Agreement between the Republic of Kazakhstan and the Russian Federation on the legal status of citizens of the Republic of Kazakhstan permanently residing in the territory of the Russian Federation and citizens of the Russian Federation permanently residing in the territory of the Republic of Kazakhstan of June 13, 1996. Retrieved from: <http://docs.cntd.ru/document/1900500>
- Analytical report on the implementation of the principles of the Bologna Process in the Republic of Kazakhstan for 2018. Retrieved from: https://enic-kazakhstan.kz/uploads/additional_files_items/28/file_en/analiticheskiy-otchet-final-14-12-2018-1.pdf
- Charter of the Collective Security Treaty Organization of October 6, 2002. Retrieved from: <http://www.kremlin.ru/supplement/3506>
- Constitution of the Republic of Kazakhstan of August, 30, 1995. Retrieved from: https://www.akorda.kz/ru/official_documents/constitution
- Declaration between the Republic of Kazakhstan and Russia about eternal friendship and alliance, sent to the 21st century of July 6, 1998. Retrieved from: <http://docs.cntd.ru/document/901737420>
- Decree of the President of the Republic of Kazakhstan dated December 12, 2018 No. 804. “On approval of the Design Concept of banknotes and coins of the national currency - Kazakhstan tenge”. Retrieved from <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1800000804>
- Decree of the President of the Russian Federation of 2007, June 21 № 796 "On the establishment of the Russkiy Mir Foundation". Retrieved from <http://russkiymir.ru/fund/the-decree-of-the-president-of-the-russian-federation-on-creation-of-fund-russian-world.php>
- Ministry of national Economy of the Republic of Kazakhstan. Committee of statistics. Retrieved from: <https://www.stat.gov.kz/official/industry/62/statistic/7>

- National Security Strategy of December 31, 2015. Retrieved from: <https://rg.ru/2015/12/31/nac-bezopasnost-site-dok.html>
- Regulations on the representations of the Federal Agency outside the Russian Federation and representatives of this Agency in the diplomatic representation of the Russian Federation No. 1283 of 2009, November 13. Retrieved from <http://rs.gov.ru/node/245>
- Report of the Federal Agency Rossotrudnichestvo of 2017. Retrieved from <http://rs.gov.ru/uploads/document/file/8579/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%20%D0%B7%D0%B0%202017%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf>
- Report of the Federal Agency Rossotrudnichestvo of 2018. Retrieved from <http://rs.gov.ru/uploads/document/file/11228/%D0%94%D0%BE%D0%BA%D0%BB%D0%B0%D0%B4%202018%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4.pdf>
- Report of the Russkiy Mir Foundation of 2017. Retrieved from https://russkiymir.ru/events/docs/report_2017.pdf
- Report of the Russkiy Mir Foundation of 2007-2017. Retrieved from https://russkiymir.ru/events/docs/Report_10_2017.pdf
- Statistical compilation “Export of Russian educational services” (2018). Available from: http://socioprognoz-ru.lgb.ru/files/File/2018/Arefiev_Sbornik_8_001_536_2018_ispr8_15_11_18.pdf
- The Charter of the Russian Orthodox Church of 2000. Retrieved from: <http://mospat.ru>
- The Concept of foreign policy of the Russian Federation of November 30, 2016. Retrieved from: https://www.mid.ru/foreign_policy/official_documents/-/asset_publisher/CptICk6B6BZ29/content/id/2542248?p_p_id=101_INSTANCE_CptICk6B6BZ29&_101_INSTANCE_CptICk6B6BZ29_languageId=ru_RU
- The Law of the Republic of Kazakhstan of July 11, 1997 No. 151-I “On Languages in the Republic of Kazakhstan”. Retrieved from: <https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/ELECTRONIC/83878/92914/F785201049/KAZ83878.pdf>
- The official website of the Russkiy Mir Foundation. Retrieved from: [Russkiymir.ru](http://russkiymir.ru)
- The official website of the Soyuz channel. Retrieved from: <https://tv-soyuz.ru/aboutchannelc>
- Treaty on the Eurasian Economic Union of May 29, 2014. Retrieved from: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163855/

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

FÓRIS ÁGOTA

KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék, TERMIK
foris.agota@kre.hu

Fóris Ágota: Alkalmazott nyelvészeti periodikumok (folyóiratok és kiadványsorozatok)
Magyarországon – a tudományos dokumentáció aktuális kérdései
Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.2.005>

**Alkalmazott nyelvészeti periodikumok (folyóiratok és
kiadványsorozatok) Magyarországon – a tudományos
dokumentáció aktuális kérdései¹**

The primary aim of this study is to review what we consider to be a scientific publication within the field of linguistics and based on what criteria, as well as which forums (databases, committees) record and classify them (e. g. ERIH PLUS, MTA Nyelvtudományi Bizottság periodikalista, MTMT). An additional aim is to provide an overview of the continuing resources/periodicals ('időszaki kiadványok/periodikumok') in Hungary in the field of applied linguistics, with special regard to its hyponyms: journals ('folyóiratok') and series of publications ('kiadványsorozatok').

Based on the criteria for the Hungarian list of linguistic periodicals, it is not possible to clearly decide which periodical is a journal and which is a series of publications, because the meaning of the terms used is inconsistent; it should be clearly defined which linguistic periodicals can be considered scientific journals. In addition to this, based on the data of the applied linguistics periodicals in Hungary, the study notes those which can be considered as journals and those as series of publications.

Keywords: applied linguistics, scientific publication, scientific periodicals, scientific journals, series of publications

1. Bevezetés

Több ok miatt fogtam bele e tanulmány megírásába. Eredetileg csak egy bibliográfiai listát szerettem volna elkészíteni az egyetemi hallgatók számára segédletként, mivel az egyetemi képzésben a „Bevezetés az alkalmazott nyelvészetbe” előadáson az egyik feldolgozandó téma, hogy milyen alkalmazott nyelvészeti folyóiratok és kiadványsorozatok jelennek meg Magyarországon, hol, mely fórumokon érdemes a diákoknak keresgélniük: egyrészt hol és mit keressenek a könyvtárban, másrészt hol és mit találnak meg az online térben – ez utóbbi különösen fontossá vált a tanulmány írásának időpontjában, mivel a COVID-19 következtében életbe lépő kijárási korlátozások miatt a könyvtárak személyesen nem látogathatók, és a számítógép, laptop előtt ülve érhető el a tanuláshoz, dolgozatíráshoz, szakdolgozatíráshoz szükséges szakirodalom.

¹ Köszönettel tartozom É. Kiss Katalin, Kertész András, Tolcsvai Nagy Gábor akadémikusoknak, valamint Klaudy Kinga professzor asszonynak és Vajda Lőrinc vezető szerkesztőnek a szöveghez fűzött tanácsaikért és értékes megjegyzéseikért.

A tanulmány megjelenését a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara „A magyar nyelv és a szakmai kultúra. Magyar nyelvészeti kutatások a tartalomfejlesztés és a dokumentáció területén” című kutatási pályázata támogatta.

A MANYE 2019. évi kongresszusa köteteinek szerkesztése közben szembesültünk kollégáimmal azzal, hogy egyes esetekben a tanulmányok irodalomjegyzékében vannak olyan kiadványok, amelyekről elég nehezen lehet eldönteni, hogy folyóiratról vagy kiadványsorozatról van-e szó. Jellemzően ezek olyan publikációk, amelyek évente megrendezett nyelvészeti témájú konferenciák előadásainak írott anyagát teszik közzé valamilyen formában. Konferenciakiadványként indultak, ISSN számmal, évente jelennek meg külön kötetekként, de nincs ISBN számuk. Meglepetésünkre azonban azzal szembesültünk, hogy ezek a kiadványok egyes esetekben időközben „folyóirattá váltak”, legalábbis számos tanulmány irodalomjegyzékében akként szerepelnek, és a honlapjukon is folyóiratként minősítik a kiadványt. Mivel az irodalomjegyzékekben a tanulmánykötetek formailag másképp jelennek meg, mint a folyóiratok, fontos volt annak megállapítása, hogy a hivatkozott tanulmányok valójában folyóiratban vagy kötetsorozatban jelentek-e meg. (Folyóiratok esetében a folyóirat címét kurziváljuk, míg kötetsorozat esetében a kötet címét kurziváljuk és megadjuk a szerkesztők nevét, a kiadás helyét és a kiadó nevét is.)

A tudományos periodikumok és könyvek meg kell, hogy feleljenek számos jogi kritériumnak, továbbá az általános és tudományágspecifikus követelményeknek is. A kutatók számára rendkívül fontos a publikációk értéke; a publikációk értékét pedig többszörösen összetett rendszer szerint számítják (folyóiratban vagy könyvben, kiadványsorozatban jelent-e meg a tanulmány; nemzetközi vagy hazai periodikumokban, idegen nyelven vagy magyar nyelven, mekkora a terjedelme stb.). Maga a téma rendkívül összetett és szerteágazó, hatalmas a tudományometriai, kutatásmódszertani, könyvtári-informatikai és szakspecifikus szakirodalom, amely ezzel foglalkozik.

E tanulmány célja egyrésztől annak bemutatása, hogy mit tekintünk tudományos publikációnak, mely fórumok (adatbázisok, bizottságok) tartják nyilván és osztályozzák ezeket, és milyen szempontok alapján; másrésztől annak áttekintése, hogy a nyelvészetben belül az alkalmazott nyelvészet területén milyen időszaki kiadványok (periodikumok) vannak Magyarországon, különös tekintettel a folyóiratokra és kiadványsorozatokra, és ezek értékelési szempontjaira.

2. A tudományos publikációk

2.1. A tudományos publikációkról általánosságban

A kutatási eredmények közzétételének az eszköze a publikációk megjelentetése, ezért a tudományos publikációk írása a kutatók egyik fő feladata. Végül soron a kutató eredményeinek mérésére maguk a publikációk szolgálnak, és munkájának eredményességét azon mérik, hogy mennyi és milyen minőségű publikációja jelent meg. A publikációk minőségének mérése többféleképpen történik: egyrészt azt nézik, mennyire színvonalas helyen jelent meg egy tanulmány, másrészt azt,

hogy hányan és mennyire színvonalas helyeken hivatkoznak ezekre a publikációkra. A publikációk értékét tudományáganként elérően számíthatják, és az egyes tudományágakon belül is nagy különbségek lehetnek az egyes kutatási területek publikációs szokásai és elvárásai között. A közlést megelőző tudományos lektorálás a tudományos publikáció minimumkövetelménye.

A **tudományos folyóiratban megjelenő tanulmány** az eredmények legfontosabb közlési formája például a természettudományokban, egyes humán területeken – hagyományosan a történelemtudományban, irodalomtudományban, filozófiatörténetben – pedig ma is a **monográfia** a legértékesebb. A nyelvészetben – szűkebb szakterülettől függően – a folyóiratban megjelenő tanulmány és a monográfia is elfogadott; megjelenhetnek továbbá **tanulmányok** **tanulmánykötetekben** is.

A tudományos kutatás során olyan új ismereteket tárnak fel a kutatók, amelyek eredménye megfelel a bizonyíthatóság követelményének és beilleszthető a tudomány elméletébe. Bármilyen helyen, kiadványtípusban is publikál a kutató, „Tudományos kutatási eredményként tehát csak olyan eredmény fogadható el, amely korábban nem volt ismert, továbbá valódisága, igaz volta bizonyítható” (Fóris, 2008: 19).

A **tudományos folyóiratok** a tudományos eredmények elsődleges közlési helyei, hivatalos publikációs fórumok. Alapvető jellemzőjük, hogy főszerkesztőjük és szerkesztőségük az adott tudományterület elismert szakértői közül kerül ki, és hogy a szerkesztőségbe beérkező tanulmányokat a szakterület szakértőivel lektoráltatják. Ezen felül további minőségi értékelési szempont a folyóiratok rangsorolásában például a folyóirat közlési nyelve, hogy nemzetközi, országos vagy regionális-e a lap, a lektorálás módja (egyszerű lektorálás vagy „kettős vak lektorálás”), hogy a folyóirat „referált”-e (vagyis a benne levő absztraktok megjelennek-e egy referáló folyóiratban; „indexált”).ⁱ A folyóiratoknak több fajtája létezik, például nagyobb tudományterületek általánosabb eredményeiről hírt adók, mint például a *Magyar Tudomány*, szűk tudományterületre szakosodott folyóiratok, ezek között a szűkebb szakmának szólók, mint az *Alkalmazott Nyelvtudomány*, a *Magyar Nyelv* és a *Magyar Nyelvőr*, továbbá erősen szakosodott, szűk szakterületeket felölelő lapok, például a *Fordítástudomány*.

Éppen napjainkban gyökeres változáson megy át a tudományos folyóiratok rendszere. Néhány évtizede a tudományos folyóiratok nyomtatásban jelentek meg, és az előfizetők fizettek a kötetekért, ma már számos folyóirat online is vagy csak online jelenik meg, és közülük jó néhány szabad hozzáférésű és ingyenesen olvasható, míg mások fizetés ellenében teszik letölthetővé a tanulmányokat. A szabad hozzáférésű „open access” folyóiratok alapvetően változtatják meg a korábbi folyóirat-kiadási szisztémát.

Elsősorban a humán és társadalomtudományi területeken a tanulmányokat **kötetekben** is szokás megjelentetni, például **könyvben könyvfejezetként** vagy

tanulmánykötetekben (szak)tanulmányként, vagyis maguk a tanulmányok (és a bennük foglalt eredmények) többféle helyen jelenhetnek meg. A monográfiák és a tanulmánykötetek minőségének értékelése során – a tartalom mellett természetesen – figyelembe veszik a közlési nyelvet, hogy nemzetközi, országos vagy regionális jelentőségű-e, hogy elismert kiadónál jelenik-e meg, és elismert sorozat része-e a kötet.ⁱⁱ

Néhány évtized alatt a publikálási lehetőségek megváltoztak, könnyebbé, egyszerűbbé vált mind a nyomtatott, mind az online publikációk megjelentetése. A változásokat részben a technikai-technológiai változások tették lehetővé, részben az, hogy az 1980-as, 1990-es években megváltoztak a publikálási lehetőségek. Korábban a tudományos folyóiratokat jelentős kiadók adták ki, az egyetemek pedig úgynevezett *Actá*-kban jelentettek meg tudományos publikációkat. A rendszerváltozást követően az újonnan megjelenő alapítványok, egyesületek, pályázatok anyagi támogatása tette lehetővé az egyes kisebb csoportok (pl. tanszékek, egyesületek) számára folyóiratok és könyvek megjelentetését. Tulajdonképpen bárki bármit kiadhatott, és ez ma sincsen másként. Ezért is nőtt meg a jelentősége a tudományos publikációk minősítési rendszerének – vagyis a megjelenő periodikumok és könyvek minősítési kritériumrendszerét is ki kellett dolgozni. A tudományos publikációk minősítési rendszere, a tudománymetria régóta létezik; a bölcsészetben az utóbbi három évtizedben vált jelentőssé (lásd Solla Price, 1979 klasszikus alapművét, illetve Fóris, 2008: 179–181).

A tudományos publikációk rangját, értékét mérőszámokkal is meg lehet adni, ilyen nemzetközi tudományos minősítési rendszerek például a társadalomtudományokban a Social Sciences Citation Index vagy a SCImago Journal Rank vagy az ERIH PLUS. A nemzetközi rendszerben a nyelvészeti folyóiratokat az ERIH PLUS indexálja/referálja. Az ERIH PLUS csak **tudományos folyóiratokat** (*scientific periodicals/journals*) fogad be a rendszerébe, könyveket, monográfia-sorozatokat vagy konferenciakiadványokat nem.ⁱⁱⁱ A folyóiratnak rendelkeznie kell weboldallal, az információknak transzparensnek, átláthatónak és hozzáférhetőnek kell lenniük. A folyóiratok a következő kritériumoknak kell, hogy megfeleljenek:

1. Pontosán fel kell tüntetni a folyóirat honlapján a független lektorálás módját (pl. hogy hogyan biztosítják azt, hogy a szerzőnek és a lektoroknak nem ugyanaz a munkahelye).
2. Fel kell sorolni a szerkesztőbizottság tagjainak nevét és egyetemi/kutatóintézeti hovatartozását is.
3. A folyóiratnak érvényes ISSN számmal kell rendelkeznie (amely a nemzetközi ISSN portálon is megtalálható).
4. Minden eredeti tanulmánynak kell angol (vagy más nemzetközi) nyelvű absztraktjának lennie. Az absztraktokat a honlapon is nyilvánosan hozzáférhetővé kell tenni.

5. A szerzők neve mellett fel kell tüntetni a munkahelyet: az egyetem/kutatóintézet teljes nevét (és ajánlott a postai vagy e-mail-címet is).
6. Elvárás, hogy az adott folyóiratban a szerzők legfeljebb kétharmada származzon ugyanabból az intézményből (ERIH PLUS).

Korábban, az induló adatbázisban A, B, és C kategóriák szerint osztályozták a folyóiratokat, később ezt International (INT1 és INT2) és National (NAT) kategóriákra változtatták.^{iv} 2014 óta azonban nem rangsorolják már a folyóiratokat, megszűntek a kategóriák, „a kritériumokkal való megfelelés vizsgálatának pozitív eredményét a listára való bejegyzés jelzi” (Dudás, 2015: 258).

2.2. Mi alapján dönthetjük el, hogy egy adott kiadványsorozat folyóiratnak vagy (kiadvány-/könyv-) sorozatnak minősíthető-e?

A folyóiratok és a sorozatok látszólag egyszerűen és világosan elkülöníthetőek egymástól, a valóságban azonban mégis azt látjuk, hogy a kategóriák határai nem egyértelműek, sok esetben homályosak és átléphetők.

Tapasztalatom alapján az utóbbi években némi anomáliát eredményez az egyes műfajok keveredése. A kutatók célja az, hogy minél rangosabb, színvonalasabb periodikumokban publikálják az eredményeket. A periodikumok érdeke pedig az, hogy minél magasabbra értékeljék őket. A leginkább kérdéses műfaj a konferenciák elhangzott előadások publikálása; melynek több módja van: a) lektorálás nélküli konferenciakötet;^v b) lektorált tanulmánykötet; c) sorozatban megjelenő lektorált tanulmánykötet; d) folyóirat. A bölcsészettudományokban – így a nyelvészetben is – a b) és c) megoldás az általánosan elterjedt, vagyis lektorált tanulmánykötetekben szokták megjelentetni ezeket, de egyre gyakoribb a d) megoldás is, akár úgy, hogy a kötetsorozatokat „átnevezik” folyóirattá.

A továbbiakban arra keresem a választ, hogy milyen jogi és tudományos előírások vonatkoznak a folyóiratok és (kiadvány)sorozatok publikálására.

Az alaplóműként kezelt *Szerzők és szerkesztők kézikönyve* (Gyurgyák, 2018: 34–35, 64–68) két fő kiadványtípust különíti el egymástól: **a könyv** és az **időszaki kiadványok (periodikum)**^{vi} típusát. Az Országos Széchényi Könyvtár (OSZK) honlapján megtaláljuk a fontosabb definíciókat.^{vii} Az időszaki kiadványoknak számos fajtája van, a tudományos kiadványok közül ide tartoznak a folyóiratok, az évkönyvek és a konferenciák és tudományos szimpóziumok megjelentetett kiadványsorozatai is.

Az **időszaki kiadványoknak** (*continuing resources*) – például a **folyóiratoknak** és **sorozatoknak** – ISSN (International Standard Serial Number) számmal kell rendelkezniük (ezt az ISO 3297:2017 nemzetközi szabvány, illetve az MSZ ISO 3297:2018 magyar szabvány írja elő).

A **folyóiratok** (*journals*) a következő jegyekben térnek el a könyvektől: a fedélen szereplő adatok, a belső címdalton szereplő adatok, a rovatok, a

lapszámozás (Gyurgyák, 2018: 34–35). A folyóiratok sajtóterméknek minősülnek, elindításukat a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóságnál (NMHH) akkor kell bejelenteni, ha az Mttv. 203. § 60. pontjában foglalt négy feltétel mindegyikének megfelelnek.^{viii} – Az 1. táblázatban feltüntettem (lásd melléklet), hogy a tanulmány írásának idején mely lapok szerepelnek a nyilvántartásban (utolsó ellenőrzés időpontja: 2020. 06. 08.)

A **sorozatok** (*serials*) példányaira a könyvek kiadásának formai jegyei érvényesek; a sorozatban megjelenő köteteknek ISBN (International Standard Book Number) számmal is kell rendelkezniük (ez nem opcionális, hanem kötelező). Nem minősülnek sajtóterméknek, ezért nem kell az NMHH-nál bejelenteni az elindításukat.

A tudományos kutatók publikációik adatait az MTMT-ben rögzítik. Az **MTMT (Magyar Tudományos Művek Tára)** egy speciális „nemzeti tudományos bibliográfiai adatbázis”, a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központja tartja fenn és fejleszti (fenntartása és működtetése 2015 óta az MTA közfeladata). Fő feladata a magyar kutatóintézetekben és felsőoktatási intézményekben kutatók és oktatók tudományos alkotásainak rögzítése. Kézenfekvőnek tűnik az MTMT kategorizálási rendszerében megvizsgálni azt, hogy mi alapján sorolják be az egyes időszaki kiadványokat. Dér Csilla (2019) *Tudományos műfajok – szakmai műfajok* című tanulmányában részletesen tárgyalja a tudományos műfajok besorolási kérdéseit, és ebben egy teljes fejezetet szentel az MTMT-ben található műfaji kategóriáknak. Az MTMT-ben „főtípusok”-nak nevezett kategória (a műfajoknál eggyel magasabb szint) bonyolult képet mutat, „már-már klasszikusnak mondható probléma a tanulmányok besorolási nehézsége” (Dér, 2019: 142). Ebben kiemeli, hogy:

A kutatók abban motiváltak, hogy a saját alkotásaikat minél nívósabb kategóriába sorolják az MTMT-ben, a műfajok közötti döntést azonban az egyes szempontok (tartalmi jelleg, terjedelem, lektorált-e, ISBN-vagy DOI-azonosító megléte, eredet, pl. konferenciaanyag) keveredése vagy hiánya igen nehezíti (Dér, 2019: 142–143).

A publikációk MTMT-ben való rögzítésekor:

A kutatóknak azt kell ugyanis mérlegelniük, hogy műve megjelenési helye és terjedelme alapján milyen (al)műfajnak minősül. A megjelenési hely eldöntése tűnik a legegyszerűbbnek, de valójában mégsem az: ha könyvben jelenik meg a kutató írása, döntenie kell a „Könyvrészlet” és az „Egyéb konferenciaközlemény” között, az utóbbi konferenciaanyagot jelent, de ISBN- vagy DOI-azonosító nélkül. Mitévő legyen, ha a kötetnek, amelyben a tanulmánya meg fog jelenni, van bevett azonosítója, lektorált, és konferenciaanyagról van szó (Dér, 2019: 141)?

Az MTMT ad útmutatót a szerzőknek az egyes publikációk besorolására, egyúttal a „főtípusok” besorolása kérdésében is állást foglal, és megkülönbözteti egymástól az alábbiakat: **könyv** jellegű kiadvány (*book*); **könyvrészlet** (*part of book*); **folyóiratban, periodikumban** megjelent (*journal paper*); **egyéb konferenciakötet; egyéb konferenciaközlemény** stb. főtípusokat. Ebből az is látható, hogy az MTMT a folyóiratokat és periodikumokat egyetlen közös főtípusként kezeli, holott az időszaki kiadvány tágabb fogalom, mint a folyóirat (lásd Dudás, 2018).

A „Folyóiratban, periodikumban megjelent” (*journal paper*) főtípus definíciója a következő:

Minden olyan dokumentum, amelyik folyóiratban vagy más, rendszeresen megjelenő periodikumban (például évkönyv) jelent meg, és szerzővel, címmel, meghatározott terjedelemmel rendelkezik (MTMT – Bibliográfiai Szakbizottság, 2018: 5).

Folyóirat: szabályos időközönként megjelenő, egységesen szerkesztett, meghatározott tárgykörre irányuló, vagy valamely kutatási terület eredményeinek közlésére szolgáló kiadvány. Ebben az adatbázisban ide értjük a tudományos szaklapot, valamint a napilapot, a közéleti sajtót és a szakmai magazint is. A folyóirat egymást követő számozási adattal: tárgyévvvel, füzetszámmal, keltezéssel, időrendi vagy egyéb jelöléssel ellátott részegységekből (füzetekből, évfolyamokból, kötetekből) áll. A nemzetközi nyilvántartásba vett folyóiratok ISSN-számmal rendelkeznek (MTMT – Bibliográfiai Szakbizottság, 2018: 5).

Ami még érdekes a folyóiratokkal és periodikumokkal kapcsolatban, az az, hogy az MTMT nyelvészeti szakterületi táblázatában már sokkal részletesebb kategóriákat találunk: megkülönböztetik egymástól az idegen nyelvű és magyar nyelvű tudományos cikkeket, a külföldi vagy magyar folyóiratban való megjelenést, tartalmazza továbbá a korábbi ERIH lista kategóriáit, az INT1, INT2, NAT besorolásokat; annak ellenére sem módosították a kategóriákat, hogy ezt a típusú kategorizációt 2014-ben megszüntették (lásd Dudás, 2015, ERIH Plus).

A műfaji besorolás nehézségei mellett még egy probléma jelentkezik: amennyiben a kutató folyóiratban megjelenő tanulmányként rögzíti írását az MTMT-ben, az összesítő táblázatban az elvileg a „tudományos folyóiratcikk” kategóriában fog megjelenni. Ez azonban csak akkor történik meg, ha az MTMT központi kategórialistájában az adott folyóirat szerepel és lektoráltként van beállítva. Amennyiben az adott folyóirat ott nem szerepel, vagy nincs lektoráltként beállítva, akkor az adott publikáció csak az „Egyebek” kategóriában fog megjelenni. Ahhoz, hogy egy folyóiratot az MTMT **tudományos folyóiratként/periodikumként** rögzítsen, szerepelnie kell más magyar „elismert folyóiratlistán”, például az elismert nemzetközi referencialistákon és/vagy a

Magyar Tudományos Akadémia szakterületi listáin (ezek az egyes osztályok honlapján érhetők el).^{ix} – **A nyelvtudományi folyóiratok listája** az MTA I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya Nyelvtudományi Bizottsága hatáskörébe tartozik. Ezt a listát a bizottság rendszeresen felülvizsgálja és szükség esetén kiegészíti – tehát egyfajta „szakmai minőségirányítási szerepet” tölt be a nyelvészet területén.

A nyelvtudományi időszaki kiadványlista a *Nyelvtudomány (periodika-lista)*^x címet viseli, és a következő információkat adja meg az egyes periodikumokról:

- Cím;
- ISSN: ebben az oszlopban az ISSN szám szerepel, és jelzik, amennyiben ISBN szám is van;
- WOS/SCI;
- Folyóirat kategória (INT, NAT), vagy üresen marad;^{xi}
- Hazai: hazai vagy nem hazai (igen/nem);
- Lektorált (igen/nem);
- Kiadó: kiadó neve, vagy ha különböző kiadóknál jelennek meg a kötetek, akkor „változó”;
- Tudományos (igen/nem);
- Megjegyzés (pl. sorozat).

Tehát ez az a referencialista, amely elvileg segít nekünk az egyes folyóiratok és kiadványok műfajának és rangjának eldöntésében. Mint azonban a neve is mutatja, ez egy „periodikalista” (időszaki kiadványok listája), és **erről a listáról nem derül ki minden esetben egyértelműen az, hogy folyóiratról vagy kiadványsorozatról van-e szó**. Igaz, hogy a megadott információk között szerepel, hogy van-e ISSN száma az adott periodikumnak, és az is, hogy az egyes köteteknek van-e ISBN száma, de ebből csak annyit tudunk kikövetkeztetni, hogy ha egy periodikumnak ISSN és ISBN száma is van, akkor az egy kiadványsorozat; ha azonban egy periodikumnak csak ISSN száma van, az lehet folyóirat is, de lehet olyan kiadványsorozat is, amely egyes tagjainak nem kértek ISBN számot. A Nyelvtudományi Bizottság tudományometriai táblázatában (Doktori követelményrendszer, nyelvtud.) külön rovatban szerepel a „folyóiratban megjelent tanulmány” és a „könyvfejezet, tanulmány- vagy konferenciakötetben megjelent tanulmány”, ezért is van nagy jelentősége annak, hogy a folyóiratok közé besorolandók-e vagy nem a valójában sorozatok részeként megjelenő tanulmánykötetek. Annak, hogy mi számít folyóirat-publikációnak, leginkább az MTA doktora cím odaítélésénél és a professzori pályázatoknál szokott a jelentősége felmerülni.

Vagyis a fejezetcímekben feltett kérdésre – hogy el tudjuk-e egyértelműen dönteni, hogy egy adott periodikum **folyóiratnak** (*journal*) vagy (kiadvány-/könyv-) **sorozatnak** (*series*) minősíthető-e – nem tudunk egyértelmű választ adni: egyes esetekben igen, más esetekben nem.

A könyvtári szakirodalomban az **időszaki kiadvány** szinonimája a **periodikum**, ezek egy fajtája pedig a **folyóirat** – tehát a **folyóirat** hiponimája a **periodikum**-nak (lásd pl. Dudás, 2018; Gyurgyák, 2018). A különböző szakirodalmi forrásokat, adatbázisokat, útmutatókat böngészve mégis azt tapasztaljuk, hogy a magyar *folyóirat* terminust egyes esetekben a *periodikum* ('időszaki kiadvány') **szinonimájaként** használják a magyar szakirodalomban, más esetekben a *periodikum* ('időszaki kiadvány') **hiponimájaként**. Vajon az angol nyelven „scientific journal”-nak nevezett kiadványok megfelelője magyarul tudományos periodikum vagy tudományos folyóirat? A Nyelvtudományi Bizottság periodikalistáján folyóiratok és sorozatok egyaránt szerepelnek, az MTMT-ben a folyóiratok és periodikumok egyetlen közös főkategóriában szerepelnek, így az összegző táblázatokban is együttesen szerepelnek.

A tudományos szaknyelv szakmai diskurzusként, tudományos diskurzusként (*scientific discourse*) fogható fel, az ebben megjelenő nyelvi egységeket a diskurzusban részt vevők sajátos kontextusban, adott céllal használják (Parodi, 2009; Dér, 2019). „Swales (1990) meglátása szerint a műfajok meghatározásában az adott diskurzusközösség műfajokra vonatkozó saját nomenklatúrája igen lényeges forrás” (Dér, 2019: 138), és ha ezt elfogadjuk, akkor belátjuk, hogy mennyire fontos, hogy a nyelvészeti tudományos diskurzusban használt terminusok jelentése mindannyiunk számára egyértelmű és egységes legyen; tudjuk, hogy mi számít rangos (és milyen rangú) publikációnak, és mi számít érdemi tudományos publikációnak.

3. Mi alapján döntjük el, hogy egy adott kiadvány alkalmazott nyelvészeti tárgyú-e?

A különféle alkalmazott nyelvészeti kongresszusokon, kerekasztalokon, kézikönyvekben stb., a hazai és külföldi nyelvészeti szakirodalomban gyakran felmerül az alkalmazott nyelvészet meghatározhatósága, tárgyköreinek és érvényességi körének behatárolása. A magyarországi nyelvészcsoportok, szerzők, érdekeltségi körök más-más módon definiálják az alkalmazott nyelvészetet, és más-más nyelvészeti tárgyköröket sorolnak be az alkalmazott nyelvészet hatáskörébe. Gyakran az elméleti/általános nyelvészettel állítják szembe: ebben a viszonyban az alkalmazott nyelvészet „társadalmi hasznosságát” szokták kiemelni; különbség van a vizsgálat eltérő tárgyában, vagyis míg előbbi a nyelvi szerkezetet, utóbbi a nyelvhasználatot vizsgálja; továbbá, hogy az alkalmazott nyelvészetben a vizsgálatok korpusza mindig autentikus, valós szövegkorpusz (Klaudy, 2014). Tolcsvai Nagy megfogalmazásában

„Az alkalmazott nyelvészet interdiszciplináris tudományág, amely kutatási és művelési területeihez igazodva szintetizálja például a nyelvtudomány, a pszichológia, a pedagógia, a szociológia releváns eredményeit. (...) az alkalmazott nyelvészet módszertana nem tér el lényegesen az alap kutatásától: az adatgyűjtés és -feldolgozás

alapkutatási jelleggel történik meg, az adott problémamegoldásra történő alkalmazás előfeltételeként” (Tolcsvai Nagy 2020: https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_8_p4#nyki1tlf_8_p4).

Más megközelítésben extenzionális definícióval határozzák meg, hogy mi mindent sorolunk az alkalmazott nyelvészet körébe, vagyis felsorolják az alkalmazott nyelvészet területeit, erre nézve az alkalmazott nyelvészeti kézikönyvek és konferenciák témakörei jó útmutatók (pl. AILA, MANYE, Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia): alkalmazott beszéd kutatás; alkalmazott névtan; alkalmazott szövegnyelvészet, diskurzuselemzés, stilisztika; alkalmazott pszicholingvisztika; a magyar mint anyanyelv; a magyar mint második vagy környezetnyelv; fordítástudomány; interkulturális kommunikáció; kisebbségi nyelvek, nyelvi kisebbségek; kommunikáció; kontrasztív nyelvészet; lexikológia és lexikográfia; nyelvpedagógia, idegen nyelvek oktatása; nyelvpolitika, nyelvtervezés, nyelvi jogok; pragmatika; szaknyelvek, szakmai kommunikáció; számítógépes nyelvészet és nyelvtechnológia; szemiotika; szociolingvisztika; szövegtan, diskurzuselemzés; terminológia és terminográfia stb. Az egyes területek fejlődése következtében több felsorolt ág is önálló nyelvészeti ággá vált, ami tovább bonyolította az alkalmazott nyelvészet terminus értelmezésének kérdéskörét.

Annak eldöntésében, hogy egy adott periodikumot alkalmazott nyelvészeti tárgyúnak minősítünk-e, több szempontot vehetünk figyelembe: a kiadvány címét (pl. *Alkalmazott Nyelvtudomány*); azt, hogy az extenzionális definíciókban hagyományosan és közmegegyezéssel az alkalmazott nyelvészethez sorolt diszciplínák közé tartozik-e (pl. *Beszéd kutatás*, *Fordítástudomány*); azt, hogy ki vagy mely szervezet a gondozója (pl. Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete), illetve kik a szerkesztőbizottság tagjai.

4. Magyarországon kiadott alkalmazott nyelvészeti időszaki kiadványok

A vizsgálatot kifejezetten a magyar nyelven, Magyarországon megjelenő alkalmazott nyelvészeti témájú tudományos^{xiii} periodikumokra korlátoztam, ezek közül is elsősorban azokra, amelyek rendelkeznek saját honlappal és/vagy elérhetők online. Az alábbi kérdésekre kerestem a választ: Mely kiadványok számítanak tudományos periodikumnak? Mely kiadványokat sorolhatjuk az alkalmazott nyelvészeti periodikumok közé? A (tudományos, alkalmazott nyelvészeti témájú) periodikumok közül melyek számítanak folyóiratnak és melyek kiadványsorozatnak?

Számos alkalmazott nyelvészeti témájú konferenciasorozat létezik és biztosít találkozási és publikálási lehetőséget egyes szűkebb szakterületek képviselői számára. Közös jellemzőjük ezeknek a kiadványoknak, hogy a konferenciaelőadások írott változatát lektorált tanulmánykötetben jelentetik meg.

A magyar nyelvű, Magyarországon megjelenő alkalmazott nyelvészeti témájú tudományos folyóiratok főbb adatait minden esetben magukból a folyóiratokból és a honlapjukról gyűjtöttem. A folyóiratnak tekintett kiadványok adatait az 1. táblázatban, a jellemzően konferenciák anyagát közlő kiadványsorozatnak tekintett kiadványok adatait a 2. táblázatban foglaltam össze (Melléklet). Kiindulásként próbáltam adatokat gyűjteni nyelvészeti egyesületek, szervezetek weboldalairól, de az adatok a legtöbb helyen hiányosak vagy pontatlanok.^{xiii} A leírásokban a legfontosabb adatokat gyűjtöttem össze: A folyóirat címe, Honlap, ISSN szám/ISBN szám, DOI azonosító, Szakmai felelős/ intézmény, Kiadó, Szerepel-e az NMHH nyilvántartásában? Szerepel-e az ERIH PLUS-ban? Mióta jelenik meg? Évente hány szám jelenik meg? Ingyenesen olvasható/letölthető-e a honlapról? Főszerkesztő, A szerkesztőbizottság elnöke, Szerkesztőbizottság, Közlés nyelve, Lektorálás módja.

Azokat a periodikumokat minősítettem folyóiratnak, amelyek tartalmukban, és külső jegyeikben is megfelelnek a tudományos folyóiratok jellemzőinek (pl. rendszeres megjelenés, címlap, rovatok, főszerkesztő és szerkesztőbizottság). **Azokat a periodikumokat (kiadvány)sorozatnak minősítettem, amelyek tartalmukban és külső jegyeikben nem vagy csak részben felelnek meg a folyóiratok jellemzőinek** (pl. az egyes köteteknek van ISSN számuk, de csak tanulmányokat közölnek, rendszeresen szervezett konferencia anyagát jelentetik meg).

4.1. Alkalmazott nyelvészeti folyóiratok

Ebben a részben (Melléklet, 1. táblázat; Függelék) az alábbi folyóiratokat vizsgáltam: *Alkalmazott Nyelvtudomány, Anyanyelv-pedagógia, Beszédkutatás, Fordítástudomány, Modern Nyelvoktatás, THL2 (A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata).*

4.2. Alkalmazott nyelvészeti kiadványsorozatok

Ebben a részben (Melléklet, 2. táblázat; Függelék) azokat a kiadványsorozatokat gyűjtöttem össze, amelyek rendszeresen megrendezett konferenciák lektorált tanulmányait teszik közzé évente vagy két évente megjelenő kiadványsorozatban. Ezek a következők: *A MANYE Kongresszusok Előadásai, Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia kiadványai, Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények (Miskolc), Porta Lingua, Szaknyelv és Szakfordítás.*

Az MTA Nyelvtudományi Bizottság periodikalistáján más magyar nyelvű periodikumok is szerepelnek, de ezeket nem vizsgáltam. Nem vontam be a vizsgálatokba a „hagyományos” magyar nyelvészeti folyóiratokat sem (pl. *Magyar Nyelvőr, Magyar Nyelv, Nyelvtudományi Közlemények*), bár esetenként e folyóiratok is közölnek alkalmazott nyelvészeti tárgyú publikációkat.

5. Következtetések

E tanulmány célja egyrésztől annak bemutatása volt, hogy mit tekintünk tudományos publikációnak, mely fórumok (adatbázisok, bizottságok) tartják nyilván és osztályozzák ezeket a nyelvtudomány területén, és milyen szempontok alapján. Míg a könyvtári szakirodalomban az időszaki kiadvány (periodikum) egy fajtája a folyóirat, addig a vizsgált dokumentáció alapján tulajdonképpen nyitott kérdés maradt, hogy a nyelvtudományi tudományos diskurzusban mit is nevezünk magyarul „folyóirat”-nak: szinonimája vagy hiponimája-e ez a periodikumnak (időszaki kiadványnak)?

Láttuk azt, hogy a nemzetközi rendszerek közül az ERIH PLUS-ba való bekerülés kritériumai igen szigorúak, és csak tudományos folyóiratokat fogad be a rendszerébe; az MTA Nyelvtudományi Bizottság periodikalistáján viszont folyóiratok, tanulmánykötet-sorozatok és konferenciakiadványok is szerepelnek. Az MTMT a publikációs adatbázisában szakmai szervezetek, így a Magyar Tudományos Akadémia szakkbizottságainak ajánlásait használja a tudományos folyóiratok minősítésére, a periodikum önbevallása nem irányadó. A nyelvészeti tárgyú publikációk besorolását elsősorban az MTA I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya Nyelvtudományi Bizottság periodikalistája alapján végzik; e lista alapján azonban nem lehet egyértelműen eldönteni, hogy melyik periodikum folyóirat, és melyik nem.

A nyelvészkeözösség számára fontos, hogy a nyelvtudományi tudományos diskurzusban használt terminusok jelentése egyértelmű és egységes legyen, és hogy tudjuk, mi számít érdemi tudományos publikációnak. Ennek érdekében hasznos volna, ha az MTA I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya Nyelvtudományi Bizottsága – mint minősítésre hivatott tudományos szervezet – ismét újragondolná és újrafogalmazná a periodikalistán megadott kritériumokat, adatokat és információkat úgy, hogy a listában egyértelműen megjelenjenek azok a kategóriák, amelyek a Bizottság tudományometriai táblázatában és az MTMT-ben is szerepelnek, például egyértelmű legyen, mely nyelvészeti kiadványok számítanak folyóiratnak. Ezekre a központi minőségi értékelési szempontokra támaszkodva az egyes folyóiratok és kiadványsorozatok szerkesztői is könnyebben tudnák kiadványaikat a minőségi, rangos publikációk irányába fejleszteni.

A tanulmány másik célja a magyar nyelven, Magyarországon megjelenő alkalmazott nyelvészeti témájú tudományos periodikumok összegyűjtése, vizsgálata volt, ezek közül is elsősorban azoké, amelyek rendelkeznek saját honlappal és/vagy elérhetők online. Ennek kapcsán a periodikumok besorolhatósági és értékelési szempontjaival is foglalkoztam.

A periodikumok adatai alapján megállapítható, hogy az alábbi magyar nyelvű tudományos alkalmazott nyelvészeti folyóiratoknak van saját honlapjuk és szerepelnek az ERIH PLUS nemzetközi adatbázisban: *Alkalmazott Nyelvtudomány*, *Beszédkutató*, *Fordítástudomány*. További magyar nyelvű

alkalmazott nyelvészeti folyóiratok: *Anyanyelv-pedagógia, Modern Nyelvoktatás, THL2*.

Alkalmazott nyelvészeti kiadványsorozat, amelynek van honlapja, ISSN száma, ISBN száma és DOI azonosítója: *A MANYE Kongresszusok Előadásai*.

Bizonytalan státuszú kiadványsorozatok, amelyek online elérhetők: *Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia* kiadványai (nincs ISSN, de van ISBN és DOI); *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények* (Miskolc), *Porta Lingua, Szaknyelv és Szakfordítás* (van ISSN, de nincs ISBN).^{xiv}

Reményem szerint ez az írás egy vitát is elindíthat, újabb, más szempontokat is bevonva a publikációs fórumok, periodikumok értékelési szempontjai közé (például a jelen írásban nem vontam be az osztályozási szempontok közé a periodikumban közölt tanulmányok terjedelmét, bár ez is egy fontos szempontja a publikációk értékének).

Irodalom

- Dér Cs. I.** (2019) Tudományos műfajok – szaknyelvi műfajok. In: Fóris Á. & Bölcskei A. (szerk.) *Dokumentáció, tartalomfejlesztés és szakírás*. Budapest: KRE – L'Harmattan. 131–146.
- Dróth J.** (2013) Előszó. In: Dróth J. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem. 5. <https://pdfslide.net/documents/szaknyelv-es-szakforditas-2013.html> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 16.)
- Dudás A.** (2015) Folyóirat – ismertség, elismertség, indexelés. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás* 62/7–8. 257–258. <http://tmt.omikk.bme.hu/tmt/article/view/236/10463>.
- Dudás A.** (2018) *Információs műveltség felsőfokon. Könyvtárinformatika – szakirodalmi forráskutatás a bölcsészeti- és társadalomtudományokban*. (Átdolgozott, javított kiadás.) Budapest: Akadémiai Kiadó. mersh.hu
- Gyurgyák J.** (2018) *Szerzők és szerkesztők kézikönyve*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Fóris Á.** (2008) *Kutatásról nyelvészeknek. Bevezetés a tudományos kutatás módszertanába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. <http://mek.oszk.hu/18000/18088/18088.pdf>
- Fóris Á.** (2020) A sorozatszerkesztő előszava. In: Fóris Á. & Bölcskei A. (főszerk.), Fóris Á., M. Pintér T., Szoták Sz. & Tamás D. M. (szerk.) *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. I. Terminológia, lexikográfia, fordítás*. (A MANYE Kongresszusok Előadásai 12/1.) Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersh.hu/hivatkozas/nyki1tlf_1
- Fata I. & Veresné Valentinyi K.** (2015) Szerkesztői előszó. In: Fata I. & Veresné Valentinyi K. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem. 5. http://tti.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/page/szie_2015-v3_2015sept18_vegl.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 04. 16.)
- Gósy M.** (2017) Előszó. *Beszédkutatás* 25. 3.
- Klaudy K.** (2014) Milyen értelemben alkalmazott nyelvészet a fordítástudomány? In: Havas F., Horváth K., Kugler N. & Vladár Zs. (szerk.) *Nyelvben a világ. Tanulmányok Ladányi Mária tiszteletére*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 297–304.
- Parodi, G.** (2009) Written genres in University Studies: Evidence from an Academic Corpus of Spanish in Four Disciplines. In: Bazerman Ch. et al. (eds.) *Genre in a changing world*. Colorado: WAC Clearinghouse. 483–502.
- Swales, J. M.** (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.
- Solla Price, D.** (1979) *Kis tudomány – nagy tudomány*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Tolcsvai Nagy G.** (2020) A határhelyzet termékenysége. Nyelvelmélet, módszertan és alkalmazás a nyelvtudományban. In: Fóris Á. & Bölcskei A. (főszerk.), Fóris Á., M. Pintér T., Szoták Sz. & Tamás D. M. (szerk.) *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben. I. Terminológia, lexikográfia, fordítás*. (A MANYE Kongresszusok Előadásai 12/1.)

Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_4/ –
https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_13

Váradai T. (sorozatszerk.), Ludányi Zs., Grácz T. E. (szerk.) (2019) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2019. XIII. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 2019. 5–20. DOI: 10.18135/Alknyelvdok.2019.13

Veresné Valentinyi K. (2015) Olvassuk újra a „klasszikusokat”! Terminológia témájú cikkek a Szaknyelv és Szakfordítás című kiadványban. In: Fata I. & Veresné Valentinyi K. (szerk.) *Szaknyelv és szakfordítás*. Gödöllő: Szent István Egyetem. 7–26.
http://tti.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/page/szie_2015-v3_2015szept18_vegl.pdf (Utolsó letöltés: 2020. 04. 16.)

Források

2010. évi CIV. törvény a sajtószabadságról és a médiatartalmak alapvető szabályairól (Smtv.).
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1000104.tv> (Utolsó letöltés: 2020. 05. 08.)

2010. évi CLXXXV. törvény a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról (Mttv.)
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1000185.tv> 176-180. §-

Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia. <http://www.nytud.hu/alknyelvdok20/felh.html>

Doktori követelményrendszer, nyelvtud. = AZ MTA Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának doktori követelményrendszere,
https://mta.hu/data/dokumentumok/doktori_tanacs/I.%20Oszta/01_kovetelmenyek_2018_marcius_1_tol.pdf (Utolsó hozzáférés: 2020. 05. 27.)

ERIH PLUS, European Reference Index for the Humanities and Social Sciences,
<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringsskanaler/erihplus/> (Utolsó hozzáférés: 2020. 05. 27.)

ISO 3297:2017 Information and documentation — International standard serial number (ISSN)

MANYE = Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete. www.manye.hu

Matarka = Magyar folyóiratok tartalomjegyzékének kereshető adatbázisa. www.matarka.hu

Modern Filológiai Intézet, Miskolci Egyetem, BTK, Tudományos tevékenység > Kiadványok > Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények. <http://www.mfi.uni-miskolc.hu/index.php/hu/tudomanyos-tevekenyseg/123-publikaciok/125-alkalmazott-nyelveszeti-kozlemenyek> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 17.)

MSZ ISO 3297: 2018 Információ és dokumentáció. Időszaki kiadványok nemzetközi azonosító száma (ISSN)

MTMT = Magyar Tudományos Művek Tára, <https://mtmt.hu/>

MTMT – Bibliográfiai Szakbizottság 2018. Típus, besorolás, jelleg. A Magyar Tudományos Művek Tárában alkalmazott dokumentumtípus-besorolások. Tudományos adat főtípussal bővített verzió. 2018. 09. 18. https://www.mtmt.hu/system/files/tipus_jelleg_besorolas_20180918_4.3.pdf

NMHH = <http://nmhh.hu/fogyasztoknak/sajto> (Utolsó letöltés: 2020. 04. 21.)

NMHH cikk = A médiaszolgáltatás és a sajtótermék fogalma az új magyar médiaszabályozásban. http://nmhh.hu/cikk/184721/A_mediaszolgalattas_es_a_sajtotermek_fogalma_az_uj_magyar_mediaszabalyozasban (Utolsó letöltés: 2020. 06. 08.)

NMHH sajtópub = NMHH bejegyzett sajtótermékek adatbázisa:
https://sajtopub.nmhh.hu/sajto_kozzetetel/app/index.jsp (Utolsó letöltés: 2020. 04. 21.)

Nyelvtudomány (periodika-lista). Elérhető itt: Az MTA I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának a doktori eljárásra vonatkozó követelményei, <https://mta.hu/doktori-tanacs/az-i-osztaly-doktori-kovetelmenyrendszere-105325> (Utolsó letöltés: 2020. 05. 20.)

OSZK = Országos Széchényi Könyvtár. www.oszk.hu/; http://www.oszk.hu/mi_az_issn;
http://www.oszk.hu/idoszaki_kiadvany

Mellékletek

1. táblázat. Alkalmazott nyelvészeti folyóiratok adatai.

Folyóirat címe	ALKALMAZOTT NYELVTUDOMÁNY	ANYANYELV-PEDAGÓGIA	BESZÉDKUTATÁS	FORDÍTÁSTUDOMÁNY	MODERN NYELVOKTATÁS	THL2
Honlap	http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/	http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/	https://ojs.mtak.hu/index.php/beszkut	https://ojs3.mtak.hu/index.php/fordtud	https://epa.oszk.hu/03100/03139	http://epa.oszk.hu/01400/01467
ISSN szám	Nyomtatott változat: ISSN 1587-1061; Online változat: ISSN 2498-4442	HU ISSSN 2060-0623	ISSN 1218-8727	ISSN 1419 7480 (nyomtatott)	ISSN 1219-638X	ISSN 1787-1417 (nyomtatott), ISSN 2498-8995 (online)
DOI azonosító	VAN	VAN	VAN	VAN	-	-
Szakmai felelős/intézmény	A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Bizottsága Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és a Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézete	-	-	ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék	Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete	-
Kiadó	Pannon Egyetem (Veszprém)	Magyar Nyelvtudományi Társaság	(MTA) Nyelvtudományi Intézet	ELTE BTK Fordító- és Tolmácsképző Tanszék	Gondolat Kiadó (2019-től)	Balassi Intézet
Szerepel-e az NMHH nyilvántartásában?	IGEN (internetes)	IGEN (internetes)	IGEN (nyomtatott)	NEM	IGEN (nyomtatott)	NEM
Szerepel-e az ERIH PLUS-ban?	IGEN	NEM	IGEN	IGEN	NEM	NEM

FÓRIS ÁGOTA

Mióta jelenik meg	2001, 2017 óta online	2008 óta online	1993, 2018 óta online	1999, 2019 óta online	1995 óta, 2006 online elérhető	2005 óta, 2006 óta online elérhető
Évente hány szám jelenik meg	2	4	1	2	4	2
Ingyenesen olvasható/letölthető-e a honlapról	Ingyenesen olvasható és letölthető	Ingyenesen olvasható és letölthető	Ingyenesen olvasható és letölthető	Ingyenesen olvasható és letölthető	Az OSZK EPA adatbázisában ingyenesen olvasható és letölthető.	Ingyenesen olvasható és letölthető.
Főszerkesztő	Navracsics Judit (alapító főszerkesztő: Lengyel Zsolt)	Antalné Szabó Ágnes	-	Klaudy Kinga	Nádor Orsolya (alapító főszerkesztő: Szépe György)	Maróti Orsolya, Nádor Orsolya
A szerkesztőbizottság elnöke	Markó Alexandra (alapító szerkesztőbizottsági elnök: Gósy Mária)	-	Gósy Mária	-	-	-
Szerkesztőbizottság	Szerkesztőbizottság (a névsor a honlapon elérhető)	Szerkesztőbizottság és Nemzetközi tanácsadó testület	Szerkesztőbizottság (a névsor a honlapon elérhető)	Szerkesztőbizottság és Tanácsadó testület (a névsor a honlapon elérhető)	Szerkesztőbizottság és Tanácsadó testület	Szerkesztőbizottság
Közlés nyelve	magyar és angol	magyar	magyar és angol	magyar	magyar	magyar
Lektorálás	lektorált	lektorált	lektorált	lektorált	lektorált	lektorált

2. táblázat. Alkalmazott nyelvészeti kiadványsorozatok adatai.

Sorozat címe	A MANYE KONGRESSZUSOK ELŐADÁSAI	ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI DOKTORANDUSZ- KONFERENCIA KIADVÁNYAI	ALKALMAZOTT NYELVÉSZETI KÖZLEMÉNYEK (MISKOLC)	PORTA LINGUA	SZAKNYELV ÉS SZAKFORDÍTÁS
Honlap	https://mersz.hu/a-manye-kongresszusok-eloadasai ; www.manye.hu	http://www.nytud.hu/alknyelvdok20/	https://anyk.uni-miskolc.hu/	http://szokoe.hu/porta-lingua	-
ISSN szám / ISBN szám	ISSN 1786-545X (nyomtatott, 2005–2015); ISSN 2732-0685 (online, 2020–); ISBN szám kötetenként	ISSN NINCS ISBN VAN (kötetenként)	ISSN 1788-9979	ISSN 1785-2420	ISSN 1587-4389
DOI azonosító	VAN	VAN	-	-	-
Szakmai felelős/ intézmény	Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE)	MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és (MTA) Nyelvtudományi Intézet	Miskolci Egyetem BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék		
Kiadó	Akadémiai Kiadó	(MTA) Nyelvtudományi Intézet		Szaknyelvoktatók – és Kutatók Országos Egyesülete (SZOKOE)	Szent István Egyetem, Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet
Szerepel-e az NMHH nyilvántartásában?	NEM	NEM	NEM	NEM	NEM
Szerepel-e az ERIH PLUS-ban?	NEM	NEM	NEM	NEM	NEM

FÓRIS ÁGOTA

Mióta jelenik meg	1991 óta külön kötetekként, 2005 óta sorozatként, 2020-tól online sorozatként	2007 óta	2006 óta	2002 óta	1999 óta
Megjelenés gyakorisága	kétévente (korábban évente)	évente	évente 2	évente	1 (összevont számok is vannak)
Ingyenesen olvasható/letölthető-e a honlapról	nyomtatott; 2020-tól online, regisztrálni kell a MeRSZ rendszerében	Ingyenesen olvasható és letölthető	Ingyenesen olvasható és letölthető	Ingyenesen olvasható és letölthető	Ingyenesen olvasható és letölthető
Sorozatszerkesztő	Fóris Ágota	Várad Tamás; szerkesztők: Ludányi Zsófia, Gráci Tekla Etelka, Krepsz Valéria	-	Silye Magdolna (2002–2013), Bocz Zsuzsanna (2014–2017); 2018-tól főszerkesztő: Bocz Zsuzsanna	Szerkesztő: 1999–2013 között Dróth Júlia, 2014-től Fata Ildikó és Veresné Valentinyi Klára
A szerkesztőbizottság elnöke	-	-	Szabóné Papp Judit	-	-
Szerkesztőbizottság	-	-	Szerkesztőbizottsága van	Szerkesztőbizottsága és Tanácsadó Testülete van	-
Közlés nyelve	magyar (esetenként angol vagy más nyelv)	magyar (esetenként angol)	magyar	magyar	magyar
Lektorálás	lektorált	lektorált	lektorált (a honlapon foglaltak szerint „kettős vak bírálat)	lektorált	lektorált

Függelék

Az alkalmazott nyelvészeti periodikumok részletes adatai

Alkalmazott Nyelvtudomány

- Saját honlap: <http://alkalmazottnyelvtudomany.hu/>
- EPA OSZK: <https://epa.oszk.hu/02800/02819#>
- Azonosító: Nyomtatott változat: ISSN 1587-1061; Online változat: ISSN 2498-4442
- A Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Bizottsága Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottságának és a Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézetének folyóirata. Kiadója a Pannon Egyetem (Veszprém). 2001 óta jelenik meg, eleinte nyomtatott változatban, 2017 óta elektronikusan, évente kétszer, magyar és angol nyelven: a weboldalon ingyenesen olvashatók és letölthetők a tanulmányok.
- Főszerkesztője Navracsics Judit, a szerkesztőbizottság elnöke Markó Alexandra (a többi adat a honlapon elérhető.)
- Lektorált folyóirat. Szerepel az ERIH PLUS adatbázisban.

Anyanyelv-pedagógia

- Saját honlap: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/>
- Azonosító: HU ISSN 2060-0623
- A Magyar Nyelvtudományi Társaság (Budapest) folyóirata. Célja tudományos eredmények megjelentetése az anyanyelv-pedagógiai kutatások és a magyar nyelv mint anyanyelv kutatásának területén. Évente négy szám jelenik meg, kizárólag online formában, a folyóirat regisztráció nélkül, térítésmentesen olvasható. 2008 óta jelenik meg, kezdetől online formában, magyar nyelven. „A folyóiratot a Magyar Tudományos Művek Tára és a Magyar Tudományos Akadémia adatbázisa lektorált szakfolyóiratként tartja nyilván. A folyóirat cikkei 2016 óta a nemzetközi CrossRef rendszerben, nemzetközi DOI-azonosítóval jelennek meg.” (<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/magunkrol.php>). Főszerkesztője Antalné Szabó Ágnes; van szerkesztőbizottsága és nemzetközi tanácsadó testülete is.
- Lektorált folyóirat.

Beszédkutatás

- Saját honlap: <https://ojs.mtak.hu/index.php/beszkut>
- ISSN 1218-8727
- Felelős kiadó a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete (2020-tól Nyelvtudományi Intézet). 1993 óta jelenik meg, 2018 óta elektronikus formában, évente egyszer, magyar nyelven: a weboldalon ingyenesen olvashatók és letölthetők a tanulmányok.
- A szerkesztőbizottság elnöke Gósy Mária. A 25. évfolyam (2017) előszavában írta az átalakulásról Gósy Mária: „A Beszédkutatás 25 évét elsősorban papír alapú folyóiratként élte (mindig más színű borítóval); az egyes számok pedig az interneten is elérhetőek voltak. 2018-tól ez megváltozik: internetes folyóirattá alakul, ez azonban csupán a fizikai állapot változását jelenti, tartalmi, szakmai és minden egyéb szempontból a Beszédkutatás a legjobb hagyományait fogja követni” (Gósy, 2017: 3).
- Lektorált folyóirat. Szerepel az ERIH PLUS adatbázisban.

Fordítástudomány

- Saját honlap: <https://ojs3.mtak.hu/index.php/fordtud/issue/view/10.35924>
- Továbbá innen a régebbi számok letölthetőek: <http://www.elteft.hu/hu/ftt-kiadvanyai>
- Azonosító: ISSN 1419 7480 (nyomtatott)
- Az ELTE Bölcsészettudományi Kar Fordító- és Tolmacsképző Tanszékének kiadványa (egyben ugyanez a felelős kiadó). 1999 óta jelenik meg, évente kétszer, magyar nyelven, nyomtatott formában, de az egyes számok pdf formátumban is letölthetőek.
- Főszerkesztője Klaudy Kinga; van szerkesztőbizottsága és tanácsadó testülete.
- Lektorált folyóirat. Szerepel az ERIH PLUS adatbázisban.

Modern Nyelvoktatás

- Saját honlap: nincs.
- EPA OSZK: <https://epa.oszk.hu/03100/03139> A MANYE honlapján nem található róla részletes információ; archivált formában az OSZK EPA adatbázisában olvasható és letölthető. Nyomtatott formában jelenik meg, de a 2006 és 2019 között megjelent számokat az OSZK EPA archiválja.
- Azonosító: ISSN 1219-638X
- A Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesületének folyóirata. 1995 óta jelenik meg. Kiadója 1995–2006 között a Corvina Kiadó, 2006–2018 között a Tinta Könyvkiadó, 2019-től a Gondolat Kiadó.
- Főszerkesztő: Nádor Orsolya (2018-tól); szerkesztőbizottsága és tanácsadó testülete van.

THL2 A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata

- Saját honlap: nincs
- EPA OSZK: <http://epa.oszk.hu/01400/01467>
- Azonosító: ISSN 1787-1417 (nyomtatott), ISSN 2498-8995 (online)
- Tanulmányokat jelentet meg a hungarológia és a magyar mint idegen nyelv oktatásával kapcsolatos kutatásokról és tapasztalatokról. 2005-től jelenik meg, az egyes számokat az OSZK EPA adatbázisa az indulásától kedve archiválja; kiadója a Balassi Intézet. „A THL2 folyóiratban nyelvoktatási kérdésekkel, műfordítással, az interkulturális kommunikációval, illetve az egyes külföldi tanszékek hungarológiai műhelyeinek történetével, életével kapcsolatos írásokat találhatnak az olvasók, valamint friss információt, recenziókat a terület művelőinek érdeklődésére számot tartó új könyvekről, kiadványokról.” (<http://www.balassiintezet.hu/hu/kiadvanyok/2292-a-magyar-mint-idegen-nyelv-oktatásban/>).
- Főszerkesztő: Maróti Orsolya és Nádor Orsolya; szerkesztőbizottsága van.
- Lektorált folyóirat.

A MANYE Kongresszusok Előadásai

- Honlap: <https://mersz.hu/a-manye-kongresszusok-eloadasai>; további információk: www.manye.hu
- Azonosító: ISSN 1786-545X (nyomtatott, 2005–2015); ISSN 2732-0685 (online, 2020–); az egyes kötetek önálló ISBN számmal rendelkeznek.
- A *Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus*-t a Magyar Alkalmazott Nyelvészek és Nyelvtanárok Egyesülete (MANYE, www.manye.hu) 1991 és 2015 között évente, ezt követően két évente (2017, 2019) szervezi rendszeres időközönként egy-egy felsőoktatási vagy kutatási intézménnyel közösen, vándorkongresszusként. A Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus kiadványai 1991-től 2004-ig a kongresszusok önálló köteteiként jelentek meg. 2005-től a MANYE önálló arculattal és ISSN-számmal rendelkező kötet sorozatot indított (A MANYE Kongresszusok Előadásai, ISSN 1786-545X), melyben a kongresszuson elhangzott előadások írott, lektorált változatai jelentek meg. 2020-tól kezdve a kötetek az Akadémiai Kiadó Magyar Elektronikus Referenciamű Szolgáltatás (MeRSZ) online rendszerében jelennek meg lektorált tanulmánykötetként (mersz.hu); sorozatszerkesztő: Fóris Ágota. A sorozat ISSN-számmal, az egyes kötetek pedig ISBN-számmal és DOI-azonosítóval rendelkeznek (lásd Fóris, 2020).
- Lektorált kiadvány.

Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia kiadványai

- Honlap (minden egyes konferenciának saját honlapja van, ez a 2020. évi): <http://www.nytud.hu/alknyelvdok20/>
- Azonosító: ISSN nincs, az egyes kötetek ISBN számmal és 2019 óta DOI azonosítóval rendelkeznek.
- Az MTA Alkalmazott Nyelvészeti Munkabizottsága és a Nyelvtudományi Intézet 2007 óta évente szervezi az Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferenciát. A konferencián elhangzó előadások írott és lektorált változatát jelentetik meg a konferenciakötetben. A kötet ingyenesen olvasható és letölthető a konferencia honlapjáról. A kötetek kiadója az (MTA) Nyelvtudományi Intézet, szerkesztője 2007–2016 között Várad Tamás. 2017-től sorozatszerkesztő Várad Tamás, szerkesztők Ludányi Zsófia, illetve Grácsi Tekla Etelka, valamint Krepsz Valéria.

- A kiadvány az impresszuma szerint folyóiratként jelenik meg: „A **folyóiratot** az MTMT indexeli és a REAL archiválja.” [Kiemelés: szerző.] Az egyes tanulmányok első oldalának alján a hivatkozási adatok formája alapján azonban nem folyóiratként, hanem könyvként kell hivatkozni rájuk (az adatokat a hivatkozási minta szerint adom meg: lásd Váradi et al., 2019).
- Lektorált kiadvány.

Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények (Miskolc)

- Saját honlap: <https://anyk.uni-miskolc.hu/>
- Azonosító: ISSN: 1788-9979; ISBN száma nincs az egyes köteteknek.
- A „folyóirat” korábbi számai az alábbi linken érhetők el: http://www.matarka.hu/szam_list.php?fsz=826. Előzménye (a honlap szerint): Modern Filológiai Közlemények.
- 2006 óta jelenik meg, eleinte évente egyszer, 2012 óta évente kétszer. A Miskolci Egyetem BTK Alkalmazott Nyelvészeti Tanszéke éves rendszerességgel szervez alkalmazott nyelvészeti konferenciákat, ezeknek az írott és lektorált anyaga jelenik meg az Alkalmazott Nyelvészeti Közleményekben. A honlap szerint „Jelentős előrelépést jelentett 2012-ben, hogy **a kiadvány lektorált folyóirat** lett. [Kiemelés: szerző.] Ez azt jelenti, hogy minden tanulmányt két egymástól független bíráló minősít, szükség esetén javításokat, kiegészítéseket javasol.” <http://www.mfi.uni-miskolc.hu/index.php/hu/tudomanyos-tevekenyseg/123-publikaciok/125-alkalmazott-nyelvészeti-közlemények>
- A szerkesztőbizottság elnöke: Szabóné Papp Judit.
- Lektorált kiadvány. A honlapon foglaltak szerint „kettős vak bírálat (double-blind review)”.

Porta Lingua

- Saját honlap: <http://szokoe.hu/porta-lingua>
- Azonosító: ISSN 1785-2420; ISBN száma nincs az egyes köteteknek.
- A SZOKOE honlapján ennyit találni a kiadványról: „A Porta Lingua a Szaknyelvoktatók – és Kutatók Országos Egyesületének éves kiadványa, **ami tudományos, lektorált folyóiratként szerepel a Magyar Tudományos Művek Tárában.**” [Kiemelés: szerző.] (<http://szokoe.hu/porta-lingua>).
- A SZOKOE Egyesület 2002 óta évente – vándorkonferenciaként, változó helyszínnel és rendezővel – megrendezi szaknyelvoktatási témájú konferenciáit; e konferenciák írott anyaga jelenik meg évente egy alkalommal egy tanulmánykötetben.
- 2002–2013 között a sorozatszerkesztő Silye Magdolna (DE, Debrecen) volt, 2014-től Bocz Zsuzsanna (BME, Budapest) vette át a sorozatszerkesztői feladatokat. 2018-tól van nyoma változtatásnak a kötet impresszumán: sorozatszerkesztő helyett főszerkesztő jelenik meg (Bocz Zsuzsanna), továbbá szerkesztőbizottság és tanácsadó testület került az impresszumra.
- Lektorált kiadvány.

Szaknyelv és Szakfordítás

- Saját honlap: nincs
- Azonosító: ISSN 1587-4389; ISBN száma nincs a köteteknek.
- A „Szaknyelv és szakfordítás. Tanulmányok a szakfordítás és a fordítóképzés aktuális témáiról” egy kiadványsorozat. A Szent István Egyetem Társadalomtudományi és Tanárképző Intézet gödöllői szakfordító szakmai napokon elhangzott előadásainak évente egy alkalommal megjelenő kiadványa. Magának a kötetnek az impresszumán semmi nem utal arra, hogy folyóiratról vagy kiadványsorozatról van-e szó. A 2013-ban és a 2015-ben megjelent kötetek előszavában a szerkesztők folyóiratként jelölik meg a kiadványsorozatot: „**Folyóiratunk** fő célkitűzése 2013-ban is az, hogy elősegítsük a fordítóképzés, a fordító-szakma és a fordításkutatás párbeszédét” (Dróth, 2013: 5); „Immár hagyománnyá vált, hogy a szakmai napon elhangzott előadások írásbeli változata mellett helyet adunk **folyóiratunkban** további cikkeknek is” (Fata–Veresné Valentinyi, 2015: 5). Veresné Valentinyi tanulmányából kapunk részletesebb információkat a sorozat megjelenéséről: „A **folyóiratban** az aktuális szaknyelvoktatással foglalkozó írásokat és azoknak az előadásoknak az anyagát jelentjük meg, amelyek az évenként megrendezett szakfordító szakmai napokon hangzottak el. Az első Szaknyelv és Szakfordítás 1999–2000-ben jelent meg. A **folyóirat** tehát 16 éves évfordulóját ünnepli,

mégis összesen csak 12 szám jelent meg, mert 2007-ben nem jelent meg kötetünk, illetve három kötetünk két egymást követő év cikkanyagát tartalmazza (ilyenek az 1999–2000-es, a 2005–2006-os és a 2009–2010-es kötetek)” (Veresné Valentyni, 2015: 7). Az ugyancsak ebben az írásban megadott link sajnos nem működik, de a Google keresőbe beütve a címetek, az egyes kötetek egy része megtalálható és letölthető pdf formátumban az egyetem honlapjáról. [Kiemelés: szerző.]

- Sorozatszerkesztő vagy főszerkesztő nincs feltüntetve a köteteken; az egyes kötetek szerkesztője időrendben: 1999–2013 között Dróth Júlia, 2014-től Fata Ildikó és Veresné Valentyni Klára.
- Ez egy konferenciakiadvány-sorozat, tanulmánykötetek, amelyek a gödöllői éves konferenciák anyagait tartalmazzák. Évente egy szám jelenik meg.
- Lektorált.

ⁱ A lektorált folyóirat neve angolul „peer-reviewed journal” vagy „refereed journal”. A referált folyóirat neve angolul „abstracted journal”. Mint látható, a magyar „referált folyóirat” alakilag hasonló a lektorált folyóirat egyik angol elnevezéséhez („refereed journal”), vagyis *hamis barátok*; nyilván ez az oka, hogy időnként olvasható folyóiratok (sőt, tanulmánykötetek) magyar nyelvű leírásában, hogy „a folyóirat referált”, holott a valóságban „csak” lektorált. – Nyelvészeti referáló folyóiratok például: Translation Studies Abstracts, Linguistics Abstracts Online, <http://www.linguisticsabstracts.com>. A *referálás*-t magyarul számos helyen *indexelés*-nek, *indexálás*-nak is nevezik.

ⁱⁱ Idézet az MTA I. osztály doktori követelményrendszeréből: „A Nyelvtudományi Bizottság az előterjesztői állásfoglalásból kiindulva a tudományos teljesítmény vizsgálata során **a folyóiratokban megjelent tanulmányokat a mindenkor érvényes folyóiratlista, a tanulmánykötetekben megjelenő tanulmányokat, valamint a monográfiákat a kiadó és a sorozat rangja alapján** minősíti.” [Kiemelés: szerző.] (Doktori követelményrendszer, nyelvtud.).

ⁱⁱⁱ „Only scientific periodicals/journals may be included in ERIH PLUS. Books, monographic series and conference proceedings are currently not included in ERIH PLUS.” ERIH PLUS: web.

^{iv} „Korábban az ERIH-listát készítő bizottság az alábbi kritériumokat fogadta el: egy tudományos folyóiratnál van kettős vaklektorálás, szerkesztőbizottság (lehetőleg nemzetközi), honlap, évente legalább két szám (ezt sokan vitatták), és egy további szempont, ami kizárja a konferenciakiadványokat: bárki adhasson le cikket az adott folyóiratba.” (É. Kiss Katalin e-mail közlése, 2020. 05. 20.).

^v Ebben az esetben általában a konferenciára benyújtott absztraktokat lektorálja a konferencia programbizottsága (tehát mindig van „szűrés”). Tudományterülettől függően sokféle változata van: fél oldalas vagy 1-2 oldalas absztraktok megjelentetése, vagy az absztraktok elfogadása után az elhangzott előadások szövegének megjelentetése újabb lektorálás nélkül. Az ilyen típusú konferenciakötetek általában már magára a konferenciára megjelennek. A megnevezés: „konferenciakötet” („Proceedings”) többértelmű, az itt megfogalmazottn kívül jelölheti akár a konferencián elhangzott előadásokat tartalmazó (újra)lektorált tanulmánykötetet is (lásd Déry, 2019 141–142).

^{vi} „Időszaki kiadványoknak (periodikum) nevezzük azokat a bizonyos időközökben, előre meg nem határozott ideig megjelenő nyomdai termékeket, amelyek egymás után következő számokból, évfolyamokból, kötetekből, füzetekből vagy más folyamatos részegységekből állnak, s rajtuk sorszámolás vagy keltezés szerepel. Magyarországon bármely természetes vagy jogi személy szabadon adhat ki időszaki kiadványt. A folyóiratok kiadásának szándékát a korábbi lapengedély helyett csak bejelenteni kell a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóságnál.” (Gyurgyák, 2018: 34).

^{vii} „Az ISSN (International Standard Serial Number) numerikus kód, mely az időszaki kiadványok és a folyamatosan frissülő integráló dokumentumok egyértelmű azonosítására szolgál. Alkalmazását az ISO 3297 nemzetközi szabvány, illetve annak honosított változata, az MSZ ISO 3297:2000 írja elő.” ISSN számot a „folytatódó dokumentumok” kapnak (OSZK, http://www.oszk.hu/mi_az_issn). (Utolsó letöltés: 2020. 04. 21.)

„Az időszaki kiadvány olyan előre meg nem határozott időtartamra tervezett kiadvány, amely egymást követő részegységekből (számokból, évfolyamokból, füzetekből, kötetekből stb.) áll, és ezeket rendszerint számozásuk, időrendi vagy egyéb megjelölésük különbözteti meg egymástól. Időszaki kiadvány megjelenhet nyomtatott formában vagy más egyéb hordozón (mikrofilmlapon, mágneslemezen, CD-ROM-on vagy a számítógépes világhálón) is.

Legfontosabb fajtái: hírlapok, folyóiratok, évkönyvek, időszakosan megjelenő jelentések, közlemények, adat- és címtárak stb., időszakosan megrendezett konferenciák kiadványai, számozott és számozatlan sorozatok. Ez utóbbi típust a bibliográfiai, könyvtári és dokumentációs gyakorlat két szempontból dolgozza fel: a sorozatot összefoglaló sorozati címet ISSN azonosítja, míg a keretében megjelenő, egyedi címmel is rendelkező köteteket könyvként tartják nyilván, és ISBN-nel látják el. Ha a sorozat keretén belül nem könyv, hanem periodikum jelenik meg, ez utóbbit szintén ISSN azonosítja.

Nem tekinthetők időszaki kiadványnak a többkötetes művek, mivel azok megjelenését véges számú részegységekben tervezik, akkor is, ha a gyűjtemény részei nem egyidőben kerülnek kiadásra.” (OSZK, http://www.oszk.hu/idoszaki_kiadvany). (Utolsó letöltés: 2020. 04. 21.)

^{viii} Magyarországon az időszakos lapok alapítását és kiadását a 2010. évi CIV. törvény a sajtószabadságról és a médiatartalmak alapvető szabályairól (Smtv.), valamint a 2010. évi CLXXXV. törvény a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról (Mttv.) szabályozza. Sajtótermék alapítását a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóságnál (NMHH) kell bejelenteni. Ennek menetéről bővebb információ található az NMHH honlapján; ugyanitt elérhető a bejegyzett sajtótermékek adatbázisa is (NMHH sajtópub).

Az Mttv. 203. § 60. pontja szerint „sajtótermék: a napilap és más időszakos lap egyes számai, valamint az internetes újság vagy hírportál, amelyet gazdasági szolgáltatásként nyújtanak, amelynek tartalmáért valamely természetes vagy jogi személy, illetve jogi személyiséggel nem rendelkező gazdasági társaság szerkesztői felelősséget visel, és amelynek elsődleges célja szövegből, illetve képekből álló tartalmaknak a nyilvánossághoz való eljuttatása tájékoztatás, szórakoztatás vagy oktatás céljából, nyomtatott formátumban vagy valamely elektronikus hírközlő hálózaton keresztül. A szerkesztői felelősség a médiatartalom kiválasztása és összeállítása során megvalósuló tényleges ellenőrzésért való felelősséget jelenti, és nem eredményez szükségszerűen jogi felelősséget a sajtótermék tekintetében. Gazdasági szolgáltatás az önálló, üzletszerűen – rendszeresen, nyereség elérése érdekében, gazdasági kockázatvállalás mellett – végzett szolgáltatás.” „A sajtótermék Mttv. 46. § szerinti nyilvántartásba vételére abban az esetben van lehetőség, és a sajtótermék nyilvántartásba vételi kötelezettség kizárólag abban az esetben áll fenn, amennyiben a fentiek szerinti **négy feltétel együttesen teljesül.**” (részlet Demeter József osztályvezető e-mail válaszából, 2020. 06. 08.). – Részletesen lásd: NMHH cikk.

^{ix} Az MTMT irodával 2020. március 17-én folytatott levélváltásból idézem az erre vonatkozó részeket: „A tudományos folyóiratok minősítésére, tulajdonságaik beállítására az MTMT a minősítésre hivatott tudományos szervezet, például a Magyar Tudományos Akadémia ajánlásait vagy széles körben elfogadott nemzetközi adatbázisok minősítését használja. A folyóirat önbevallása nem irányadó. Az MTMT-nek nincs saját minősítési jogköre, mások minősítését használja munkájának ezen részében. Lektorálást abban az esetben állítunk be, ha a folyóirat

– szerepel a Web of Science, PubMed vagy Scopus adatbázisokban, a nevezett adatbázisok indexálják a folyóiratban megjelent cikkeket;

– szerepel a SCImago adatbázisában, van SJR értéke;

– szerepel az ERIH Plus adatbázisban;

– szerepel a DOAJ adatbázisában;

– szerepel az Ulrich’s adatbázisában, az lektoráltként tartja számon (Refereed), és emellett nagyobb adatbázisok indexelik;

– szerepel a Hrcak történelem folyóiratainak listáján (https://hrcak.srce.hr/index.php?show=casopisi_podrucje&id_podrucje=63);

– szerepel a Getty Research Institute, Bibliography of the History of Art, BHA listáján (<https://www.getty.edu/research/tools/bha/>);

– szerepel valamelyik MTA tudományos osztály lektoráltként nyilvántartott folyóiratlistáján.” (Balázs András e-mail közlése, 2020. 03. 17.).

^x A *Nyelvtudomány (periodika-lista)* letölthető innen: Az MTA I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztályának a doktori eljárásra vonatkozó követelményei, <https://mta.hu/doktori-tanacs/az-i-osztaly-doktori-kovetelmenyrendszer-105325>

^{xi} A korábbi ERIH listát az ERIH PLUS referenciaindex váltotta fel 2014-ben, az ERIH lista korábban az INT (nemzetközi folyóiratok) és NAT (regionális/nemzeti folyóiratok) osztályozást használta (az MTMT is átvette), de 2014-től az ERIH Plus ezt a kategorizálást már nem használja, az egyes folyóiratok akkor kerülhetnek fel a listájukra, ha megfelelnek a követelményeknek.

^{xii} Ismeretterjesztő folyóiratokat – pl. *Édes Anyanyelvünk* – nem vizsgáltam.

^{xiii} Pl. a MANYE weboldalon (www.manye.hu) a folyóiratok neve és a folyóiratnak a Matarkában való elérhetősége szerepel (Matarka: Magyar folyóiratok tartalomjegyzékének kereshető adatbázisa, www.matarka.hu). Sajnos azonban a Matarka adatbázisban szereplő adatok nem minden esetben egyeznek meg a folyóiratok valós adataival.

^{xiv} Ezek a sorozatok gyakran „folyóirat”-ként nevezik meg a periodikumot. Egyes többtagú címek esetében még a címek helyesírását is befolyásolja, hogy kötetként vagy sorozatként hivatkozunk-e rájuk: pl. folyóiratként vagy sorozatcímként *Szaknyelv és Szakfordítás*, könyvcímként *Szaknyelv és szakfordítás* lenne a helyes írásmód. Sajnos magának a kiadványnak a címlapja nem segít minket ennek eldöntésében, mivel nagybetűs írásmódot alkalmaznak, pl.: SZAKNYELV ÉS SZAKFORDÍTÁS.

GAÁL PÉTER

Maribori Egyetem, Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék
gaal.peter.hun@gmail.com

Gaál Péter: Középiskolás tanulók szótárhasználati szokásai – egy vas megyei
kérdőíves felmérés eredményei
Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.2.006>

Középiskolás tanulók szótárhasználati szokásai – egy vas megyei kérdőíves felmérés eredményei

Research into online dictionary use is a new research field of Hungarian lexicography. A Hungarian survey (OHM) focusing on dictionary use of translators, teachers of foreign languages and students of foreign languages was carried out in 2016. This paper reports on the results of a questionnaire survey (OHK) about dictionary use (especially online dictionary use) of Hungarian secondary school students. Some results of OHM and OHK research are compared and contrasted. This paper also aims to outline the current trends of dictionary use of the examined age group and formulate some suggestions regarding didactics of dictionary use.

Keywords: e-lexicography, dictionary use, secondary school student survey, lexicographical needs, dictionary preferences

1. Bevezetés

A szótári világ átalakulása, az elektronikus és leginkább az online szótárak tömeges elterjedése, az okostelefonok és a rajtuk futtatott alkalmazások térhódítása a szótárhasználatot is jelentős mértékben átalakította. Az online szótárak használatának vizsgálata külföldön már néhány éve a szótárhasználati kutatások fókuszába került. Magyarországon eddig csupán csekély számú publikáció született a témában, és ezen belül az online-szótár-használatra fókuszáló írások különösen kis arányban vannak jelen.

Jelen tanulmány egy 2018-ban lezárult, szombathelyi középiskolások körében elvégzett online-szótár-használati felmérés eredményeit tárgyalja. Az online kérdőív kérdései a szótárválasztási preferenciákra (hagyományos vagy online szótár), a használt online szótárak típusára és nevére, a Google fordító használatára, a szótárhasználat körülményeire (a használt szótárak ára, futtatási eszközök), a szótárhasználat céljára és a leginkább fontosnak ítélt szótári jellemzőkre vonatkoztak. A kapott eredményeket összegeztem, illetve összevetettem a korábbi, hasonló kutatásaim (lásd 2. pont) eredményeivel.

2. A kutatás szakirodalmi és közvetlen előzményei

Az elmúlt 10–15 évben a lexikográfiai kutatások Európa- és világszerte egyre nagyobb része irányul a szótárhasználókkal kapcsolatos vizsgálatokra. A külföldi publikációk közül az elsők között kell megemlíteni egy 2010–2011-es,

nyelvtanárok és fordítók részvételével végzett kérdőíves felmérést (Müller-Spitzer, et al., 2012; Müller-Spitzer szerk., 2014), illetve egy egészen friss, nagyszabású, 26 európai ország és Brazília több mint 9000 válaszadójának válaszait feldolgozó 2017-es, a European Network of e-Lexicography (ENeL) keretein belül folytatott kutatást, melynek eredményeiről most jelennek meg az első publikációk (lásd pl. Wolfer, et al. 2018; Kosem, et al., 2019). Az említett széles spektrumú kutatások mellett további, az elmúlt években megjelent, az online-szótár-használat témakörét feldolgozó tanulmányok és cikkek között említhetjük meg többek között Simonsen (2011), Hult (2012), Lorentzen és Theilgaard (2012), Müller-Spitzer, Wolfer és Kopleinig (2015) munkáit.

Magyarországon az online szótárak használatára, használóira eddig kevesebb figyelem irányult. Dringó-Horváth (2017) a szótárdidaktikával összefüggésben a Károli Gáspár Református Egyetem 80 német nyelv és kultúra szakos egyetemi hallgatója bevonásával végzett kérdőíves kutatást, melynek kérdései nagy arányban az online (elektronikus) szótárakra vonatkoztak. A legnagyobb létszámú (közel 300 fős) magyarországi online-szótár-használati kutatásban (Gaál, 2016, 2017a és 2017b; a továbbiakban OHM-kutatás) fordítók, nyelvtanárok és idegennyelv-szakos egyetemi hallgatók vettek részt. A kutatást megelőző adatgyűjtés online kérdőívek és személyes interjúk segítségével történt, kiindulási alapja pedig a fent említett mannheimi Institut für Deutsche Sprache kutatása (Müller-Spitzer szerk., 2014) volt. Egy kisebb volumenű, de hasonló profilú kutatás (Gaál, 2020) történt továbbá a muravidéki (szlovéniai) magyar egyetemi hallgatók körében is. Már az OHM-kutatás lezárásakor is felmerült, hogy érdemes lenne az adatgyűjtést kiterjeszteni a felsoroltakon kívül más célcsoportokra is. Ez már csak amiatt is kívánatos lenne, mert – mint ahogy azt Lew (2015) is megjegyzi az Institut für Deutsche Sprache kutatása kapcsán – a megkérdezettek szakmájukból, tanulmányaikból kifolyólag professzionális módon viszonyulnak a nyelvekhez és a szótárakhoz, széles körű ismeretekkel rendelkeznek a szótárakat illetően, így a felmérésből levont következtetések nem feltétlenül vonatkoztathatóak az „átlagos” szótárfelhasználóra. Ez a megállapítás – figyelembe véve a megszólítottak csoportjainak összetételét – érvényes Dringó-Horváth (2017) és az OHM-kutatás megállapításaira is.

Az e tanulmányban ismertetett felmérés (a továbbiakban OHK-kutatás) az OHM-kutatás alapjaira építve négy vas megyei (szombathelyi) középiskola tanulóinak szótárhasználati szokásait és szótárválasztási preferenciáit vizsgálja. A középiskolás diákok a magyarországi szótárhasználók egy jelentős csoportját alkotják, hiszen bármilyen iskolatípusba járnak is, az anyanyelven kívül mindenképpen legalább egy idegen nyelvet tanulnak tanórai keretek között, így kisebb vagy nagyobb mértékben, de kapcsolatba kerülnek a szótárakkal, mégis sokkal inkább nevezhetőek átlagos szótárhasználóknak az előző bekezdésben említett kutatások résztvevőikhez képest. Jelen kutatás tehát szervesen kapcsolódik az OHM-kutatáshoz, annak közvetlen folytatásának tekinthető.

3. Kutatási kérdések és hipotézisek

A felmérés az alábbi kérdésekre keresi a válaszokat. A kérdésekhez kapcsolódóan a hipotéziseket is megfogalmaztam.

Kérdés (1): Milyen típusú szótárakat használnak leginkább a középiskolás diákok?

Hipotézis (1): a középiskolás diákok többsége ma már leginkább online szótárakat vagy szótáralkalmazásokat használ, a hagyományos szótárak használata visszaszorulóban van körükben, illetve főként a kétnyelvű szótárakat részesítik előnyben.

Kérdés (2): Mennyire elterjedt a Google fordító használata szótározási feladatokhoz?

Hipotézis (2): a középiskolások előszeretettel használják a Google fordítót, nemcsak szövegek, hanem szavak fordítására is.

Kérdés (3): Használnak-e fizetős online szótárakat vagy szótáralkalmazásokat?

Hipotézis (3): a középiskolás diákok szinte kizárólag ingyenes online szótárakat vagy szótáralkalmazásokat használnak.

Kérdés (4): Milyen eszközökön futtatják az online szótárakat?

Hipotézis (4): a középiskolás korosztályban a szótárhasználat egyre inkább a kisméretű, mobil eszközökön történik.

Kérdés (5): Milyen célokra használják leginkább az online szótárakat?

Hipotézis (5): a megkérdezett diákok leginkább az iskolához kapcsolódó tevékenységekhez (pl. szövegalkotás, szövegértés, helyesírás ellenőrzése, szótanulás) használják az online szótárakat, a privát jellegű szótárhasználat (pl. szórakozás, külföldiekkel való kommunikáció) során pedig kevésbé.

Kérdés (6): Mely online szótári jellemzőket tartják a legfontosabbnak?

Hipotézis (6): a középiskolások a papírszótáraknál hagyományosan fontosnak tartott jellemzőket (megbízhatóság, naprakészség, áttekinthetőség) helyezik az előtérbe a speciális, online szótárakra jellemző tulajdonságokkal szemben.

Kérdés (7): Milyen hasonlóságok és különbségek mutatkoznak az OHM-kutatás és az OHK-kutatás eredményei között?

Hipotézis (7): A legnagyobb hasonlóság a fontosnak ítélt szótári jellemzők, míg a legnagyobb különbség a szótárak futtatási eszközeinek tulajdonságaiban és a középiskolások nagyobb arányú online-szótár-használatában jelentkezik.

4. Az eljárás

4.1. Az adatgyűjtés körülményei és a résztvevők

A kérdőíves adatfelvételre 2017 novembere és 2018 márciusa között került sor, a kérdőívet kitöltők négy szombathelyi középiskola tanulói közül kerültek ki.¹ A kutatásban részt vevő iskolák a következők voltak: ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium (Bolyai), Kanizsai Dorottya Gimnázium (KDG), Horváth Boldizsár Közgazdasági és Informatikai Szakgimnázium (HBSZ), Szombathelyi Élelmiszeripari és Földmérési Szakgimnázium, Szakközépiskola és

Kollégium (ÉFSZK). Az adatfelvételi helyek kiválasztásánál szempont volt, hogy különböző típusú, profilú és eltérő képességű, tanulmányi eredményű tanulókkal rendelkező intézményeket válasszak ki, ezért esett a választás két hagyományos gimnáziumra, illetve két szakképző intézményre. Az érettségi és kompetenciamérési eredmények alapján a Bolyai Vas megye legjobb gimnáziumának számít, a szakgimnáziumok közül ugyanez mondható el a HBSZ-ről, a KDG a gimnáziumok között városi szinten a harmadik helyen áll, míg az ÉFSZK a szakképző intézmények közül a gyengébbek közé tartozik városi és megyei szinten is (www.legjobbiskola.hu). A felmérésben résztvevők személyes és intézményi hátterét az alábbi táblázatban foglalom össze (1. táblázat).

1. táblázat. Az OHK-kutatás kérdőíves felmérésének résztvevői (N=370).

A válaszadók neme:		Férfi: 147		Nő: 223			
A válaszadók számának eloszlása iskolánként és évfolyamonként							
	9. évf.	10. évf.	11. évf.	12. évf.	13. évf.	14. évf.	Összesen
Bolyai	19	47	30	6	-	-	102
KDG	17	19	13	9	-	-	58
HBSZ	2	34	-	-	32	14	82
ÉFSZK	21	30	36	41	-	-	128
A válaszadók által tanult idegen nyelvek (egy válaszadó egyszerre több idegen nyelvet is tanulhat)							
	angol	német	olasz	orosz	kínai		
Bolyai	97	96	12	3	2		
KDG	57	52	5	-	-		
HBSZ	65	51	-	-	-		
ÉFSZK	64	64	-	-	-		

A vizsgálatban részt vevő középiskolák vezetőit előzetesen személyesen kerestem fel, akik jellemzően az idegennyelv-tanárokat, osztályfőnököket kérték fel arra, hogy az online kérdőívet juttassák el diákjaiknak. Amint az az 1. táblázatból is kiderül, általában nem sikerült teljes évfolyamokat, teljes osztályokat elérnem, ami egyrészt abból fakadt, hogy egy, a teljes diákságot lefedő felmérés az iskolák zavartalan működésében, a pedagógusok munkavégzésében okozott volna fennakadásokat, másrészt a felmérés önkéntes alapon zajlott, tehát esetleges volt, hogy egy-egy osztályból hány tanuló töltötte ki a kérdőívet. Egyes esetekben erre tanórai keretek között került sor, de voltak tanulók, akik csak a kérdőív linkjét kapták meg tanáraiktól, és tanórán kívül kerítették sort a kitöltésére.

4.2. Az adatgyűjtés eszköze, az eredmények elemzése

Kérdőívem összeállítása előtt a felmérésben részt vevő Bolyai iskola négy pedagógusával készítettem interjút (Gaál, 2017c), amelynek tapasztalatait – az OHM-kutatás tapasztalatai mellett – felhasználtam a kérdőív kérdéseinek

megfogalmazásakor. Az OHK-kutatás kérdőívének (lásd 1. sz. melléklet) felépítése részben az OHM-kutatás során használt kérdőív mintáját követte: a kérdőívet a Google Forms (Google Űrlapok) segítségével állítottam össze; hasonlóság volt, hogy rákérdeztem a használt szótártípusokra, a szótárakkal kapcsolatos fizetési hajlandóságra és eszközhasználatra, a legfontosabbnak tartott szótári jellemzőkre. Új elemként szerepeltek a Google fordító használatával, a szótárhasználat céljával és a felhasználók által (konkrétan) használt online szótárakkal kapcsolatos kérdések. A kérdőív kitöltéséhez hozzávetőleg 10 percre volt szükség, a bevezetőben és egyes kérdéseknél a válaszadók rövid, szöveges segédletet kaptak a kitöltéshez.

A kérdőív az alábbi egységekre osztható: 1. a nyomtatott és az online szótárak használatának aránya; 2. a használt online szótárak (nyelvpárok száma szerint; név szerint; a Google fordító használatának gyakorisága); 3. a szótárhasználat körülményei (fizetési hajlandóság; az online szótárak futtatási eszközei); 4. a szótárhasználat célja, a legfontosabb szótári jellemzők; 5. személyes információk (nem, iskola, osztály, tanult idegen nyelvek).

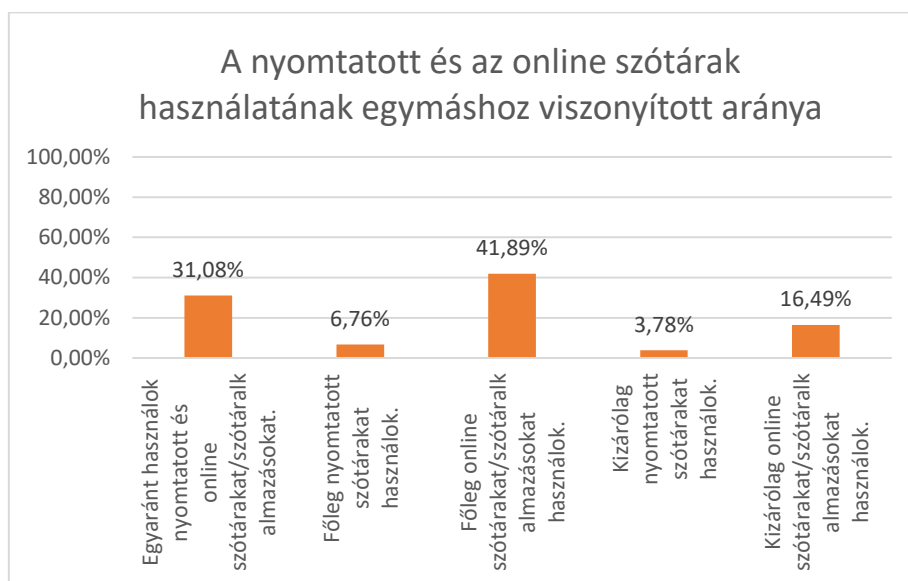
A kérdőívből nyert adatokat az 5.1. pontban táblázatokkal és diagrammokkal szemléltetve közlöm, illetve az 5.2. pontban összevetem őket az OHM-kutatás eredményeivel, majd leíró és következtetési statisztikai módszerekkel elemzem a két kutatás egymáshoz viszonyított eredményeit.

5. Eredmények

A kérdőíves felmérés eredményeit két részben tárgyalom, először az OHK-kutatás eredményeit önmagukban vizsgálom, majd egyes adatokat összevetek az OHM-kutatás eredményeivel.

5.1. Az OHK-kutatás eredményei

A kérdőív első kérdése a nyomtatott és az online szótárak használatának az arányára vonatkozott. A 370 kitöltő öt lehetőség közül választhatott aszerint, hogy leginkább milyen típusú szótárakat használ. A legtöbben (155 fő) a „Főleg online szótárakat/szótáralkalmazásokat használok”, a legkevesebben (14 fő) pedig a „Kizárólag nyomtatott szótárakat használok” opciót jelölték meg. Szintén magas arányt ért el (115 fő) a „Főleg online szótárakat/szótáralkalmazásokat használok” válasz. A kérdésre adott további válaszok százalékos eloszlása az 1. ábrán látható.



1. ábra. A nyomtatott és az online szótárak használatának aránya (N=370).

A következő kérdés az egynyelvű és a kétnyelvű szótárak használatához kapcsolódott. A válaszadóknak meg kellett jelölniük, hogy az egynyelvű, a kétnyelvű szótárakat vagy mindkét típust szokták-e használni. Erre a kérdésre csak azok válaszolhattak, akik előzőleg nem a „Kizárólag nyomtatott szótárakat használok” választ jelölték meg, ezért a továbbiakban a 370 válaszadóból csak 356 fő jelenik meg az eredményekben. Nagyjából azonos mennyiségű válasz érkezett a „csak kétnyelvű” (162 fő) és az „egy- és kétnyelvű szótárt egyaránt használok” (169 fő) lehetőségre, míg a „csak egynyelvű szótárt használok” lehetőséget 25-en jelölték meg. Meg kell azonban jegyezni, hogy az ennél a kérdésnél kapott adatok valószínűleg nem megbízhatóak, mivel az egynyelvű szótárakat használók magas aránya egyáltalán nem jelenik meg a következő pontban, ahol a diákok által használt szótárak címére kérdeztem rá, hiszen csak elenyésző számú egynyelvű szótár címe került elő a kapott adatok elemzése során. A kapott eredmények alátámasztják az **első hipotézis**nek azt a részét, miszerint a vizsgált középiskolás korosztályban a szótárhasználat során egyértelműen az online szótárak és szótáralkalmazások dominálnak, az inkább a hagyományos szótárakat preferálók aránya pedig nagy mértékben visszaszorult, az egy- és kétnyelvű szótárak használatának feltételezett megoszlása azonban a nem megbízható adatok miatt nem alátámasztható.

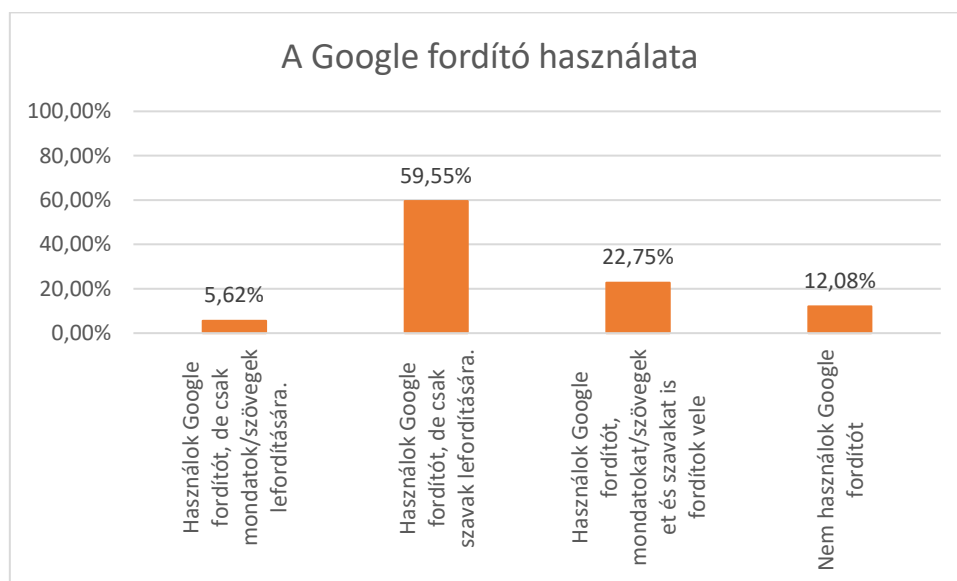
A kérdőívben külön kérdés vonatkozott arra, hogy konkrétan melyik online szótárakat használják a diákok, a kapott válaszokat táblázatos formában közlöm (1. táblázat). A kérdőívben az első öt szótár (Dictzone, MagyarNet.hu, SZTAKI szótár, Topszótár, Wikiszótár) a választható opciók között szerepelt, ezen kívül a megkérdezettek maguktól is írhattak be szótárcímeket. A legnépszerűbb szótárak az előzetesen megadott öt szótár közül kerültek ki, ami abban a tekintetben nem okozott meglepetést, hogy azok egytől egyig az elsők között szerepelnek az *online szótár* keresőszoára, a Google kereső által listázott találatok között. Az öt szótár

közül a SZTAKI szótár magasan a legtöbb szavazatot kapta, a megkérdezettek közel 60%-a használja ezt a szótárt, ami feltehetőleg szoros kapcsolatban van azzal, hogy a Google elsőként listázza a találatok között, illetve hosszú idő óta a legnépszerűbb ingyenes magyar nyelvű online szótárnak számít. Érdekes jelenség, hogy a válaszadók több, mint 10%-a a Google fordítót is a szótárak közé sorolta, ami megerősíti Prószéky (2012) állítását, miszerint a felhasználók egy jelentős része nem tud különbséget tenni az online szótárak és a fordítóprogramok között.

2. táblázat. A használt online szótárak és applikációk (N=356).

A szótár neve	Fő	Százalékos arány
Dictzone	23	6,46%
Magyarnemet.hu	51	14,33%
SZTAKI	207	58,15%
Topszótár	41	11,52%
Wikiszótár (Wiktionary)	52	14,61%
Google fordító	41	11,52%
Nem emlékszem az általam használt szótárak nevére	72	20,22%
Bab.la	2	0,56%
Glosbe	2	0,56%
Lingea	1	0,28%
Webforditas.hu	2	0,56%
Telepíthető angol szótár telefonra, sok nyelvű	1	0,28%
Angol szótár (telefonon)	1	0,28%
Dictionary	1	0,28%
Dictionary telefonos app	1	0,28%
MacMillan Dictionary	1	0,28%

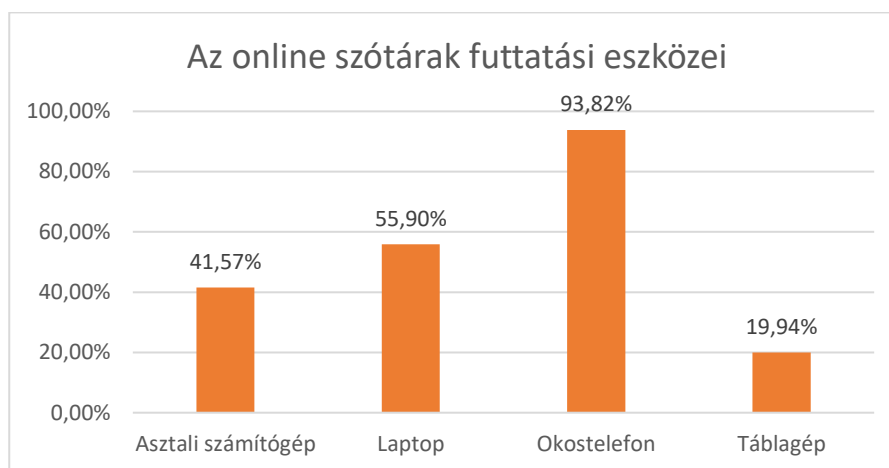
Külön kérdés vonatkozott arra, hogy a válaszadók használják-e a Google fordítót, és ha igen, akkor milyen célra. A 356 megkérdezettből mindössze 43-an válaszolták azt, hogy nem használják a Google fordítót, mindenki más felhasználója a szolgáltatásnak. Érdekes, hogy csupán 20 válaszadó használja a Google fordítót eredeti funkciójára, azaz szövegek és mondatok fordítására, 212-en viszont kimondottan csak szavak fordítására, tehát kvázi szótározási feladatokra. A **második hipotézis**, miszerint a vizsgált korcsoport előszeretettel használja a Google fordítót mondatok, szövegek és szavak fordítására is, igazoltnak látszik (vö. 2. ábra).



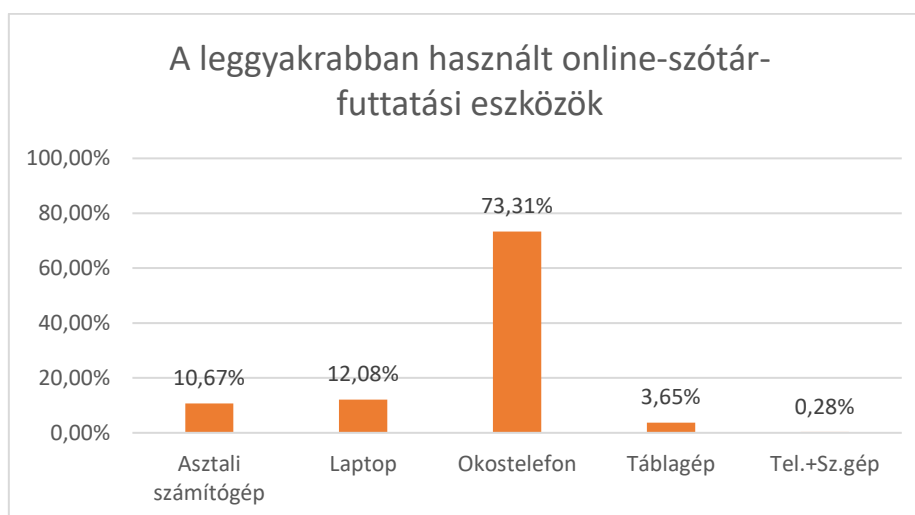
2. ábra. A Google fordító használata a felhasználás módja szerint (N=356).

Már az OHM-kutatás eredményeiből is kirajzolódott, hogy a felhasználók többsége nem szívesen fizet az online szótári tartalmakért. Mivel a középiskolás korosztály még kevésbé tartozik a fizetőképes felhasználói rétegbe, ezért várható volt, hogy elenyésző lesz azok száma, akik hajlandóak pénzt áldozni egy-egy online szótárra vagy szótáralkalmazásra. A 365 válaszadóból mindössze 8 fő (2,65 %) válaszolta azt, hogy használ fizetős online szótárakat vagy szótáralkalmazásokat, 97,75 %-uk (348 fő) viszont kizárólag ingyenes online referenciaműveket vesz igénybe. A kapott eredmény egyértelműen alátámasztja a **harmadik hipotézist**.

Az online szótárak futtatására manapság már számos eszköz áll a felhasználók rendelkezésére, kérdőívemben két kérdés is erre a területre vonatkozott. Egyrészt rákérdeztem arra, hogy a válaszadók mely eszközökön használják a szótárakat (3. ábra), másrészt meg kellett jelölniük, hogy az általuk használt eszközök közül melyiket veszik igénybe a leggyakrabban (4. ábra). A kapott adatokból világosan látszik, hogy szinte mindenki (334 fő) használja okostelefonon (is) az online szótárakat, és ez az eszköz bizonyult egyben a leggyakoribb (261 fő) szótárhasználati platformnak is. A hagyományos számítástechnikai eszközök, mint az asztali számítógép (38 fő) és a laptop (43 fő), arányaiban jóval kevesebb válaszadónál számítanak elsődleges eszköznek. A **negyedik hipotézis** a számok tükrében ugyancsak beigazolódni látszik, hiszen a mobil eszközöket (az okostelefonokat és a táblagépeket) a 356 válaszadó közül összesen 274-en választották a leggyakrabban használt szótárfuttatási eszközként, ami 77%-os arányt jelent a nem mobil eszközök 23%-os részesedéséhez viszonyítva.



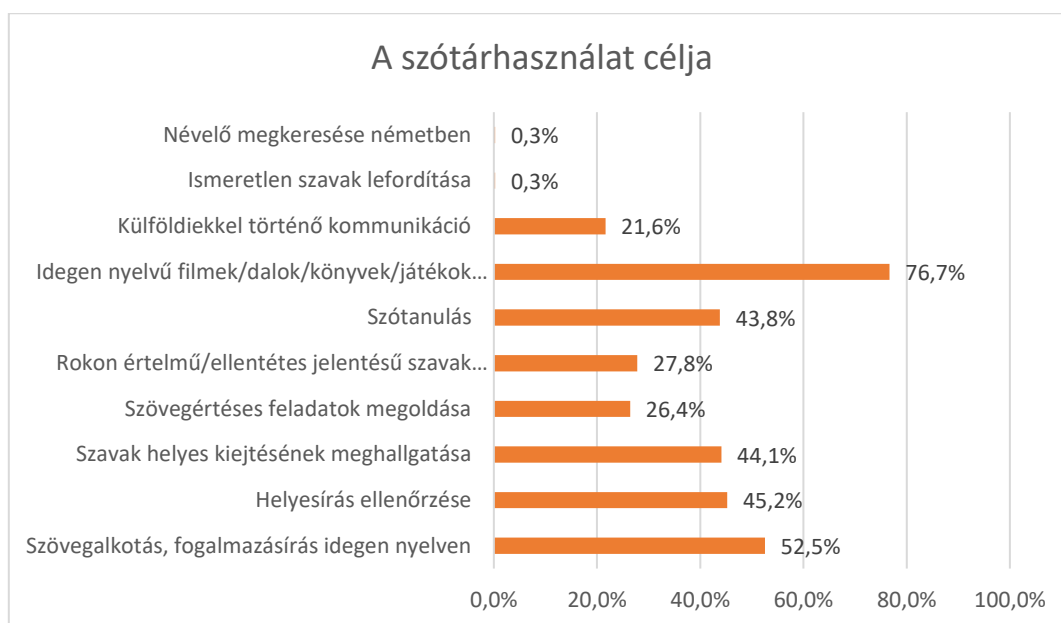
3. ábra. Az online szótárak futtatási eszközeinek százalékos eloszlása (N=356).



4. ábra. A leggyakrabban használt online-szótár-futtatási eszközök százalékos eloszlása (N=356).

A szótárhasználat célja – mivel középiskolás korcsoportról van szó – jelentős mértékben kapcsolódik az iskolai tanulmányokhoz. A kérdőív vonatkozó kérdéséhez ezért a lehetséges válaszok egy része (szövegalkotás/fogalmazásírás idegen nyelven, szövegértéses feladatok megoldása, szótanulás stb.) az iskolai, másik részük privát/szabadidős (idegen nyelvű filmek, dalok, könyvek, játékok jobb megértése, külföldiekkel történő kommunikáció stb.) vagy általános (szavak helyes kiejtésének meghallgatása, helyesírás ellenőrzése stb.) tevékenységekhez kapcsolódott. A válaszadók több lehetséges tevékenységet is megjelölhettek: a legtöbben, 273-an az idegen nyelvű filmek/dalok/könyvek/játékok jobb megértését jelölték meg szótárhasználati célként, míg a legkevesebben a külföldiekkel történő kommunikációt (chatelés, e-mailezés). Az iskolai feladatokhoz kapcsolódó célok körülbelül minden második válaszadónál jelentek meg, a válaszadó által egyénileg beírt célok, csak 1-1 esetben fordultak elő (vö. 5. ábra). A kapott adatok arra utalnak, hogy az **5. hipotézis** nem állja meg a helyét, mivel – noha erőteljesen megjelennek az iskolához kötődő célok is – a vizsgált

csoportban a legdominánsabb szótárfelhasználási cél a privát tevékenységekhez kapcsolódott.



5. ábra. Az online-szótár-használat célja (N=356).

A felhasználók által a legfontosabbnak ítélt szótári jellemzők vizsgálata már az OHM-kutatásnak is hangsúlyos részét képezte, és – módosított formában – felkerült az OHK-kutatás kérdőívére is. A kérdőív kitöltőinek egy ötfokozatú skálán (egyáltalán nem fontos, nem fontos, valamennyire fontos, fontos, nagyon fontos) kellett megítélniük, hogy az adott szótári jellemzőt mennyire tartják fontosnak. A kapott válaszok alapján egy fontossági rangsort állítottam fel a legfontosabbtól a legkevésbé fontos felé haladva, melyben az eredmények a következők szerint alakultak: (1) Megbízhatóság, (2) Naprakész tartalom, (3) Áttekinthetőség, (4) Sebesség, (5) Tartalmazzon példamondatokat, (6) Multimédiás tartalom, (7) Más szótárakhoz kapcsolódó linkek. A **hatodik hipotézis** tehát teljes mértékben bizonyítást nyert, hiszen a leginkább mérvadónak ítélt szótári tulajdonságokként a megbízhatóság, a naprakészség és az áttekinthetőség jelentek meg.

5.2. Az OHK- és az OHM-kutatások eredményeinek összevetése

Noha az OHK- és az OHM-kutatások vizsgált célcsoportjai nem fedik egymást, hiszen míg az előbbiben középiskolás diákok, az utóbbiban fordítók, nyelvtanárok és nyelvszakos hallgatók vettek részt, mégis érdemesnek tűnik az azonos vagy hasonló kérdésekre adott válaszok és az összesített eredmények összevetése.

Mivel a két felmérés között körülbelül másfél év telt el, és az OHK-kutatás résztvevői tizenévesek voltak, szemben az OHM-kutatás felnőtt populációjával, ezért már csak a generációs okok miatt is azt feltételezhetjük, hogy az OHK-kutatás alanyai nagyobb arányban fognak főleg vagy kizárólag online szótárakat

használni. A szignifikancia vizsgálat² azonban nem erősítette meg egyértelműen ezt a feltevést, mivel a Próba p értéke alapján csak 11,6%-os szignifikancia-szint felett tudjuk belátni, hogy a OHK-kutatásban nagyobb arányban használnak főleg vagy kizárólag online szótárakat, mint az OHM-kutatásban. Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a fiatal felnőttek és a középkorúak szótárhasználata ugyanúgy az online irányba mozdult el, mint a legfiatalabbaké. Az OHM-kutatásban egyedül az 55 év feletti korosztálynál volt kimutatható, hogy nagyon alacsony az online szótárak használati aránya.

Az előző kérdéskörhöz kapcsolódik a kisképernyős (mobil) eszközök használatának dominanciája az online-szótár-használat során. A hipotézis szerint a középiskolás korosztály nagyobb arányban használ mobil eszközöket a szótárhasználat során, mint az idősebb, OHM-kutatásban részt vevő alanyok. A szignifikancia-vizsgálat³ alátámasztotta ezt a feltételezést, hiszen a Próba p értéke alapján akár 0,1%-os szignifikancia szinten is be tudjuk azt látni. Az online-szótár-használattal kapcsolatban nem, a mobil eszközök vonatkozásában viszont úgy tűnik, hogy kimutathatóak a generációs különbségek a szótárhasználók között. Ahogy az sok egyéb tevékenység tekintetében is megfigyelhető, a tinédzser korosztály elsődlegesen mobil eszközöket (azon belül is főleg okostelefont) használ, a hagyományosabbnak számító számítástechnikai eszközök (laptop, asztali számítógép) helyett, és úgy tűnik, hogy ez alól az online szótárak használata sem jelent kivételt.

A középiskolások, amennyiben iskolai célokra használják a szótárakat, átlagos nyelvtudásukat és leggyakoribb középtávú céljaikat (érettségi, nyelvvizsga megszerzése) figyelembe véve leginkább kétnyelvű szótárakat használnak. Az OHM-kutatásban részt vevő professzionális nyelvhasználókhoz képest (fordítók, nyelvtanárok) feltételezhetően nagyobb arányban használják az egynyelvű online szótárakat. Sajnos ezt a feltevést bizonyítani nem sikerült, mivel az egynyelvű szótárakra vonatkozó kérdésre kapott válaszok megbízhatatlannak bizonyultak (lásd az 5.1-es pontot), így a két kutatás adatainak az összevetése értelmetlen lenne.

Az OHM-kutatásban a válaszadóknak választ kellett adniuk arra, hogy privát vagy szakmai célra (esetleg mindkettőre) használnak-e online szótárakat. Az OHK-kutatásban más megközelítésben kérdeztem rá a szótárhasználat céljára, így alternatív megoldásként két fő tevékenységi kört (külföldiekkel történő kommunikáció, idegen nyelvű filmek/dalok/könyvek/játékok jobb megértése) emeltem ki és soroltam a privát tevékenységekhez. A 356 megkérdezettből legalább az egyik kategóriát 286-an jelölték meg, ami 77,30%-os arányt jelent. Az OHM-kutatásban 294-ből 190-en nyilatkoztak úgy, hogy főként, vagy a szakmai célú szótárhasználattal megegyező mértékben privát célra is használnak online szótárakat, ez összesen 64,63%-os arányt jelent. A két érték között tehát közel 15%-os különbség mutatkozik, ami abban a tekintetben nem meglepő, hogy a nyelvtanárok, fordítók számára a szótár elsősorban munkaeszköz, így náluk

nyilván inkább a szakmai célok dominálnak, viszont ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy az OHM-kutatásban mindössze 6,55% jelölte csak meg, hogy kizárólag szakmai célokra használja az online szótárakat, akkor már egyáltalán nem tűnik egyértelműnek a két vizsgált célcsoport közti különbség. Azt a feltevést tehát, hogy az OHK-kutatás résztvevői nagyobb arányban használnak privát célra online szótárakat, a Próba p értéke alapján nem tudjuk belátni⁴.

A legfontosabb szótári jellemzők tekintetében rendkívül hasonló eredmények születtek mindkét kutatásban. Az első helyre az OHK- és az OHM-kutatás esetében is a megbízhatóság került, a második és a harmadik legfontosabbnak ítélt tulajdonságnak pedig – eltérő sorrendben ugyan – az áttekinthetőség és a naprakészség bizonyult. Szintén megegyeztek a legkevésbé fontosnak ítélt jellemvonások, a más szótárakhoz kapcsolódó linkek és a multimédiás tartalom. Az OHK-kutatás esetében is megállapíthatjuk tehát – ami az OHM-kutatás esetén is kirajzolódott –, hogy a kimondottan csak az online szótáraknál megjelenő jellemzők nem igazán fontosak a szótárhasználók számára.

A legnagyobb hasonlóság a fontosnak ítélt szótári jellemzők, a legnagyobb különbség pedig a szótárak futtatási eszközeinek és a középiskolások nagyobb arányú online-szótár-használatában jelentkezik. Összegezve az eredményeket azt láthatjuk, hogy a **hetedik hipotézis** csak részben támasztható alá, hiszen míg a legfontosabbnak és a legkevésbé fontosnak ítélt szótári jellemzők valóban megegyeznek, a használt eszközök dominanciájának tekintetében pedig eltérnek az eredmények a két kutatásban, addig a kapott adatok nem támasztják alá, hogy az OHK-kutatásban résztvevők nagyobb arányban használnának online szótárakat az OHM-kutatás résztvevőéhez képest.

6. Következtetések

Tanulmányomban egy négy vas megyei középiskolában elvégzett, szótárhasználatra vonatkozó kérdőíves felmérés eredményeit ismertettem. Az OHK-kutatás kapcsán hangsúlyozni kell, hogy az nem volt reprezentatív, így a kapott eredmények általános érvényű következtetések levonására nem, bizonyos trendek valószínűsítésére viszont lehetőséget adnak.

A korábbi nemzetközi és magyar szótárhasználati kutatások eredményeiből jól nyomon követhető, hogy a hagyományos szótárok használata egyre inkább visszaszorulóban van. Mint ahogy az OHK-kutatás adatai is bizonyítják, a tizenéves korosztály körében ez a tendencia még erősebben jelentkezik. Noha a kérdőív erre külön nem tért ki, de felmerülhet a kérdés, hogy azok a középiskolások, akik még használnak egyáltalán papírszótárakat, vajon nem „külső kényszer” hatására teszik-e ezt. Külső kényszer alatt azt értem, hogy a hatályos szabályozás szerint az idegen nyelv- és érettségi vizsgákon (pontosabban azoknak bizonyos feladattípusaihoz) csak papírszótárak használhatók, emiatt a diákok, ha csak minimális mértékben is, de kénytelenek megismerkedni a hagyományos szótárak használatával, ha máskor nem is, akkor – amennyiben a

szaktanár szán erre időt – tanórai keretek között. Mindenképpen érdemes lenne elgondolkodni azon a tényen, hogy jelenleg a vizsgáztatás során az érintettektől tulajdonképpen egy olyan kompetencia (a papírszótár-használat) meglétét várják el, amelyre nagy valószínűséggel a való életben már egyáltalán nem lesz szükségük, hiszen a mindennapi élethelyzetekben szinte biztos, hogy leginkább az okostelefonjukhoz fognak nyúlni, hogy a különféle „lexikográfiai igényeiket” kielégítsék. Ha pedig elfogadjuk azt az alapvetést, hogy az iskolai oktatás (amely magában foglalja a vizsgára való felkészülést és magát a vizsgázást, vizsgáztatást is) elsődleges célja az életre való felkészítés, akkor megfontolandó lenne, hogy a nyelv- és érettségi vizsgákon fokozatosan bevezessük az elektronikus (online) szótárak használatának lehetőségét, a szótáridaktika vonatkozásában pedig az online szótárak használatának tanórai oktatását. (A szótárhasználat iskolai oktatásának pillanatnyi helyzetéről lásd P. Márkus, 2018 és 2019.)

Kapcsolódva az előző bekezdésben foglaltakhoz, meg kell említeni a Google fordítót mint „problémát”, hiszen világosan látszik, hogy még ha a (középsiskolai) tanárok sokszor tiltják is annak használatát, a diákok nagy része mégis előszeretettel használja azt. Nem reális tehát feltételezni, hogy a tanulók egyik pillanatról a másikra felhagyjanak a használatával, sőt valószínűleg a felhasználás mértéke inkább csak nőni fog a jövőben. Ebből kifolyólag a pedagógusoknak itt is inkább az lenne a szerepük, hogy felhívják a figyelmet a Google fordító korlátaira, és esetlegesen helyettesítő elektronikus referenciaműveket ajánljanak, ha nem is feltétlenül a Google fordító helyett (mivel ez elég reménytelen vállalkozásnak tűnik), de legalábbis kiegészítő forrásként. Mindez persze csak abban az esetben valószínűsíthető meg, ha a tanárok maguk is jártasak az online referenciaművek hatékony használatában, ehhez viszont az kellene, hogy a lexikográfia, különösen az e-lexikográfia oktatása hangsúlyosabban megjelenjen a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben.

A vizsgált korosztályban az okostelefonok kétségtelenül a legfontosabb használati eszközzé váltak, hiszen a legtöbb tevékenység (pl. információszerzés, kommunikáció, szórakozás) ma már zömében ezen a platformon történik. Magától értetődő következmény, hogy a szótárhasználat sem lehet kivétel a jelenség alól. Napjainkban egyre több pedagógus ismeri fel, hogy az okostelefonhasználat tiltása nem működik az iskola falai között, így sokkal célravezetőbb, ha – szabályozott keretek között – inkább engedélyezi, sőt támogatja, hogy bizonyos esetekben a diákok a tanórán is elővegyék okostelefonjaikat. Tipikusan ilyen szituáció lehet az okostelefonok szótárazási feladatokra történő használata, ami ma már egyáltalán nem ritkaság a magyarországi iskolákban sem (vö. Gaál, 2017c). Szerencsére a szükséges infrastruktúra (pl. iskolai WiFi-hálózat) is egyre inkább rendelkezésre áll az intézményekben, az okostelefonok pedig – kis méretüknek és hordozhatóságuknak köszönhetően – gyakorlatilag minden pillanatban kéznél vannak, tehát a szótárhasználat technikai akadályaival ma már szinte egyáltalán nem kell kalkulálni (vö. Fóris, 2018: 49). Üdvözlendő lenne

azonban, ha a diákoknak lehetősége lenne arra, hogy hozzáférhessenek a jó minőségű online szótárakhoz, hiszen egyelőre az látszik, hogy szinte kizárólag az ingyenes (és nem feltétlenül magas minőségű) online referenciaműveket használják. Mivel kevesen vannak azok, akik saját anyagi forrást tudnak, illetve akarnak áldozni a fizetős online szótárakra, meg kellene teremteni annak a lehetőségét, hogy – akár intézményi licenzek felhasználásával – az oktatási intézmények tanulói (és pedagógusai) ingyenesen férhessenek hozzá a megbízható, minőségi online szótárakhoz. Hasonló kezdeményezést egyébként láthatunk például a Grimm Kiadó online szótárai esetében, habár a szabályzat szerint az ingyenes licenzek használata csak az iskolai számítógépeken engedélyezett.

Összegezve az OHK-kutatás tapasztalatait, egyre inkább úgy tűnik, hogy a 2000 után született generáció számára a papírszótárak korszaka végleg lezárulni látszik, ehelyett szótározási célokra okostelefonjaikon online szótárakat, szótáralkalmazásokat, illetve fordítóprogramokat használnak. Az oktatáspolitikának és oktatásfejlesztésnek, az oktatási intézményeknek, illetve a pedagógusoknak pedig minél előbb reagálnia kell erre az újonnan kialakult szituációra, hiszen mindannyiunk alapvető érdeke, hogy a tanulók a megfelelő online szótári referenciaműveket tudatosan és a lehető leghatékonyabb módon használják.

Irodalom

- Dringó-Horváth I.** (2017) Digitális szótárak – szótárdidaktika és szótárhasználati szokások. *Alkalmazott Nyelvtudomány Különszám*. <http://alkalmazottonyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/DringoHorvath.pdf> (2019. 05. 30)
- Hult, A. K.** (2012) Old and New User Study Methods Combined – Linking Web Questionnaires with Log Files from the Swedish Lexin Dictionary. In: Torjusén, J. M. Fjeld & Vatvedt, R. (eds.) *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress 2012*. Oslo. 922–928. http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2012/pp922-928%20Hult.pdf. (2019. 08. 25.)
- Fóris Á.** (2018) *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak*. Károli könyvek. Magyar nyelv-tanári segédkönyvek. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. <http://www.kre.hu/ebook/>; http://www.kre.hu/nyelvezet/images/foris_agota_web.pdf (2019. 08. 25.)
- Gaál P.** (2016) Online-szótár-használat Magyarországon (OHM) – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei I. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 16/2. <http://alkalmazottonyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/GaalP.pdf>. (2019. 05. 30.)
- Gaál P.** (2017a) Online-szótár-használat Magyarországon (OHM) – egy kérdőíves szótárhasználati felmérés eredményei II. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 17/1. http://alkalmazottonyelvtudomany.hu/wordpress/wp-content/uploads/Gaal_P.pdf. (2019. 05. 30.)
- Gaál P.** (2017b) Online-szótár-használati szokások vizsgálata Magyarországon In: Ludányi Zs. (szerk.) *Doktoranduszok tanulmányai az alkalmazott nyelvészet köréből 2017: XI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet. 65–75.
- Gaál P.** (2017c) Online-szótár-használat a szombathelyi ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban: Négy interjú tapasztalatai In: Hajba R. & Tóth P. (szerk.) *A véges végtelen: Tanulmányok Vörös Ferenc 60. születésnapjára*. Szombathely: Savaria University Press. 71–78.

- Gaál P.** (2020) Egyetemi hallgatók szótárhasználati szokásai – szlovéniai esettanulmány. In: Fóris Á. & Bölcskei A. (főszerk.) *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben I. Terminológia, lexikográfia, fordítás. A XXVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson elhangzott előadások írásbeli, lektorált változatának válogatott anyaga.* Budapest: Akadémiai Kiadó. https://mersz.hu/hivatkozas/nyki1tlf_63#nyki1tlf_63 (2020. 05. 21.)
- Kosem, I.** et. al. (2019) The Image of the Monolingual Dictionary Across Europe. Results of the European Survey of Dictionary use and Culture. *International Journal of Lexicography* 32/1. 92–114.
- Lew, R.** (2015) Research into the Use of Online Dictionaries. *International Journal of Lexicography* 28/2. 232–253.
- Lorentzen, H. & L. Theilgaard.** (2012) Online Dictionaries – How Do Users Find Them and What Do They Do Once They Have? In: Fjeld, R. V. & J. M. Torjusen (eds.) *Proceedings of the 15th EURALEX International Congress.* Oslo: Department of Linguistics and Scandinavian Studies, University of Oslo. 654–660.
- Müller-Spitzer, C., Kopleinig, A. & Töpel, A.** (2012) Online dictionary use: Key findings from an empirical research project. In: Gragner, Sylviana & Paquot, Magali (eds.) *Electronic Lexicography.* Oxford: Oxford University Press. 425–458.
- Müller-Spitzer, C., Wolfer, S. & Kopleinig, A.** (2015) Observing Online Dictionary Users: Studies Using Wiktionary Log Files. *International Journal of Lexicography* 28/1. 1–26.
- Müller-Spitzer, C.** ed. (2014) *Using Online Dictionaries* (Lexicographica Series Maior 145.) Berlin\Boston: Walter de Gruyter.
- P. Márkus K.** (2018) Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban. *Gyermeknevelés* 6/3. 123–134.
- P. Márkus K.** (2019) Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulósztárak. *Modern Nyelvoktatás* 25/2. 46–62.
- Prószéky G.** (2012) A nyelvtechnológia és a magyar nyelvtudomány. *Magyar Nyelv* 108/1. 1–18.
- Simonsen, H. K.** (2011) User Consultation Behaviour in Internet Dictionaries: An Eye-Tracking Study. *Hermes* 46. 75–101. <https://tidsskrift.dk/her/article/view/97370> (Hozzáférés: 2019. 10. 12.)
- Wolfer, S.** et. al. (2018) Web-Based Exploration of Results from a Large European Survey on Dictionary Use and Culture: ESDexplorer. *Lexikos* 28. <http://lexikos.journals.ac.za>; <https://doi.org/10.5788/28-1-1473> (2019. 10. 12.)

Melléklet

Az OHK-kutatás kérdőíve

Kedves Válaszadó!

Köszönöm, hogy időt szánsz kérdőívem kitöltésére, és válaszaidal segítéd kutatási munkámat. A kérdőív egy online-szótár-használati kutatáshoz szolgáltat adatokat. A kutatás célja, hogy jobban megismerjük a magyarországi középiskolások online-szótár-használati szokásait. A kérdőív kitöltése név nélkül, anonim módon történik és körülbelül 10 percet vesz igénybe.

Technikai tudnivalók:

– A következő kérdésre az aktuális kérdés megválaszolása után a "Folytatás" (next/continue) gombra kattintva juthatsz el.

– A válaszadás során lehetőség van az előző kérdésre való visszalépésre a "VISSZA" gomb (back) megnyomásával, és a válasz módosítására.

– Bizonyos kérdéseknél lehetőség van az EGYÉB (other) opció kiválasztására, ahol neked kell beírni a lehetséges válaszok között nem szereplő saját válaszodat.

– A kérdőív kitöltését az "ELKÜLD" (submit) gomb megnyomásával fejezheted be.

Nyomtatott vs. Online szótár

1. Milyen típusú szótárakat használasz?*

Jelöld az alábbi válaszok közül azt, amelyik leginkább jellemző rád!

- Kizárólag nyomtatott szótárakat használlok.
- Főleg nyomtatott szótárakat használlok.
- Egyaránt használlok nyomtatott és online szótárakat/szótáralkalmazásokat.
- Főleg online szótárakat/szótáralkalmazásokat használlok.
- Kizárólag online szótárakat/szótáralkalmazásokat használlok.

2. Milyen típusú online szótárakat használasz?*

Jelöld az alábbi válaszok közül azt, amelyik leginkább jellemző rád! Egy kis segítség: egynyelvű szótár az, amelyben a szavak és a hozzájuk tartozó meghatározások ugyanazon a nyelven szerepelnek. pl. Oxford English szótár. Kétnyelvű szótár az, amelyikben a szavak megfelelője egy másik nyelven van megadva. pl. Német-magyar szótár.

- Csak egynyelvű szótárt használlok.
- Csak kétnyelvű szótárt használlok
- Egy- és kétnyelvű szótárakat is használlok.

3. Konkrétan melyik online szótárakat szoktad használni?*

Ha az általad használt szótárak szerepelnek az alábbi listán, jelöld be őket (több válasz is lehetséges). Ha használasz a felsoroltakon kívül is online szótárakat, írd le a nevüket a legalsó rovatba!

- SZTAKI szótár
- Topszótár
- DictZone
- Magyarnemet.hu
- Wikiszótár (Wiktionary)
- Nem emlékszem az általam használt szótár(ak) nevére
- Other:

4. A Google fordító használata *

Jelöld be az alábbi állítások közül azt, amelyik leginkább jellemző rád!

- Soha nem használok Google fordítót.
- Használok Google fordítót, de csak mondatok/szövegek lefordítására.
- Használok Google fordítót, de csak szavak lefordítására.
- Használok Google fordítót, mondatokat/szövegeket és szavakat is fordítok vele.

A szótárhasználat körülményei

5. A szótár ára*

Jelöld az alábbi állítások közül azt, amelyik jellemző rád!

- Kizárólag ingyenes online szótárakat/szótáralkalmazásokat használok.
- Használok fizetős online szótárakat/szótáralkalmazásokat is.

6. Milyen eszközökön használod online szótárakat/szótáralkalmazásokat? *

Jelöld be azokat az eszközöket, amelyeken szótárakat használod! (Több válasz is lehetséges, a legelső rovatba egyéb eszközt is beírhatod!)

- Asztali számítógép
- Laptop
- Okostelefon
- Táblagép
- Other:

7. Az előbb említett eszközök közül melyiken használod leggyakrabban online szótárakat/szótáralkalmazásokat?*

Csak egy válasz lehetséges. (A legelső rovatba egyéb választ is beírhatod.)

- Asztali számítógép
- Laptop
- Okostelefon
- Táblagép
- Other:

A szótárhasználat célja, a legfontosabb szótári jellemzők

8. A szótárhasználat célja!*

Jelöld be, hogy leginkább milyen iskolai/privát céllal szoktál online szótárakat/szótáralkalmazásokat használni. (Több válasz is lehetséges, a legelső rovatba magadtól is írhatod válaszokat.)

- Szövegalkotás, fogalmazásírás idegen nyelven
- Helyesírás ellenőrzése
- Szavak helyes kiejtésének meghallgatása
- Szövegértéses feladatok megoldása
- Rokonszerű/ellentétes jelentésű szavak megkeresése
- Szótanulás
- Idegen nyelvű filmek/dalok/könyvek/játékok szövegének jobb megértése
- Külföldiekkel történő kommunikáció (chatelés, e-mailezés)
- Other:

9. A legfontosabb szótári jellemzők *

Az alábbi táblázatban osztályozd az online szótárak jellemzőit 1-től 5-ig aszerint, hogy mennyire fontosak számodra! Ügyelj arra, hogy mind a hét sorban jelöljél be egy választ!

1. Egyáltalán nem fontos, 2. Nem fontos, 3. Valamennyire fontos, 4. Fontos, 5. Nagyon fontos

- Megbízhatóság
- Áttekinthetőség
- Sebesség
- Multimédiás tartalom (képek, hang- és videofájlok)
- Naprakész tartalom
- Más szótárakhoz kapcsolódó linkek
- Tartalmazzon példamondatokat

Személyes információk

10. Nemem*

- Fiú
- Lány

11. Az iskolám neve *

Jelöld be, melyik iskola tanulója vagy!

- ELTE Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium
- Horváth Boldizsár Közgazdasági és Informatikai Szakgimnázium
- Szombathelyi Élelmiszeripari és Földmérési Szakgimnázium, Szakközépiskola és Kollégium
- Kanizsai Dorottya Gimnázium

12. Osztályom*

Válaszd ki a legördülő menüből az osztályodat!

13. Az általam tanult idegen nyelvek*

Jelöld be, hogy az alábbi nyelveket heti hány órában tanulod! (Amelyik nyelvet nem tanulod, azt jelöld 0-val.)

- Angol
- Német
- Olasz
- Orosz
- Kínai

A kérdőív végére értél.

A SUBMIT (elküld) gomb megnyomásával küldd el válaszaidat! Köszönöm, hogy válaszoltál kérdéseimre!

¹ Ezúton szeretnék köszönetet mondani a kutatásomban bármilyen formában segítséget nyújtó középiskolák vezetőinek, pedagógusainak és tanulóinak.

² OHK (N=370, P=58,38% 216, 1-P=41,62%), OHM (N=294, P=58,38% 216, 1-P=41,62%); P(sum)=0,56, 1-P(sum)=0,44, Z emp= 1,196602182, p-érték=0,115730824876; H0: P(OHK)-P(OHM)=0, H1: P(OHK)-P(OHM)>0

³ OHK (N=356, P=74,32% 264,59, 1-P=25,68 %), OHM (N=294, P=12,93 % 38, 1-P=87,07 %); P(sum)=0,47, 1-P(sum)=0,53, Z emp=15,61956242, p-érték=0,000000000000; H0: P(OHK)-P(OHM)=0, H1: P(OHK)-P(OHM)>0

⁴ OHK (N=356, P=77,30% 275,18, 1-P=22,70 %), OHM (N=294, P=93,54 % 275,00, 1-P=6,46 %); P(sum)=0,85, 1-P(sum)=0,15, Z emp= -5,715845014, p-érték= 0,999999994542; H0: P(OHK)-P(OHM)=0, H1: P(OHK)-P(OHM)>0

JUHÁSZ KORNÉLIA

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Nyelvtudományi Doktori Iskola
juhasz.kornelia8@gmail.com

Juhász Kornélia: A mandarin illabiális veláris magánhangzó [ɤ], illetve az alveoláris [ɹ] és posztalveoláris [ɻ] approximánsok produkciója kínaiul tanuló magyarok körében
Alkalmazott Nyelvtudomány, XX. évfolyam, 2020/2. szám
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.2.007>

A mandarin illabiális veláris magánhangzó [ɤ], illetve az alveoláris [ɹ] és posztalveoláris [ɻ] approximánsok produkciója kínaiul tanuló magyarok körében

This article focuses on the production of three Chinese speech sounds in Hungarian learners of Chinese: the illabial velar vowel [ɤ], the alveolar approximant [ɹ], and the post-alveolar approximant [ɻ]. We measured F_1 , F_2 , F_3 formant frequencies in 5-5 Hungarian speakers (in two groups of first and third year university students who have been learning Chinese for 1, and 3 years, respectively) and 5 Chinese speakers. In the analysis we calculated $F_1 : F_2$ and $F_2 : F_3$ ratios by each sample recorded and compared them between speaker groups. The results showed that Hungarian learners produced only the velar illabial [ɤ] vowel distinctly from Chinese native speakers. Hungarians exhibited significantly higher $F_2 : F_3$ formant values than Chinese speakers, which can be attributed to higher absolute F_2 values in Hungarian speakers. Thus we can conclude that Hungarians produced the illabial velar [ɤ] acoustically more palatalized than Chinese native speakers. Contrastively, in the case of the two approximants we did not find significant differences between Hungarian and Chinese speakers.

Keywords: acoustic phonetics, Mandarin Chinese, L2 production, alveolar approximant, post-alveolar approximant, illabial velar mid vowel

1. Bevezetés, szakirodalmi háttér

A jelen tanulmány célja, hogy kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek beszédprodukciónak vizsgálja meg a mandarin kínai nyelv három olyan hangzóját, melyek a magyar anyanyelvűek számára képzésükben számos új, az anyanyelvi beszédhangjainkra nem jellemző tulajdonságot hordoznak: a illabiális veláris magánhangzót [ɤ], az alveoláris approximáns [ɹ], valamint a posztalveoláris approximáns [ɻ]. A kutatásban arra keresem a választ, hogy e beszédhangok a magyar anyanyelvűek ejtésében akusztikai tulajdonságaikban eltérnek-e a kínai anyanyelvűekétől. Továbbá azt is vizsgálom, hogy a nyelvi tapasztalat mértéke befolyásolja-e ezeknek a beszédhangoknak a produkcióját, ezért első- és harmadéves kínai alapszakos magyar anyanyelvű hallgatók ejtését is összehasonlítom.

A toldalékcső alaki tulajdonságai révén megszűri a hanghullámokat, azaz felerősít és gyengít bizonyos frekvenciákat (Fant, 1960). A toldalékcső gerjesztésekor az általa felerősített frekvenciákat, energiacsúcsokat formánsoknak nevezzük, melyek egyfelől a toldalékcső üregeinek manipulálásával, másfelől pedig a toldalékcső méretével, tehát például a nemmel

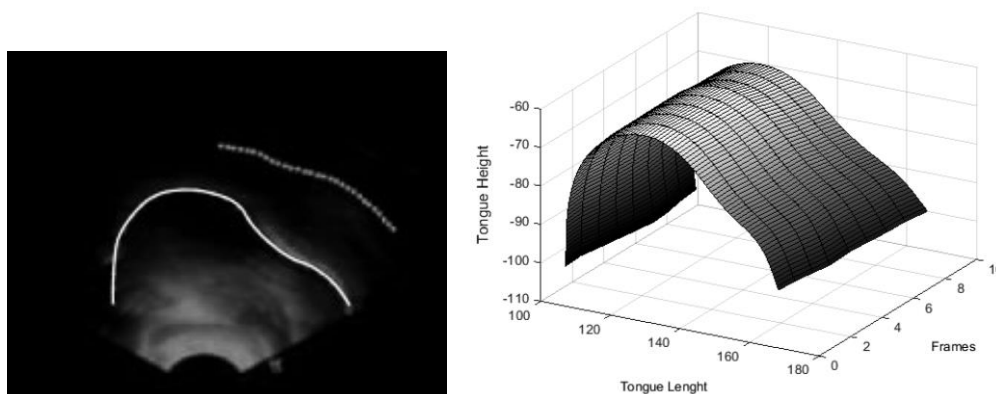
és a korrall együtt változnak (Fitch–Giedd, 1999). A magánhangzók és az approximánsok képzésekor a levegő akadálymentesen áramlik ki a toldalékcsovön, és a toldalékcső üregeinek eltérő beállításával különböző formánsszerkezetű beszédhangokat hozhatunk létre. A magánhangzók és az approximánsok közötti különbség úgy ragadható meg, hogy az approximánsok képzésekor a toldalékcső elkeskenyedése a magánhangzókhoz viszonyítva jelentősebb, azonban mégsem olyan mértékű, hogy turbulens zörej jöjjön létre (Trask, 1996). Így az approximánsok esetében is formánsos akusztikai szerkezetéről beszélhetünk (Ladefoged, 1975).

A magánhangzók és approximánsok produkcióját egy olyan akusztikai rendszer segítségével tudjuk modellezni, amelyben a nyelv által okozott szűkület a toldalékcsovet két nagyobb üregre és egy kisebb keresztmetszetű szűkületi csőre bontja. Az ezáltal létrejövő hátulsó üreg a gégehez, míg az elülső üreg pedig a fogakhoz és az ajkakhoz áll közelebb. Ezt az akusztikai rendszert például egy ajakkerekítéses beszédhang esetén további szűkülettel és üregekkel lehet kiegészíteni (Stevens, 2000). Összeségében nézve azonban azt állíthatjuk, hogy mivel a rendszer egyes részei akusztikailag össze vannak kapcsolva, és hatással vannak egymásra, ezért ez alapján a modell alapján csak nagyon közelítő megállapítások tehetők a toldalékcső alakjának és a formánsok értékének összefüggéseiről.

Az első formáns (F_1) értéke a magánhangzók képzésekor a nyelvemelkedés fokával (azaz a nyelv függőleges irányú helyzetével a szájüregben) és/vagy az állkapocsnyitás fokával áll összefüggésben. A magasabb nyelvállás/kisebb állkapocsnyitásszög alacsonyabb F_1 -értéket indukálhat. Hasonlóképpen, ha jobban nyílik az állkapocs és/vagy alacsonyabb a nyelvállás a beszédhang képzésekor, akkor magasabb F_1 -érték várható. Félmagánhangzók, azaz siklóhangok és approximánsok esetében azonban az F_1 frekvenciaértékét befolyásolja a szűkület helyzete is a toldalékcsőben, valamint a szűkület hossza és keresztmetszete is. Minél előrébb helyezkedik el a szűkület a szájüregben, illetve minél hosszabb és minél kisebb a keresztmetszete, annál alacsonyabb az F_1 értéke (Stevens, 2000: 515, 533). A második formáns (F_2) a hátulsó, garat felőli üreg nagyságával áll egyenes arányosságban úgy, hogy a hátulsó üreg méretének növekedése magasabb F_2 frekvenciaértéket idézhet elő. Másszóval az F_2 értékének változását elsősorban a nyelvnek a szájüregen belüli vízszintes irányú pozíciója befolyásolja. A harmadik formáns (F_3) frekvenciaértéke az elülső, ajkakhoz közeli üreg nagyságával áll összefüggésben, illetve ezt a formánsértéket elsősorban az ajkkerekítéssel szokás összefüggésbe hozni. Egyfelől az elülső üreg méretének növelésével csökken az F_3 értéke, másfelől az ajkkerekítés hosszítja az elülső üreget, ezáltal alacsonyabb F_3 -értéket eredményez. A toldalékcső hosszítása azonban nem csak az F_3 értékében okoz frekvenciacsökkenést, hanem mind az F_2 -, mind az F_1 -értékekben is, hiszen az ajkkerekítés által a szűkület viszonylagosan hátrébb kerül a toldalékcsőben

(Stevens, 2000). Az ajakkerekítéshez hasonlóan csökkenti az F_3 értékét egy szublingvális (azaz nyelv alatti) üreg megjelenése is (Stevens, 2000; Toda et al., 2010), tehát az, ha megjelenik egy alulról a szájfenék, felülről a nyelv által határolt csatolt üreg a rezonátorrendszerben (Zhang et al., 2005: 893).

A jelen vizsgálat középpontjában a Kínai Népköztársaság sztenderd beszélt nyelvi nyelvváltozata, a mandarin áll, így a szövegben a „kínai” jelzővel illetett beszédhangok alatt minden esetben a mandarin, azaz a sztenderd nyelvváltozat értendő. A kínai illabiális veláris magánhangzó [ɤ] esetében a nyelvtest hátrahúzódik a szájüreg hátulsó részébe, ahol középső nyelvállással szűkületet képez, és a szegmentum ejtését nem kíséri ajakkerekítés (Lin, 2007). Az illabiális veláris magánhangzó képzés közbeni nyelvműködését az 1. ábra mutatja be.

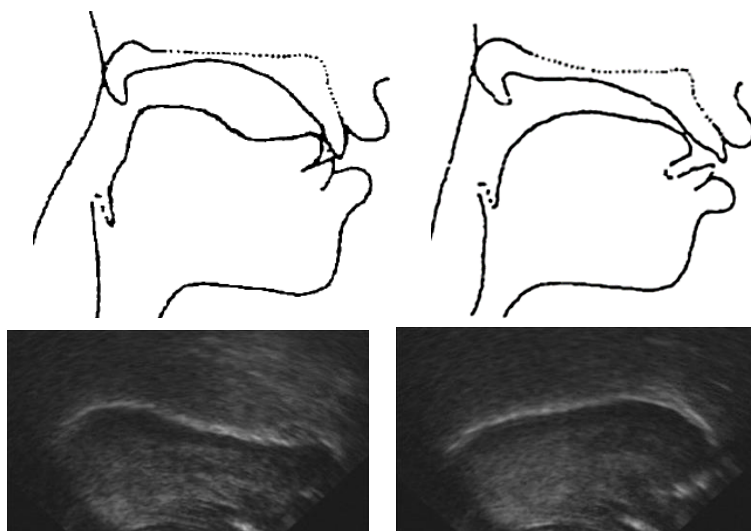


1. ábra. A mandarin illabiális veláris magánhangzó [ɤ] nyelvultrahangos képe oldalnézeti keresztmetszetben (balra): a fehér vonal mutatja a nyelv felszínét, a kép bal oldalán helyezkedik el a nyelvgyök, jobbra pedig a nyelv csúcsa (Chen et al., 2019: 378); illetve a [ɤ] nyelvultrahangos képének háromdimenziós modellje (jobbra) (Chen et al., 2019: 380)

Az [ɤ] ejtésekor a nyelvtest a hátulsó üreg felé húzódva csökkenti annak térfogatát, ami alacsonyabb F_2 -értéket eredményez, azonban mivel az ejtést nem kíséri ajakkerekítés, ezért az F_3 értéke viszonylag magas lesz.

A jelen kísérletben az illabiális veláris [ɤ] mellett két approximánst is vizsgálunk, az alveoláris [ɹ]-t, és a posztalveoláris [ɻ]-t. Fontos megemlíteni, hogy az IPA fonetikus lejegyzési rendszerben [ɹ] jelöli a dentális, alveoláris és posztalveoláris approximánsokat egyaránt. Mivel azonban a jelen tanulmányban ugyanazzal az IPA szimbólummal jelölt, de két eltérő képzési helyű beszédhangot szeretnék összehasonlítani, ezért a képzési hely eltérését az IPA lejegyzésben is jelölöm Lee és Zee (2001) illetve Lee-Kim (2014) munkáját véve alapul. Az alveoláris és posztalveoláris approximáns fonológiai szempontból a mandarinban az /i/ fonéma két allofónja, melyek fonotaktikailag szótagmagi szerepet töltenek be, emiatt ezeket a beszédhangokat apikális magánhangzónak is tekintik (Zhou–Wu, 1963). Ugyanazon fonéma allofónjai lévén a két approximáns egymással komplementáris disztribúcióban áll, azaz míg az alveoláris approximáns csak (denti-)alveoláris frikatíva [s] (és annak affrikáta [ʃ], [tʃ^h] módosulata) után, addig a posztalveoláris approximáns csak kvázi retroflex posztalveoláris frikatíva

[ʃ] (vagy annak affrikáta módosulata [dʃ], [tʃ^h]) után valósul meg (Duanmu, 2000). Ezek a beszédhangok az őket megelőző mássalhangzókkal homorgánok, azaz azonos képzési helyűek, más szóval az approximánsok képzése úgy írható le, hogy a turbulens zörejt okozó szűkület szélesítésével a frikatíva approximánssá oldódik. Ebből fakadóan ezeknek a beszédhangoknak az ejtésekor a nyelv „megőrzi” a frikatíva ejtésére jellemző pozícióját és formáját (Lee-Kim, 2014). A (denti-)alveoláris és posztalveoláris képzési hely megőrződése mellett mindkét approximánssra jellemző a nyelvgyök retrakciója, azaz hátrahúzódása is. Továbbá, bár ezeket a szegmentumokat a tudományos konszenzus apikális ejtésüként tartja számon (Zhou–Wu, 1963), más források szerint a posztalveoláris [ɹ] szegmentum esetében apiko-predrozális, predrozális ejtés is előfordulhat (Lee-Kim, 2014). Végül a posztalveoláris approximáns ejtésében a nyelv elülső részének megemelkedésével egy nyelv alatti, szublingvális üreg is létrejön (Hamann, 2003). A [ɹ] és a [ɻ] ejtését a 2. ábra szemlélteti.



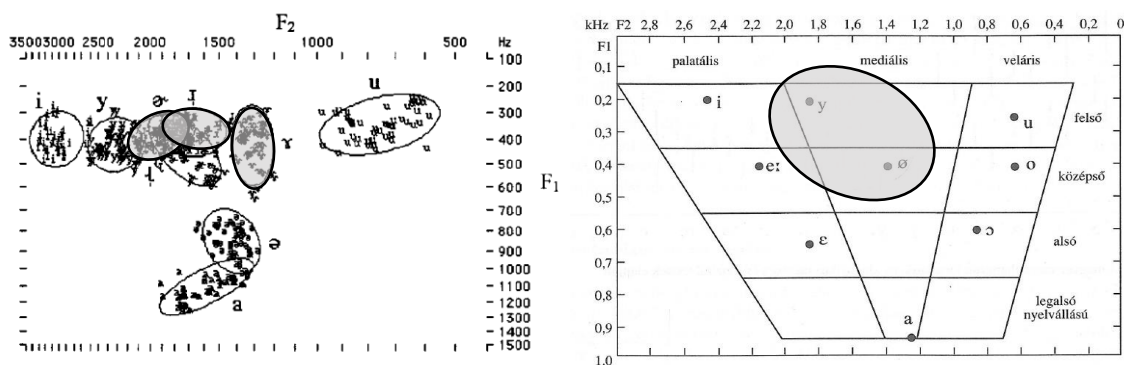
2. ábra. A mandarin (denti-)alveoláris frikatíva (balra fent) és a posztalveoláris kvázi retroflex frikatíva (jobbra fent) röntgenfelvételéből készített sematikus keresztmetszeti ábrák (Ladefoged–Maddieson, 1996: 151), illetve a velük homorgán képzési helyű alveoláris approximáns (balra lent) és posztalveoláris approximáns (jobbra lent) nyelvultrahangos felvétele oldalnézeti keresztmetszetben, a fentiekkel egyező orientációban (Lee-Kim, 2014: 268)

A posztalveoláris approximáns esetében megjelenő szublingvális üreg akusztikai zérust teremt, és a toldalékcső meghosszabbításához hasonló hatással van: jelentősen lecsökkenti az F_3 frekvenciaértékét (Stevens, 2000; Toda et al., 2010). A nyelvgyök hátrahúzódása az F_2 -értékre hat: a retrakció jelentős mértékben csökkenti a hátulsó üreg térfogatát, így frekvenciacsökkenést okoz az F_2 értékében (Stevens, 2000). Megjegyzendő, hogy az alveoláris approximáns F_2 -je alacsonyabb a posztalveoláris approximánssénál, holott az alveoláris szegmentum esetében a nagyobb térfogatú hátulsó üreg miatt magasabb F_2 -értéket várnánk. Ez többek között azzal magyarázható, hogy az alveoláris szegmentum

esetében a nyelvgyök jobban hátrahúzódik, aminek következtében lényegében egy második szűkület keletkezik a veláris-garati régióban. Mivel pedig ez a szűkület közel esik ahhoz a szájüregi pozícióhoz, ahol a második formáns állóhulláma a legmagasabb amplitúdójú, ezért a szűkület az F_2 frekvenciáját lefelé tolja el (Howson–Monahan, 2019). Az approximánsok F_1 -értéke tükrözi a fentebb megfogalmazott összefüggéseket: a posztalveoláris approximáns [ɹ] szűkülete hátrébb helyezkedve el a szájüregben magasabb F_1 -et eredményez, mint az ajkakhoz közelebbi szűkülettel képzett alveoláris approximáns [ɹ] esetében.

A jelen vizsgálat pszicholingvisztikai keretét Flege (1995) Speech Learning Modelje szolgáltatja, mely szerint a jelen kutatásban is részt vevő felnőttek a „korai”, azaz a fiatalabb nyelvtanulókkal szemben már merevebb magánhangzó-kategóriákkal rendelkeznek, ezért esetükben nagyobb eséllyel valósul meg asszimiláció az anyanyelvi (L1) és a célnyelvi (L2) beszédhangok között. Ez például azt jelenti, hogy a kínaiul tanuló magyar anyanyelvű felnőttek a fentebb említett, a saját anyanyelvükben nem létező mandarin beszédhangokat az akusztikailag azokhoz legközelebb eső magyar anyanyelvi magánhangzó-kategóriába sorolják a nyelvtanulás során. Mivel pedig kísérletek tanúsága szerint a formánsok közül az első kettő az, amely a magánhangzó minőségét a legnagyobb valószínűséggel kódolja az észlelés számára (Hollien et al., 2000; Gósy, 1987), az is feltehető, hogy ez az asszimiláció elsősorban az F_1 - és az F_2 -értékekre hagyatkozva történik. Azt is meg kell jegyezni, hogy az F_3 egyes források szerint inkább másodlagos felismerési kulcsnak tekinthető (Gósy, 1989), és csak bizonyos beszédhangok – a magyar /i/ és /u/ – esetében látszik elsődlegesnek (Kiss, 1985).

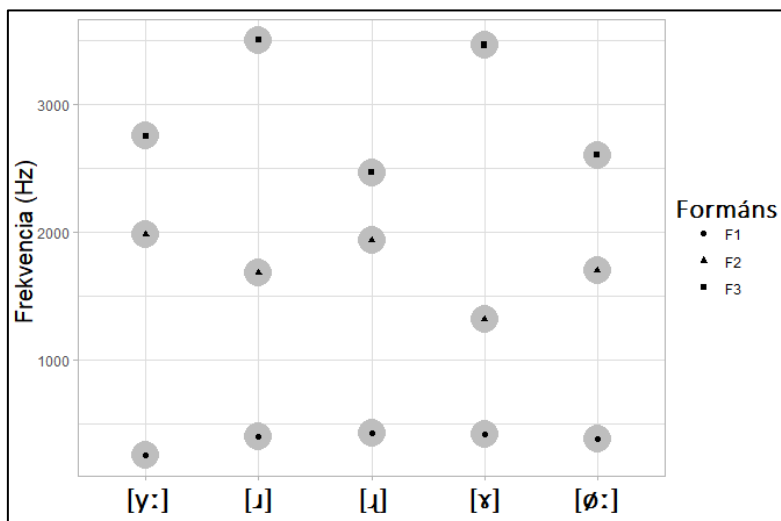
A legközelebbi anyanyelvi magánhangzó-kategóriák meghatározásakor a jelen kutatás – percepciós teszt hiányában – Kiss (1985) munkájának eredményeit veszi alapul, mely számszerűsítve közöl adatokat a magyar percepciós magánhangzótér alakulásáról. Ha összehasonlítjuk a kínai anyanyelvű nők produkciójában mért formánsértékeket, valamint a Kiss (1985) által meghatározott percepciós F_1 - F_2 átlagértékeket a magyarra nézve, akkor azt láthatjuk, hogy a kínai alveoláris [ɹ] és posztalveoláris [ɹ] F_1 F_2 meghatározta pozíciójához a magyar labiális, mediális felső nyelvállású [y]/[y:], míg a kínai illabiális veláris magánhangzóhoz [ɤ] a magyar labiális, mediális középső nyelvállású [ø]/[ø:] helyezkedik el a legközelebb (3. ábra). Ez alapján feltehető, hogy a kínai beszédhangok az itt megadott magyar megfelelővel azonosítódnak az észlelésben, ami pedig azt is jelenti, hogy a magyar anyanyelvűek produkciójában a tárgyalt kínai hangoknak várhatóan az itt megadott anyanyelvi megfelelőjéhez közelít az ejtésük.



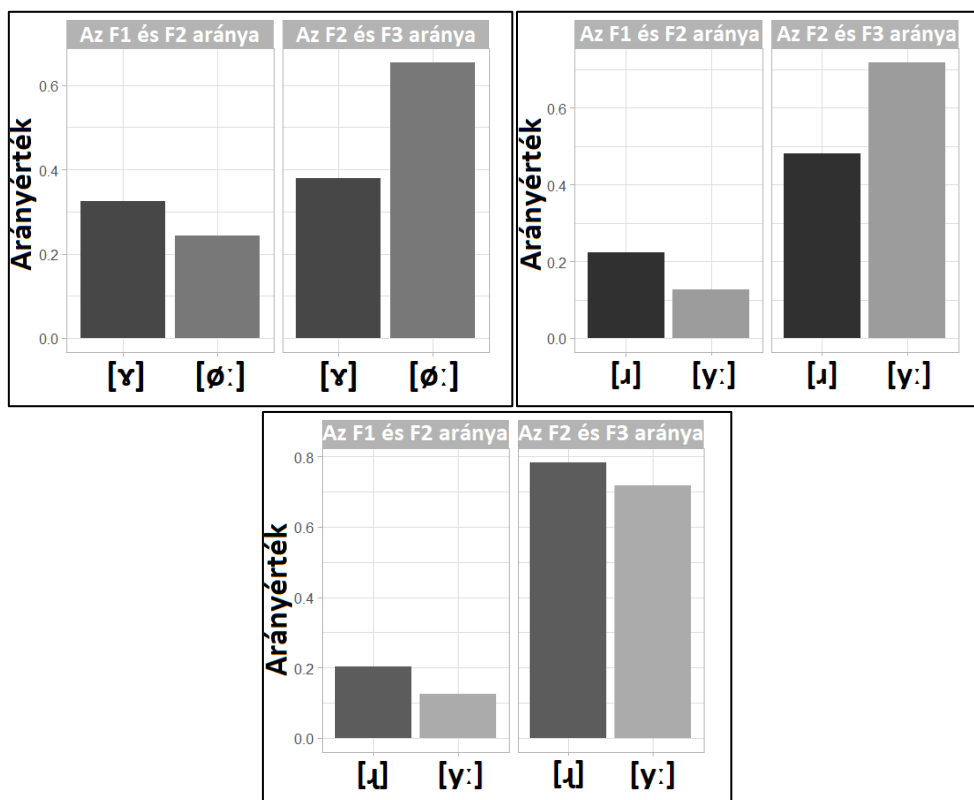
3. ábra. A mandarin magánhangzók mandarin anyanyelvű nők ejtésében az F₁-F₂ által meghatározott térben (balra) (Lee–Zee, 2001: 644); illetve a magyar magánhangzók percepció F₁- és F₂-átlagértékei (jobbra) (Kiss, 1985 alapján Bolla, 1995: 295)

Azt a feltételezést, hogy a magyar anyanyelvűek a két kérdéses approximánst egyetlen kategóriába sorolják, az a tény is támogatja, hogy az approximánsok a *pinyinben*, (azaz a kínai karakterek transliterációjában) egyöntetűen 'i', az illabiális veláris magánhangzó pedig 'e' grafémával van megjelenítve. Mivel a magyar helyesírás fonematikus, azt feltételezhetjük, hogy a magyar anyanyelvűek az azonos grafémával jelölt beszédhangokat hajlamosabbak azonosként (vagy legalábbis egyetlen fonéma kontextusfüggő variánsaiként) azonosítani, míg az eltérő grafémák esetében inkább sorolják azokat két elkülönült beszédhangkategóriába.

Habár a formánsok abszolút értékei a toldalékcső méretével, azaz a nemmel és a korrall együtt változnak, és így lényegében egyénspecifikusan eltérnek, a magánhangzószerű hangokat mégis a toldalékcső méretétől, azaz az abszolút formánsértékektől függetlenül azonosítani tudjuk. Ebből arra szokás következtetni, hogy a beszédhangok akusztikumának feldolgozásakor normalizáció történik, mely által „kiszűrődnek” az egyéni jellegzetességek. Mivel pedig a beszédhangok formánsainak aránya megközelítőleg állandónak tekinthető, egy elterjedt feltételezés szerint a zenei hangokhoz hasonlóan a (formáns)frekvenciák aránya képezi az akusztikai kulcsokat a beszédhangok azonosításához (Potter–Steinberg, 1950; Nearey, 1978; Lloyd, 1890; Miller, 1989). A fenti okból a hipotézisem megfogalmazásához a kínai és a magyar beszédhangok átlagos produkciós formánsértékeit (4. ábra) arányokként vettem össze a megfelelő (akusztikailag legközelebb álló) párokban (5. ábra) (azaz lényegében normalizálva): egyrészt az F₁ és az F₂, másrészt az F₂ és az F₃ hányadosát. Az átlagos formáns-frekvenciaértékek a magyar anyanyelvűek esetében 5 nő ejtéséből származnak, akik izolált szavakba ágyazva ejtették ki ezeket a hangzókat (Bolla, 1995: 293–294), a kínaiak esetében 50 nő ejtését elemezték szintén izolált CV szerkezetű szavak produkciójában (Lee–Zee, 2001: 644).



4. ábra. A vizsgált mandarin beszédhangok (átlag)formánsértékei (Lee-Zee, 2001: 644), valamint a feltételezeten hozzájuk legközelebb elhelyezkedő magyar beszédhangok (Bolla, 1995: 293–294)



5. ábra. A 4. ábrán látható átlagos formánsértékek (Lee-Zee, 2001: 644; Bolla, 1995: 293–294) arányainak páros összevetése a vizsgált mandarin és magyar szegmentumok között (F₁ : F₂; balra, illetve F₂ : F₃; jobbra)

1.1. Hipotézisek

Feltételezésem szerint a magyar anyanyelvűek a vizsgált mandarin beszédhangokat a kínaiaktól eltérően, formánsarányaik tekintetében a magyar anyanyelvi beszédhangokhoz közelítve képzik. Ezt azt jelenti, hogy a magyar anyanyelvű nyelvtanulók a kínai alveoláris [ɿ] és posztalveoláris [ɿ] approximánst

a magyar labiális, mediális felső nyelvállású [y]/[y:], míg a kínai illabiális veláris magánhangzót [ɿ] a magyar labiális mediális középső nyelvállású [ø]/[ø:] percepciók kategóriájába sorolják, ezért a nyelvtanulók ejtésében a mandarin beszédhangok az anyanyelvi beszédhangokat megközelítő akusztikai tulajdonságokkal jelennek meg.

Továbbá azt is feltételezem, hogy a nyelvi tapasztalat mértéke hatással van a vizsgált beszédhangok képzésére, mégpedig úgy, hogy a több nyelvi tapasztalattal rendelkező beszélők a formánsarányok tekintetében minden vizsgált beszédhang esetében jobban megközelítik a kínaiak értékeit, mint a kevesebb nyelvi tapasztalattal rendelkezők. Ennek a feltevésnek az ellenőrzésére a magyar anyanyelvűek esetében két, eltérő nyelvi tapasztalattal rendelkező beszélői csoportot is összehasonlítottam: egy első- és egy harmadéves kínai alapszakos egyetemistákból álló csoportot. A fentebbi feltételezésemet az alábbi hipotézisek részletezik.

H1: A kínai illabiális veláris [ɿ]-t a magyarok az akusztikailag ehhez leközelebb lévő L1 beszédhangkategóriához, a magyar [ø]/[ø:]-höz közelítve képzik: a magyaroknál a mintánkénti $F_1 : F_2$ arány e beszédhangnak esetében a kínaiakéhoz viszonyítva alacsonyabb, míg az $F_2 : F_3$ arány a kínaiaknál magasabb, de a magyar beszélők ejtése a nyelvi tapasztalat növekedésével hasonlóbba válik a kínai mintához.

H2: Abból következően, hogy az alveoláris [ɹ] és posztalveoláris [ɻ], approximánsok allofonikus viszonyban állnak egymással, valamint ugyanazzal a grafémával jelennek meg a *pinyinben*, azt feltételezem, hogy a magyar anyanyelvűek a két beszédhangot ugyanahhoz az anyanyelvi beszédhangkategóriához rendelik, és mind a két approximáns képzése a magyar [y]/[y:] beszédhanghoz közelítve történik. Ez azt jelenti, hogy

H2/a: az [ɹ] esetében a magyarok mintánkénti $F_1 : F_2$ aránya a kínaiakénál alacsonyabb, $F_2 : F_3$ aránya pedig a kínaiakénál magasabb, míg

H2/b: a [ɻ] esetében a magyarok mintánkénti $F_1 : F_2$ aránya és $F_2 : F_3$ aránya a kínaiakénál alacsonyabb, de mindkét esetben a magyar beszélők ejtése a nyelvi tapasztalat növekedésével hasonlóbba válik a kínai mintához.

2. Módszertan

Az akusztikai vizsgálatban három beszélői csoportot hasonlítottam össze, csoportonként 5 (összesen 15) főt vizsgáltam, mindannyian nők voltak, akiknek az átlagéletkora 21 év. A magyar anyanyelvűeket nyelvi tapasztalatuk szerint két csoportra osztottam. A kevesebb nyelvi tapasztalattal rendelkező magyarok elsőéves kínai alapszakos egyetemisták voltak, akik kevesebb, mint fél éve tanultak mandarinul. A több nyelvi tapasztalattal rendelkező magyarok csoportja harmadéves kínai alapszakos egyetemistákból tevődött össze, akik már több, mint két éve tanultak mandarinul, valamint egy tanuló híján mind rendelkeztek 10

hónapos, kínai nyelvi környezetben szerzett tapasztalattal. Kontrollcsoportként mandarin anyanyelvű kínai hallgatók produkcióját elemeztem, akik a felvétel idejékor kevesebb, mint 3 hónapja tartózkodtak Magyarországon, azonban azt megelőzően már két éven keresztül tanultak magyarul.

A felvételeket az ELTE BTK Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszékének laboratóriumában, egy csendesített szobában készítettem. A hangfelvételeket az Audacity programmal rögzítettem az MTA–ELTE Lendület Lingvális Artikuláció Kutatócsoportjának eszközeivel: külső hangkártyával és omnidirekcionális kondenzátoros fejmikrofonnal. A felvételeket 44,1 kHz-es mintavételezéssel digitalizáltam 16 bit mélységben.

A vizsgálat anyagát izolált ejtésű, két szótagú V_1CV_2 -szerkezetű, *pinyin* (azaz a kínai karakterek transliterációjával) megjelenített álszavak adták, melyeket a kísérleti személyeknek véletlenszerű sorrendben kellett felolvasniuk monitorról. A két szótagú V_1CV_2 -szerkezetű álszavakban a V_1 minden esetben egy legalsó nyelvállású, ajakkerekítés nélküli, veláris/centrális [a] hang volt, melyet intervokális helyzetben álló (denti-)alveoláris [s], vagy kvázi retroflex, posztalveoláris [ʂ] frikatíva követett. A hangsor végi V_2 pozícióban helyezkedtek el a vizsgált elemek, azaz az alveoláris [ɹ] vagy posztalveoláris approximáns [ɻ], illetve az illabiális veláris magánhangzó [ɤ] (1. táblázat). A 15 kísérleti személy minden álszót négyszer olvasott fel, ami azt jelenti, hogy az approximánsok esetében szegmentumonként ($1 V \times 1 C \times 4$ ismétlés $\times 15$ beszélő =) 60, míg az illabiális veláris szegmentum esetében a két eltérő hangkörnyezetből fakadóan ($1 V \times 2 C \times 4$ ismétlés $\times 15$ beszélő =) 120 mintát vettem fel és elemeztem. Mivel a mandarin kínai tonális nyelv, az álszavak azonos hangsúlymintázatait a tónusok kontrollálásával érhetjük el (Duanmu, 2000). Ezért a vizsgált álszavak mindkét szótagja tónusos, azaz hangsúlyos szótag volt, ahol mindkét szótag esetében a dallamkontúr „egyes” típusú, azaz a magyar lebegő dallamhoz hasonló dallamívet írt le viszonylag magas frekvenciatartományon.

1. táblázat. A vizsgált álszavaknak a kísérleti személyek számára prezentált *pinyin* átírata, ahol a felső vízszintes vonal az „egyes” tónust jelöli, valamint szögletes zárójelben a szótagok IPA-lejegyzése

	(Denti-)alveoláris [s]	Kvázi retroflex [ʂ]
V = /i/	ā [˥] sī [asɿ]	ā [˥] shī [aʂɿ]
V = /ɤ/	ā [˥] sē [asɻ]	ā [˥] shē [aʂɻ]

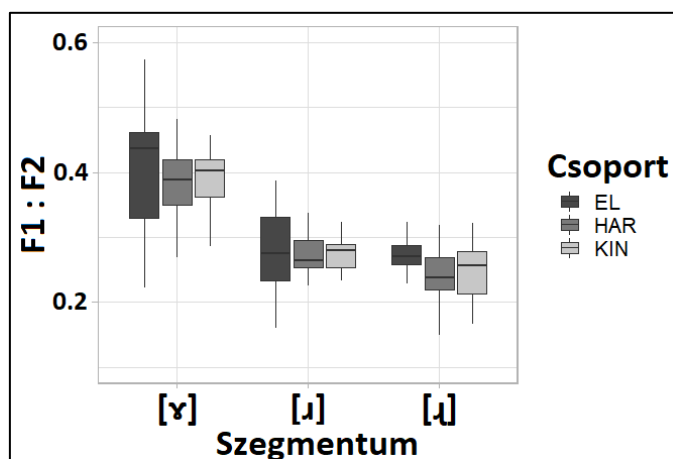
A hangfelvételeket a Praat szoftverben (Boersma–Weenink, 2019) címkéztem és elemeztem. Az első három formáns (F_1 , F_2 és F_3) frekvenciáját automatizáltan mértem úgy, hogy a kijelölt szegmentum középső 20%-ában mért a szoftver mediánt. Érdeemes megjegyezni, hogy az illabiális veláris magánhangzót a szakirodalom fonológiai szempontból monoftongusnak tekinti, de a megfigyelések szerint fonetikai megvalósulása dinamikus, diftongusszerű, mégpedig úgy, hogy a beszédhang első harmadáig változik az ejtés, onnantól

kezdve pedig nagyjából változatlan (Howie, 1976). Ennek a jelen kísérlet szempontjából azért van jelentősége, mert minden vizsgált beszédhangot, így ezt is statikusan elemzem a magánhangzó időbeli középpontjában mért akusztikai paraméterekkel. Ez pedig a [ɣ] hangzónak az esetében azt jelenti, hogy a második, az időbeli megvalósulást tekintve dominánsabb akusztikus célt képeztem le és elemeztem.

Az adatok statisztikai elemzését lineáris kevert modellekkel (LMM; lmerTest, Kuznetsova et al., 2017) végeztem az R programban (R Core Team, 2019). A függő változókra, azaz az $F_1 : F_2$ arányára, illetve az $F_2 : F_3$ arányára két általános lineáris kevert modellt állítottam. Mindkét függő változó esetében a három csoport (kínai anyanyelvű kontrollcsoport/elsőéves magyar anyanyelvű beszélők/harmadéves magyar anyanyelvű beszélők), valamint a szegmentum (alveoláris approximáns/posztalveoláris approximáns/illabiális veláris magánhangzó) független változók szerepeltek a modellben, valamint ezek interakciója, kiegészítve egy random változóval (random eltolás, azaz intercept), a beszélő személyével (modell_{F_XF_Y} = lmer(F_X:F_Y ~ csoport * szegmentum + (1|beszélő)). A változók szintjeit páronként post hoc tesztekkel vettem össze (Lenth, 2020) (modell_{post hoc} = lsmeans(modell_{F_XF_Y}, list(pairwise ~ csoport * szegmentum), adjust = "tukey"). Az adatokat a ggplot2 csomag segítségével ábrázoltam (Wickham, 2016).

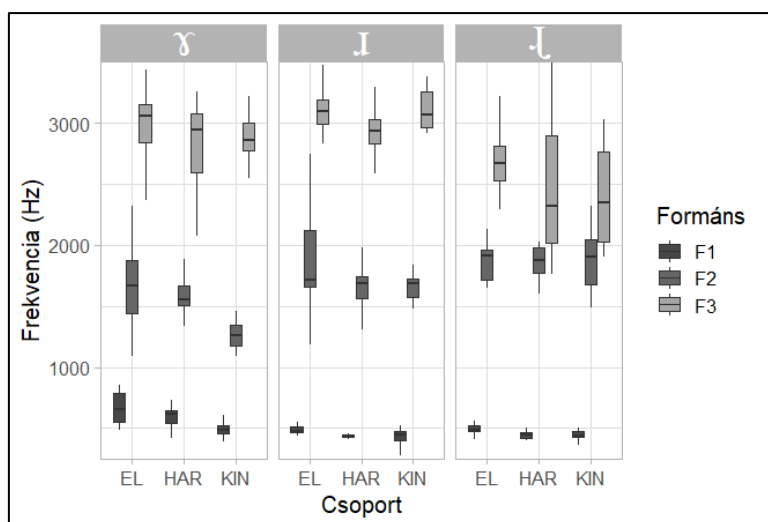
3. Eredmények

Az $F_1 : F_2$ arányra a szegmentum mint független változó szignifikáns hatást gyakorolt ($F(2, 224) = 232, p < 0,001$). A páronkénti összevetés szerint az illabiális veláris [ɣ] és az alveoláris approximáns [ɹ], valamint az illabiális veláris [ɣ] és a posztalveoláris approximáns [ɻ] $F_1 : F_2$ arányértéke tért el minden csoportban ($p < 0,05$), míg a két approximáns egyik csoportban sem tért el egymástól. Emellett azonban a beszélői csoport mint független változó nem gyakorolt szignifikáns hatást az $F_1 : F_2$ arányra, tehát a három csoport lényegében egyező $F_1 : F_2$ értékkel képezte az egyes beszédhangokat (6. ábra).



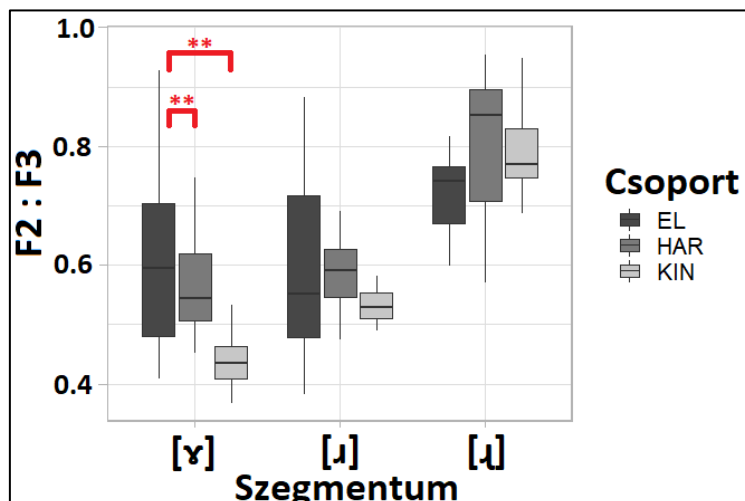
6. ábra. A vizsgált beszédhangok $F_1 : F_2$ arányértéke a három csoportban (EL = elsőéves; HAR = harmadéves; KIN = kínai) a három vizsgált szegmentum függvényében

Habár a statisztikai próba nem mutatott szignifikáns eltérést az $F_1 : F_2$ arányában a csoportok között, tendenciózan mégis láthatunk szisztematikus eltéréseket a következőképpen. Az illabiális veláris [ɣ] és a posztalveoláris [ɟ] esetében az elsőévesek a kínaiaknál magasabb, míg a harmadévesek a kínaiaknál alacsonyabb arányértéket produkáltak. Az alveoláris [ɹ] esetében azonban a magyarok mindkét csoportjában a kínaiaknál alacsonyabb arányértéket találtam, miközben az elsőévesek valamivel jobban megközelítették a kínai kontrollcsoport értékeit. Ha az abszolút, avagy nyers formánsértékekre tekintünk (7. ábra), akkor azt láthatjuk, hogy az alveoláris [ɹ] arányértékeiben mérhető eltéréseket mindhárom csoportnál az egyező F_2 -értékekből fakadóan inkább az F_1 -értékek eltéréseiből eredeztethetjük. A posztalveoláris [ɟ] esetében az elsőéveseknek a kínaiaknál is magasabb arányértékeit a magas F_1 -értékek adták, míg a harmadévesek esetében az alacsony arányérték a kínaiaknál magasabb F_1 , de alacsonyabb F_2 értékéből következett.



7. ábra. A három szegmentum abszolút F_1 -, F_2 - és F_3 -értékei a három csoport (EL = elsőéves; HAR = harmadéves; KIN = kínai) függvényében

A három vizsgált szegmentum $F_2 : F_3$ arányára a statisztikai próba szerint a szegmentum és a csoport interakcióban hatott ($F(4, 224) = 9,5, p < 0,001$), és mindkét változó főhatása is szignifikáns volt (csoport: $F(2, 16) = 3,9, p < 0,05$, szegmentum: $F(2, 224) = 112,8, p < 0,001$) (8. ábra). Ez azt jelenti, hogy a csoportok eltértek egymástól, de csak bizonyos szegmentumok esetében, mely – a post hoc tesztek szerint – a veláris [ɣ]. Ez a beszédhang szignifikáns különbséget mutatott az elsőévesek és a kínaiak ($p < 0,01$), valamint a harmadévesek és a kínaiak között ($p < 0,01$). A két approximáns $F_2 : F_3$ arányértékében azonban nem mutatkozott szignifikáns eltérés a csoportok között.



8. ábra. A vizsgált beszédhangok $F_2 : F_3$ arányértéke a három csoportban (EL = elsőéves; HAR = harmadéves; KIN = kínai) a három vizsgált szegmentum függvényében

Az illabiális veláris [ɣ] $F_2 : F_3$ arányértéke a magyar anyanyelvűek és a kínaiak között jelentős eltérést mutatott. A 8. ábrán látható, hogy a kínaiak $F_2 : F_3$ aránya a magyarok mindkét csoportjában tapasztalhatótnál alacsonyabb volt, ugyanakkor a több nyelvtudással rendelkező harmadévesek jobban megközelítették a kínai anyanyelvű kontrollcsoport értékeit, mint a kevesebb tapasztalattal bíró elsőévesek. Az alveoláris [ɹ] esetében a magyarok mindkét csoportja a kínaiaknál magasabb $F_2 : F_3$ arányértéket produkált, azonban az elsőévesek produkciójukban jobban megközelítették a kínaiakat, mint a harmadévesek. Hasonlóképpen a posztalveoláris [ɻ] $F_2 : F_3$ arányértékét tekintve az elsőévesek a harmadéveseknél jobban megközelítették a kínaiak értékeit, azonban míg a harmadévesek a kínaiaknál magasabb, addig az elsősők a kínaiaknál alacsonyabb arányértékeket produkáltak.

Ha a [ɣ] szegmentum abszolút formánsértékeire tekintünk (7. ábra), akkor azt láthatjuk, hogy a kínaiak esetében talált jelentősen alacsonyabb $F_2 : F_3$ arány elsősorban a magyar csoportok esetében mutatkozó, a kínaiak esetében mértnél jóval alacsonyabb F_2 értékéből eredeztethető. Az alveoláris [ɹ] szegmentum produkciójában a magyarok magasabb arányértékeit az elsőévesek esetében a magasabb F_2 -értékkel, míg a harmadévesek esetében inkább a másik két csoportnál alacsonyabb F_3 -értékkel magyarázhatjuk. A posztalveoláris [ɻ] szegmentum esetében szembeűnő az elsőévesek magas F_3 -értéke, mely magyarázatul szolgál a kínaiaknál alacsonyabb $F_2 : F_3$ arányértékekre. A harmadévesek abszolút F_2 és F_3 értékei a kínaiakénál valamivel alacsonyabbak, miközben mediánjukban az elsőéveseknél jobban megközelítik a kínaiak abszolút F_2 és F_3 értékeit.

Az $F_1 : F_2$ és az $F_2 : F_3$ arányértékek alapján (6. és 8. ábra) azt is elmondhatjuk, hogy a kínaiak ejtéséhez viszonyítva a harmadévesek az elsőéveseknél

tendenciózusán jobban megkülönböztették egymástól az alveoláris [ɹ] és posztalveoláris [ɻ] approximánst, valamint az illabiális veláris magánhangzót [ɤ].

4. Következtetések

A jelen tanulmány három mandarin kínai szegmentum, az illabiális veláris [ɤ], illetve az alveoláris approximáns [ɹ] és a posztalveoláris approximáns [ɻ] produkcióját vizsgálta kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek, valamint kínai anyanyelvűek ejtésében. A szegmentumokat akusztikai vizsgálatban vettem össze: az első, második és harmadik formáns frekvenciaértékét elemeztem. A formánsértékeket mintánkénti arányítással normalizáltam: az F_1 -et az F_2 -vel, illetve az F_2 -t az F_3 -mal arányítottam beszélőnként és szegmentumonként. Abból kiindulva, hogy a felnőtt magyar anyanyelvű kísérleti személyek ezeket a kínai beszédhangokat merev magánhangzó-kategóriáikból fakadóan perceptíósan egy már meglévő anyanyelvi beszédhang-kategóriába sorolják (Flege, 1995), azt feltételeztem, hogy a vizsgált illabiális veláris [ɤ] mandarin szegmentumot a magyar anyanyelvűek a magyar [ø]/[ø:] hanghoz közelítve, míg az alveoláris [ɹ] és posztalveoláris [ɻ] approximánst a magyar [y]/[y:] hanghoz közelítve képzik. Ebből következően a magyarok produkciójából kinyert arányértékeket a mandarin anyanyelvűek értékeivel összevetve eltérésekre számítottam. Ugyanakkor azt feltételeztem, hogy a több nyelvi tapasztalattal rendelkező magyarok jobban megközelítik a kínaiak értékeit, mint a kevesebb tapasztalattal rendelkezők.

Az első hipotézisem, mely szerint a magyarok az illabiális veláris magánhangzót [ɤ] a kínaiaknál alacsonyabb $F_1 : F_2$ értékkel, míg magasabb $F_2 : F_3$ értékekkel képzik, részben nyert megerősítést, ugyanis a magyarok $F_1 : F_2$ értékei nem voltak alacsonyabbak a kínaiakénál, azonban a magyar anyanyelvűek az $F_2 : F_3$ értékben – a hipotézisben megfogalmazottakkal egybevágóan – a kínaiaknál magasabb értékeket produkáltak. Az $F_2 : F_3$ arányértékbeli eltérés a nyers formánsértékeket nézve elsősorban az F_2 eltérésére volt visszavezethető: az F_2 frekvenciaértéke a magyarok esetében a kínaiakhoz viszonyítva jóval magasabb volt. Az F_2 -értékbeli eltérésből arra következtethetünk, hogy a magyar anyanyelvűek akusztikailag a kínaiaknál palatálisabban ejtik ezt a beszédhangot. Egy jövőbeli kutatásban vizsgálendő lehet a kérdés, hogy az akusztikai megvalósításbeli különbség milyen artikulációs eltérésekből eredeztethető. Abból következően, hogy az első hipotézis csak részlegesen nyert megerősítést, azt mondhatjuk, hogy a mandarin [ɤ] hangot a magyar anyanyelvűek nem az anyanyelvi [ø]/[ø:]-höz közelítve képzik. A nyelvi tapasztalat kontextusában nézve is csak részlegesen megerősített hipotézisről beszélhetünk: mivel e beszédhang esetében az $F_1 : F_2$ arányában nem, csak az $F_2 : F_3$ értékeket illetően találtam a várakozásoknak megfelelő eredményt, azaz azt hogy a több nyelvi tapasztalattal rendelkező harmadévesek jobban megközelítették a kínaiak ejtésmintáját, mint az elsőévesek.

A második hipotézisem első alhipotézise, mely szerint a magyarok produkciójában az alveoláris [ɹ] az $F_1 : F_2$ arányértékében a kínaiaknál alacsonyabb, míg az $F_2 : F_3$ arányában magasabb értéket vesz fel, nem nyert megerősítést, mivel a statisztikai próba nem mutatott szignifikáns eltérést a csoportok között sem az $F_1 : F_2$, sem az $F_2 : F_3$ arányértékében. Azonban ha az arányértékek tendenciáit figyeljük meg a csoportok között, akkor megállapítható, hogy a magyarok mind az $F_1 : F_2$, mind az $F_2 : F_3$ arányértékében a hipotézisünkben megfogalmazott irányba tolódva képezték ezt a beszédhangot a kínaiakhoz képest.

A második hipotézisem második alhipotézise, mely szerint a posztalveoláris [ɻ]-t a magyarok a kínaiaknál alacsonyabb $F_1 : F_2$ és $F_2 : F_3$ arányértékkel ejtik, nem nyert megerősítést, ugyanis a statisztikai próba nem mutatott eltérést a csoportok között egyik arány esetében sem.

Összességében tehát a második hipotézisemet illetően elmondható, hogy nem volt különbség a magyar anyanyelvűek két csoportja és a kínaiak alveoláris és posztalveoláris approximáns-produkciója között, tehát ezeknek a beszédhangoknak a képzése a magyar anyanyelvűek esetében nem a kínaiaktól eltérő módon történt. Megállapítható, hogy a magyar beszélők az alveoláris [ɹ] és posztalveoláris [ɻ] approximánst a kínai beszélőkhöz hasonló módon megkülönböztették egymástól az ejtésben, és hogy a formánsarányokat tekintve a magyarok a szóban forgó két mandarin beszédhangot a kínaiakkal megegyező módon és nem az anyanyelvi [y]/[y:] hanghoz közelítve képezték. Az eltérő nyelvi tapasztalattal rendelkező csoportokat illetően a második hipotézisem nem nyert alátámasztást, így megállapítható, hogy a nyelvi tapasztalatra irányuló feltevésem összességében sem nyert megerősítést: a több nyelvi tapasztalattal rendelkező harmadévesek nem közelítették meg jobban a kínai ejtőmintát, mint a kevesebb nyelvi tapasztalattal rendelkező elsőévesek.

Habár mindhárom beszédhang esetében eltérést feltételeztem a magyar anyanyelvűek ejtésében a kínaiakhoz képest, ez a feltételezésem csak az illabiális veláris magánhangzó [ɤ] esetében nyert részleges megerősítést. Erre magyarázatul szolgálhat a beszédhangok képzésmódbeli eltérése. Míg az approximánsok esetében az ejtésé során „pusztán” megőrződik az őket megelőző mássalhangzó produkciója, addig a veláris magánhangzó esetében a hangkörnyezettől független, továbbá a magyarok számára az anyanyelvük szempontjából is „új” célkonfigurációt kell elérni. Ebből következően az approximánsok ejtése a magyar anyanyelvűek számára könnyebb lehet akkor, ha a mássalhangzók képzése sikeres (tehát a kínai anyanyelvi ejtéshez hasonló). Ez pedig egy korábbi vizsgálatom szerint így van, az említett vizsgálatban ugyanis nem találtam eltérést a magyar és a kínai anyanyelvűek között az itt vizsgált approximánsokat megelőző frikatívák képzési helyét érintően (Juhász, megjelenőben).

A kutatás felhívja a figyelmet arra, hogy a vizsgált szegmentumok tanítása hatványozott figyelmet kellene, hogy kapjon a kínait mind idegen nyelvet tanuló magyar diákok tanításának esetében. A jelen kutatás a mandarin beszédhangokhoz kapcsolódó eredményei emellett referenciaként szolgálhatnak olyan jövőbeni elemzésekhez is, amelyek célja az illabiális veláris magánhangzó [ɤ] artikulációs jellemzőinek vizsgálata, illetve annak feltérképezése, hogy a magyar anyanyelvűek esetében miből következik a kínaiaknál akusztikai szempontból palatálisabb ejtés. A jövőben az itt vizsgált kínai szegmentumok a magyar anyanyelvi beszédhangpárjukkal is összevetendők lehetnek, ugyanazon magyar anyanyelvű kínaiul tanulók beszédében, illetve vizsgálandó, hogy a magyarok (és kínaiak) képesek-e perceptíósan megkülönböztetni egymástól az illabiális veláris magánhangzót és az approximánsokat. A kutatás eredményei hozzájárulnak az L1–L2 interferenciajelenségek és az L2 beszédhang-elsajátítás mélyebb megértéséhez.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm az Alkalmazott Nyelvészeti és Fonetikai Tanszéknek, hogy a felvételek elkészítéséhez a rendelkezésemre bocsátották a tanszéki laboratóriumot, valamint az MTA–ELTE Lendület Lingvális Artikuláció Kutatócsoportnak, hogy a kutatásomban a csoport eszközeit használhattam. Köszönettel tartozom továbbá témavezetőmnek, dr. Deme Andreának és dr. Markó Alexandrának szakmai segítségnyújtásukért és támogatásukért.

Irodalom

- Boersma, P. & Weenink, D.** (2020) Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.1.15. (letöltés ideje: 2019. november 4.).
- Bolla K.** (1995) *Magyar Fonetikai Atlasz*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Chen, Y., Zhang, J., Sieg, J. & Chen, Y.** (2019) Is [ɤ] in Mandarin a transitional vowel? – Evidence from tongue movement by ultrasound imaging. *Journal of Chinese Linguistics* 47. pp. 371–405.
- Duanmu, S.** (2000) *The phonology of standard Chinese*. New York: Oxford University Press.
- Fant, G.** (1960) *Acoustic theory of speech production*. Mouton: The Hague.
- Fitch, W.T. & Giedd, J.** (1999) Morphology and development of the human vocal tract: A study using magnetic resonance imaging. *Journal of the Acoustical Society of America* 106. pp. 1511–1522.
- Flege, J. E.** (1995) Second-language speech learning: theory, findings and problems. In: Strange, W. (ed.) *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*. Timonium: York Press. 229–273.
- Gósy M.** (1987) A formánsszerkezet változásának hatása a magánhangzók felismerésére. *Magyar Nyelv* 49–59.
- Gósy M.** (1989) *Beszédészlelés*. Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Hamann, S.** (2003) *The Phonetics and Phonology of Retroflexes*. Utrecht: Netherlands Graduate School of Linguistics.
- Hollien, H., Mendes-Schwarz, A. P. & Nielsen, K.** (2000) Perceptual confusions of high-pitched sung vowels. *Journal of Voice* 14/2. pp. 287–298.
- Howie, J. M.** (1976) *Acoustical Studies of Mandarin Vowels and Tones*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howson, P. & Monahan, J.** (2019) Perceptual motivation for rhotics as a class. *Speech Communication* 115. pp. 15–28.

- Juhász K.** (megjelenés alatt) Mandarin frikatívák produkciója kínaiul tanuló magyar anyanyelvűek körében.
- Kiss G.** (1985) A magyar magánhangzók első két formánsának meghatározása szintetizált hangmintákat felhasználó percepciók kísérlet segítségével. *Nyelvtudomány Közlemények* 87/1. 160–172.
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B. & Christensen, R. H. B.** (2017) lmerTest Package: Tests in Linear Mixed Effects Models. *Journal of Statistical Software* 82/13. pp. 1–26.
- Ladefoged, P. & Maddieson, I.** (1996) *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell.
- Ladefoged, P.** (1975) *A Course in Phonetics*. New York: Harcourt.
- Lee, W. & Zee, E.** (2001) An acoustical analysis of the vowels in Beijing Mandarin. *2nd InterSpeech*. pp. 643–646.
- Lee-Kim, S. I.** (2014) Revisiting Mandarin ‘apical vowels’: An articulatory and acoustic study. *Journal of the International Phonetic Association* 44/3. pp. 261–282.
- Lenth, R.** (2020) *Emmeans: Estimated Marginal Means, aka Least-Squares Means*. R package version 1.4.4. Elérhető: <https://CRAN.R-project.org/package=emmeans>. (letöltés ideje: 2020. március 13.).
- Lin, Y. H.** (2007) *The Sounds of Chinese*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lloyd, R. J.** (1890) *Some researches into the nature of vowel-sound*. Liverpool: Turner and Dunnett.
- Miller, J. D.** (1989) Auditory-perceptual interpretation of the vowel. *Journal of the Acoustical Society of America* 85. pp. 2114–2134.
- Nearey, T. M.** (1978) *Phonetic feature systems for vowels*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Potter, R. K. & Steinberg, J. C.** (1950) Phonetic feature systems for vowels. *Towards the specification of speech*. *JASA* 22. pp. 807–820.
- R Core Team** (2019) *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing, Elérhető: <https://www.R-project.org/>. 3.6.1-es verzió. (letöltés ideje: 2019. november 4.).
- Stevens, K. N.** (2000) *Acoustic Phonetics*. Massachusetts: MIT Press.
- Toda, M., Maeda, S. & Honda, K.** (2010) Formant-cavity affiliation in sibilant fricatives. In: Fuchs, S., Toda, M. & Zygis, M. (eds.) *Turbulent Sounds: An Interdisciplinary Guide*. Berlin: De Gruyter Mouton. 343–375.
- Trask, R. L.** (1996) *A Dictionary of Phonetics and Phonology*. London: Routledge.
- Wickham, H.** (2016) *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. New York: Springer-Verlag.
- Zhang, Z., Wilson, C., Boyce, S. & Tiede, M.** (2005) Modeling of the front cavity and sublingual space in American English rhotic sounds. In: *Proceedings of IEEE International Conference on Acoustics, Speech, and Signal Processing* 1. pp. 893–896.
- Zhou, D. & Wu, J.** (1963) *Putonghua fayin tupu* [Articulatory diagrams of Standard Chinese]. Beijing: Shangwu Yinshuguan.

**Bóna Judit – Krepesz Valéria (szerk.): Nyelvfejlődés
csecsemőkortól kamaszkorig**

(Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 2020. 268 p.)

A *Nyelvfejlődés csecsemőkortól kamaszkorig* című kötet a magyar nyelv tudomány legfrissebb eredményeit tárja elénk a fonetika, a pszicholingvisztika és a pragmatika területéről. Megtudhatjuk, hogy mit lehet vizsgálni a nyelvvultrahanggal, mikor jelennek meg az első rekurzív szerkezetek a gyermeknyelvben, vagy hogy az ADS-sel (autizmus spektrum zavarral) és ADHD-vel (figyelemhiányos/hiperaktivitás zavarral) élő gyermekek valóban elmaradnak-e a nyelvi mutatókban egészséges társaikhoz képest. A kötetben szereplő alap kutatások kiváló kiindulási pontot jelenthetnek az alkalmazott kutatások irányába is.

Markó Alexandra és munkatársai kutatásukban magyar gyermekek artikulációját vizsgálták. A gyermeki beszédben nagyobb a variabilitás, és erőteljesebben érvényesül a koartikuláció. A nyelvi folyamatokat és ennek részeként a nyelv mozgását ma már lehetséges közvetlenül vizsgálni az ún. nyelvvultrahanggal, amely az egyik legelterjedtebb technika a beszédkutató artikulációs laboratóriumokban. A szerzők tanulmányukban többek között amellet érvelnek, hogy szükség lenne olyan gyermekbeszéd-adatbázisokra, melyek az artikulációs és akusztikai adatokat jó minőségben tartalmazzák.

Krizsai Fruzsina, Balázs Andrea és Babarczy Anna a kontextus szerepét vizsgálták óvodáskorú gyermekek metaforaértésében. Ehhez Giora optimális újszerűség elméletét hívták segítségül, mely szerint az ismerős ingerek esetében kicsi a kognitív terhelés, és kevés hatást gyakorolnak ránk, míg az újszerű ingerek befogadása nagyobb erőfeszítést igényel, és nagyobb hatást is vált ki. A szerzők azt a kérdést tették fel, hogy a semleges és a támogató kontextus hatása között van-e különbség, valamint az ismerős-újszerű megértésében alkalmazott stratégia eltér-e. Megállapították, hogy a konvencionális metaforák esetén kicsi a hatása a kontextusnak. Az újszerű metaforák körében szignifikáns eltérést adtak a csoportok között. A gazdag kontextus a semleges kontextushoz képest pozitívan hat a gyerekek metaforaértésére. A konvencionális metaforák megértését életkori csoporttól függetlenül kevésbé befolyásolja a gazdag kontextus, míg az újszerű kifejezéseknél a nagyóvodások és a felnőttek szignifikánsan sikeresebben hasznosítják a kontextust, mint a kisóvodások.

Grácsi Tekla Etelka és munkatársai az /s/ és /ʃ/ mássalhangzók ejtését elemezték két gyermek, illetve referenciaképpen egy felnőtt nő, az édesanyjuk beszédében. Hipotézisüket, mely szerint a két gyermek ejtésében már az első felvételek idején megjelenik a két konzonzán kontrasztja, de a felnőtt beszélő mintázatától eltérően, az eredmények igazolták. Két év alatt a gyermekek mintázata hasonlóbba vált a felnőttekéhez, és ez a változás az idősebb gyermek (fiú) beszédében volt a szembetűnőbb. A két magánhangzó között a kislány

ejtésében a ferdeség és a csúcsosság szempontjából, a kisfiú ejtésében pedig a csúcsosság szempontjából a szerzők nem találtak szignifikáns eltérést. Bár a kisfiú volt az idősebb, mégsem minden esetben az ő ejtésében volt határozottabb a kontraszt.

A Mesezene program hatását vizsgálta óvodások fonológiai feldolgozására Szűcs Antal Mór és Tar Éva. A fonológiai feldolgozás a beszélt és írott nyelv megértése során működő folyamatokat foglalja magában. A Mesezene program óvodai moduljának célja az olvasástanulás élménypedagógia-alapú előkészítése. A vizsgálati csoport gyermekei 28 héten keresztül vettek részt egy tréningprogramban. A kutatás eredményei szerint ez a program pozitív hatással van a fonéमतudatosság fejlődésére. A fejlődés a fonémaazonosítási feladatban volt a legszembetűnőbb. A kísérletben szereplő gyermekek valószínűsíthetően sikeresek lesznek majd az olvasástanulás kezdeti szakaszában is, mivel a fonémaszintű fonológiai tudatosság jó bejósolója a szóolvasási sikerességnek.

Zemán Andrea Anna azt a kérdést tette fel kutatásában, hogy az életkor és a különböző vizuális ingerek (tévé, számítógép, tablet stb.) használata hogyan hat a 4–6 éves óvodások fonológiai tudatosságára. A fonológiai tudatosság nem más, mint a szavak eltérő egységekre, szótagokra, illetve hangokra történő bontásának a képessége. A fonológiai szint két területe a rím- és a szótagtudatosság, a fonéमतudatosság pedig a beszédhangokkal történő műveletekre vonatkozik. Korábbi eredmények szerint a telekommunikációs eszközök használata káros a gyermek észlelésére, összpontosítási képességére, memóriájára és egyéb nyelvi-kognitív képességeire nézve is. A kutatás során a szerző a NILD Mozgás Terápia program Fonológiai tesztjét alkalmazta. Az eredmények szerint minél többet használja a gyermek az említett eszközöket, a fonéमतudatosság szintje annál rosszabbá válik. A leggyengébb teljesítményt a fonéमतudatosságban érték el a gyermekek. Emellett megállapítható volt, hogy az életkor előrehaladtával a vizsgált részfolyamatok egyre kifinomultabbá váltak.

Libárdi Péter és Gósy Mária a frázispozíció pszichopragmatikai jelzéseit vizsgálták tizenévesek beszédében. A kutatás célja a két leggyakoribb spontánbeszéd-jelenség, a kitöltött szünetek és a töltelékszók előfordulásainak elemzése a frázispozíció függvényében három korcsoportban (10, 14, 18). Két frázispozíciót különítettek el: a frázisbelseji helyzetet és a frázishatárt. Az adatok alapján megállapítható volt, hogy a kitöltött szünetek előfordulása legnagyobb mértékben a 18 éves beszélők narratíváiban tért el a frázispozíció szerint. A statisztikai elemzés szignifikáns különbséget mutatott a kitöltött szünetek előfordulásában mind az életkor, mind a frázispozíció tekintetében. A 10 és 18 évesek között szignifikáns eltérés volt a kitöltött szünetek előfordulásában a frázispozíció függvényében.

Langó-Tóth Ágnes kutatásában a rekurzív magyar birtokos szerkezetek megértését és produkcióját vette górcső alá a 4 és 8 éves kor közötti korosztályban. A rekurzió a szűkebb értelmezés szerint nem más, mint amikor

egy adott típusú szintaktikai frázis be van ágyazva egy ugyanolyan típusú szintaktikai frázisba. A szerző azt vizsgálta, hogy mely életkorban kezdődik el ezeknek a szerkezeteknek az elsajátítása és a produkciója. Ehhez a *kisfiú barátjának a kalapja* típusú rekurzív birtokos szerkezetet használta. A vizsgálat a következőképpen zajlott: egy fából készült házban mesebeli lények, illetve a hozzájuk tartozó ételek láthatóak, és egy tortasütéshez kell összegyűjteni a hozzávalókat, majd mindezt nyelviileg megformálni. Az eredmények szerint a megértés már 4 éves korban jónak mondható. A 8 éves korcsoportot kivéve a gyermekek megértése magasabb szintű volt, mint a produkciójuk. A megértés és a produkció a kísérlet eredményei szerint magyar gyermekeknél korábban kezdődik, mint amit a külföldi szakirodalom eredményei mutatnak. A produkció két éves csúszásban van a megértéshez képest.

Bartha Krisztina a szintaktikai tudatosság fejlődését vizsgálta kétnyelvű gyermekek körében. A szintaktikai tudatosság nem más, mint a grammatikai struktúrákhoz való tudatos hozzáférés, az ezekről való gondolkodás. A kutatásban 129 magyar–román kétnyelvű gyermek vett részt 5 és 8 éves kor között. Egy balansz (kiegyenlített) és egy dominánsan magyar nyelvű csoportban folyt a vizsgálat. A szintaktikai tudatosság mérésére saját tesztet alkalmazott a szerző, amelyben 13 grammatikailag helytelen és 13 helyes mondat szerepelt. Ebben a feladatban a statisztika nem mutatott eltérést az életkori csoportok között. A balansz kétnyelvű csoport eredményei azonban szignifikánsan jobbak voltak, mint a domináns csoporté. A 7 évesek csoportjáról volt elmondható, hogy már elsajátították a szintaktikai tudatosság képességét. A gyermekek nyelvi környezete meghatározónak bizonyult a nyelvi képességeket illetően.

Laczkó Mária tanulmányában 15 és 17 éves kamaszok spontán beszédének nyelvi jellegzetességeivel foglalkozott. Azt a kérdést tette fel, hogy vajon másképp beszélnek-e a digitális kultúrán felnövő magyar tizenévesek, mint más generációk. Az említett korcsoportokat 2002–2003-ban készült, azonos életkorú gyermekek felvételeivel vetette össze. A tizenöt éveseknél a jelen diákjainak spontán beszédei homogénebbek voltak, mint a múlt diákjaié. A jelen diákjainak spontán beszédében a bonyolultabb, komplexebb nyelvi formák kevésbé voltak jellemzőek, mint a múlt diákjaiéban. Megállapította továbbá a szerző, hogy a múlt diákjainak beszédében több volt a 100 szóra vetített megakadások száma. A jelen diákjainak beszédében a KFM (közlésegységek fejlődési mutatója) jóval alacsonyabb, mint a múlt diákjainál, de statisztikai eltérés csak a 15 éveseknél volt tapasztalható.

Murányi Sarolta óvodáskorú gyermekek körében vizsgálta a spontán történetalkotás képességét. Ezt a képességet nagyban befolyásolja a gyermek szocioökonómiai státusza is, de emellett természetesen az életkor is döntő tényező. A kísérletben 12 magyar anyanyelvű óvoda vett részt, akik a vizsgálat kezdetén még kiscsoportosok, annak végén pedig már nagycsoportosok voltak. A feladat az volt, hogy kép alapján formáljanak meg szóban egy történetet. Az első

évben a gyermekek többsége segítséget igényelt, így gyakoriak voltak a segítő kérdések. A három mérés (2017, 2017, 2019) során a megnyilatkozások számában nem volt jelentős eltérés. Az információtartalom alapján viszont folyamatos fejlődés volt tapasztalható.

Svindt Veronika és Miklósi Mónika tanulmányukban a receptív nyelvtani és pragmatikai képességeket elemezték autizmus spektrum zavarral (ASD) és figyelemhiányos/hiperaktivitás zavarral (ADHD) élő gyermekek körében. Korábbi kutatási eredmények alapján elmondható ugyanis, hogy ezekben a spektrum jellegű fejlődési zavarokban a nyelvi elmaradás (zavar) aránya 40–80% körülre tehető. A szociális, viselkedésbeli és magatartást érintő zavar hátterében sok esetben a nem megfelelő nyelvi megértési képesség áll, amely kihathat a személy egész életére, életminőségére. A vizsgálatban ASD-vel, ADHD-val diagnosztizált, illetve kettős diagnózisú (ASD, ADHD) gyermekek eredményeit vetették össze egészséges gyermekek adataival. Az eredmények szerint a célcsoport mindhárom alcsoportja rosszabb eredményeket mutatott minden feladatban, mint a kontrollcsoport. A vizsgálati csoportokban jóval nagyobbak voltak az egyéni eltérések, mint a tipikus fejlődésű csoportban.

Steklács János és Bóna Judit a hangos olvasás jellemzőit vizsgálják 4. és 5. osztályos korban egy pilot vizsgálat keretében. Adatolták a fixációk (egy ponton történő megállás) számát és idejét, a szünetek hosszát és gyakoriságát, valamint arányát az olvasás ideje alatt. A vizsgálatban szereplő gyermekek az első vizsgálatkor 4. osztályba, a második vizsgálatkor ötödik osztályba jártak. Az eredmények szerint az olvasásra szánt összes idő szignifikánsan csökken ötödik osztályra. A statisztikai számítás a két időpontban kapott szünetarányok között nem mutatott eltérést. A bizonytalansági megakadások száma szignifikánsan csökkent viszont ötödik osztályra. Mindkét évfolyamban az újraindítás volt a leggyakoribb megakadástípus, a hibák között pedig a kihagyás szerepelt legnagyobb számban.

Kohári Anna és munkatársai a beszédritmus időbeli dimenziójának kérdéskörével foglalkoztak a dajkanyelvben. Húsz anyanyelvi beszélőt választottak ki, akiknek az volt a feladata, hogy egy történetet mondjanak el egy képeskönyv alapján. A magánhangzós és mássalhangzós szakaszok időtartama nagyobb variabilitást mutatott a dajkanyelvben, illetve a magánhangzós szakaszok időtartamaránya a beszéd teljes időtartamához képest szintén magasabbnak bizonyult. Mind a magánhangzós, mind a mássalhangzós szakaszok időtartamának szórása nagyobb a dajkanyelvben. A magánhangzós szakaszok időtartamában jobban tapasztalható a tempólassulás, mint a mássalhangzós szakaszokéban.

A kötet utolsó tanulmányában a szerző, Horváth Viktória (METU) saját gyermeke nyelvi fejlődését mutatja be 15 hónapos korától 44 hónapos koráig. A mintegy 6800 szóból álló korpuszon mennyiségi és minőségi elemzéseket is végzett. A kislány az első szavát 15 hónaposan mondta ki, míg 19 hónapos korára

a közlésvariációinak a száma elérte az 500-at. 20 hónapos korára meg tudta alkotni a kijelentő és a felszólító módot, a múlt és a jelen idejű igealakokat, toldalékolt szóalakokat, viszonyzókat és mondatszókat. Első, kb. 500 közlése szinte kizárólag egyszavas volt, kétszavas megnyilatkozásokat 19 hónapos kortól lehetett adatolni. 20-24 hónapos kora között a feljegyzett közlések kb. 40%-a kétszavas. A harmadik életév a három- és négytagú közlések túlsúlyát mutatta. Összességében elmondható volt, hogy a kislány nyelvi intelligenciája, képessége fejlett volt, hiszen a fenti eredmények alapján több mutatóban is meghaladta az életkori átlagot.

A tanulmánykötetet szakmabelieknek és szakmán kívülieknek egyaránt ajánlom, az írások jól reprezentálják a jelenben folyó kutatások rendkívüli sokszínűségét.

HANTÓ RÉKA
Eötvös Loránd Tudományegyetem
hantoreka@gmail.com

Misad Katalin: Nyelvhasználat kétnyelvű környezetben. Tanulmányok a magyar–szlovák nyelvi kapcsolódások köréből

(Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet – Gramma Nyelvi Iroda. 2019. 240 p.)

Misad Katalin fő kutatási területe a magyar–szlovák kontrasztív nyelvészet, de foglalkozik nyelvi tervezési, nyelvpolitikai, kisebbségi oktatási és helyesírási kérdésekkel is. Korábbi önálló kötete *Nyelvi kontaktusok. Szlovákiai magyar vonatkozású alkalmazott nyelvészeti tanulmányok* címmel jelent meg 2009-ben. A szerző az ezt követő tíz évben született konferencia-előadásainak, illetőleg kisebb példányszámú, szűkebb szakmai közönségnek szóló kiadványokban megjelent tanulmányainak átdolgozott, aktualizált változatát szerkesztette önálló tanulmánykötetté.

A kötet tematikáját jól összefoglalja a kettős cím, hiszen az írások a kétnyelvű környezet nyelvhasználati kérdéseiről szólnak, a vizsgálat körét pedig a magyar és a szlovák nyelv kapcsolódásai képezik. A tanulmányok négy nagyobb témakörhöz kapcsolódnak: nyelvpolitika, nyelvi kontaktusjelenségek, a szlovákiai magyar írásgyakorlat helyesírási szintjének bemutatása, illetőleg az anyanyelvi nevelés kisebbségi helyzetben.

A kötet e négy területhez kapcsolódóan tizenhat tanulmányt tartalmaz. Az egyes tanulmányok kivonata szlovák nyelven is olvasható, a kötet végén pedig név- és tárgymutató segíti az olvasók tájékozódását.

1. Szlovákiában az utóbbi két évtizedben a kisebbségi nyelvpolitika jogi keretrendszere jelentősen átalakult. Noha a kisebbségi nyelvek használati köre a helyi közigazgatási szerveket és a kisebbségi tannyelvű oktatási intézményeket illetően bővült, ugyanez csak kevésbé mondható el a többi nyelvhasználati színterről (pl. igazságszolgáltatás, közszolgáltatások). A kötet első tanulmányában a szerző ennek lehetséges okait boncolgatja, valamint összehasonlítja a szlovákiai magyar kisebbségi nyelvpolitikát a finnországi és a dél-tiroli helyzettel. A tanulmány arra világít rá, hogy míg Szlovákiában a többségi nemzet nyelvét az alkotmány és a különféle nyelvtörvények a kisebbségi nyelvek fölé helyezik, addig a másik két többnemzetiségű régióban az adott ország, terület nyelvpolitikáját a kisebbségi csoportjainak igénye határozza meg.

A szlovákiai kisebbségi nyelvhasználatot szabályozó 1999. évi törvény lehetővé teszi, hogy azon települések hivatalaiban, ahol az adott kisebbség számaránya eléri a 20%-ot, az ügyintézés a kisebbségi nyelven is történhet. A kötet második dolgozata azt vizsgálja, miként valósul meg ez a dél-szlovákiai önkormányzati hivatalok gyakorlatában. Az eredmények azt mutatják, hogy az önkormányzatok kétnyelvűsége leginkább a szóbeli ügyintézés, valamint az épület külső feliratai esetén jut érvényre, míg legkevésbé az írásos ügyintézésben. A különféle feliratok, a vizuális nyelvhasználat vizsgálata képezi a tárgyát a kötet harmadik tanulmányának is, amely a dunaszerdahelyi intézmények feliratainak

kétnyelvűségével foglalkozik. A szerző az önkormányzati hivatalokban gyűjtött magyar, illetve magyar–szlovák jogi–közigazgatási szövegek alapján rávilágít az ezekhez a szövegtípusokhoz tartozó főbb fordítási és terminológiai problémákra is (7. tanulmány).

A kisebbségi helyzetben a nyelvhasználat egyik sajátos területe a személynévhasználat. A csehszlovákiai és szlovákiai kisebbségek személynévhasználatát szabályozó rendelkezésekben 1918-tól kezdve nyomon követhetők az asszimilációs törekvések. E kérdéskörrel foglalkozik a kötet 4. és 5. tanulmánya. Az utóbbi dolgozat a Szlovákiában élő magyar nemzetiségű nők névhasználati szokásait vizsgálja egy 104 fővel elvégzett kérdőíves kutatás keretében. Az eredmények azt mutatják, hogy az adatközlők jelentős része úgy véli, a kétnyelvűségi helyzetük a személynévhasználatra is kiterjed, így noha a jogszabályok lehetővé teszik a szlovák keresztnévet, illetve *-ová* végződésű családnevet viselő nők személynévének anyanyelvi alakban történő bejegyzését, a megkérdezett nők jelentős része mégsem él ezzel a lehetőséggel.

2. A tanulmányok egy további része olyan nyelvtudományi témaköröket érint, amelyek a szlovák–magyar nyelvi kapcsolatoknak a magyar nyelv rendszerében való sajátos tükröződését mutatják. A kötet 6. tanulmánya a 2000-es években Szlovákiában megjelent szlovák–magyar párú nyomtatott és digitális szótárak állapotával foglalkozik, áttekintve az egyes szótárak állományának forrását, nagyságát és összetételét, illetőleg a kiadványok funkcióját, célközönségét. Végül a magyar nyelvű szóanyagok főbb formai és szemantikai sajátosságait mutatja be. A vizsgált szótárak egyik főbb sajátossága, hogy magyar szóanyaguk egy része mára már elavultnak számít, mivel 30-40 évvel ezelőtti szótárak anyagából merítenek, továbbá mert a határon túli magyar beszélőközösségekhez csak jóval később jutnak el (ha eljutnak) a magyarországi magyar szókincsben bekövetkezett változások. A kutatás másik tanulsága, hogy a vizsgált szótárakban előfordulnak a magyarországi és más kisebbségi nyelvváltozatokban ismeretlen, a szlovákiai magyar nyelvben azonban gyakorinak számító, a többségi nyelv hatását tükröző szavak és kifejezések.

A kötet 8., elméleti jellegű tanulmánya egy kontrasztív vizsgálatot mutat be, tudniillik hogy a szlovák, illetve a magyar nyelv milyen nyelvi eszközökkel utal a főnevek nemére. Az elemzés a foglalkozásnevek, a személynevek, a rokoni viszonyokat jelölő megnevezések, a személyes névmások és az állatnevek fogalomköri csoportján keresztül mutatja be, hogy a szlovák, illetve a magyar nyelv milyen nyelvi eszközökkel utal a főnevek nemére. A két vizsgálati nyelv tipológiai sajátosságai miatt – a szlovákban léteznek nyelvtani nemek, míg a magyarban nem – erősen eltérnek egymástól a főnév nemére való utalásnak a nyelvi kifejezőeszközei.

3. Noha a többségi nyelv hatása főként a kisebbségi magyar beszélőközösségek beszélt nyelvi megnyilatkozásaiban jellemző, természetesen az írott nyelv sem mentes a többségi nyelvi környezet befolyásától. Szlovákiában a magyar tannyelvű közoktatásban részt vevő diákok második nyelvként tanulják az államnyelvet; annak helyesírási rendszerével nem foglalkoznak behatóan, így joggal feltételezhetnénk, hogy anyanyelvi helyesírási készségüket nem befolyásolják különösebben a szlovák helyesírási rendszer sajátosságai. A 9. tanulmány mégis arra mutat rá, hogy a szlovákiai magyar írásgyakorlat egyes területein is megfigyelhetők különféle kontaktusjelenségek, főként egyes tulajdonnévtípusok területén. Egyes természetföldrajzi nevek magyar megfelelőjének írásmódjában ingadozás figyelhető meg a magyar helyesírás szabályainak megfelelő, illetve a szlovák elnevezés írásmódját tükröző forma között. Például a *Podunajská nížina* nevű tájegység magyar nyelven a következő formákban fordul elő (gyakorisági sorrendben): *Dunamenti-síkság / Dunamenti-alföld, Dunamenti síkság / Dunamenti alföld, Duna menti síkság / Duna menti alföld*. Hasonló a helyzet az intézménynevek esetében is, de ugyancsak helyesírási interferencia figyelhető meg a rövidítések, a betűszók, illetve a központosítás területén is. Utóbbira példa az a jelenség, hogy a szlovákiai magyar írásgyakorlatban az összetett mondatok közé gondolatjelet tesznek abban az esetben, ha az előző tagmondatban egy-egy lényeges gondolatra hívjuk fel a figyelmet: *Célunk egyértelmű – védeni a családot*. (A magyarországi magyar írásgyakorlatban ilyenkor inkább kettőspontot szokás tenni, az akadémiai helyesírási szabályzat 246. pontja is kettőspontot javasol ebben az esetben.)

E témakört viszi tovább a kötet 10. tanulmánya is, amely a szlovákiai magyar sajtó nyelvi adataiból gyűjtött további példákat sorol fel helyesírási kontaktusjelenségekre. Az intézményneveknél például gyakori a magyar helyesírási normát követő (*Dunaszerdahelyi Járási Bíróság*) és a szlovák helyesírási szabályokat tükröző forma (*Dunaszerdahelyi járási bíróság*) is. A tanulmány vizsgálja továbbá a tulajdonnévszerű, de a magyarban tulajdonnévnek nem minősülő ünnepek, emlénapok, valamint rendezvénynevek helyesírását is, rámutatva, hogy ezek a formák a szlovákiai magyar sajtóban a szlovák helyesírási normát követve szinte kivétel nélkül intézménynévi írásmóddal fordulnak elő (például *Dunaszerdahelyi Zenei Napok*). (Megjegyzendő, hogy noha a magyar helyesírási szabályok szerint ezeket valóban kis kezdőbetűvel kellene írni, a magyarországi magyar úzus is erősen hajlik a minden tagot nagy kezdőbetűvel író intézménynévi írásmód felé, így a szlovákiai magyar írásgyakorlat sem feltétlenül csak a többségi nyelv helyesírási szokásaira vezethető vissza. Feltételezésem szerint e típusok tulajdonnévi jellege olyan erős, hogy a beszélők szükségesnek érzik a névterjedelem pontos jelölését a tagok nagy kezdőbetűs írásával.)

4. A kisebbségben élő magyar közösségek életében kulcsfontosságú szerepe van az oktatásnak, melynek célja a megfelelő nyelvi és kommunikációs

kompetencia kialakítása mind a többségi, mind a kisebbségi nyelvet illetően. Figyelembe véve, hogy egy adott ország oktatáspolitikájáról sok mindent elárulnak a közoktatásbeli tankönyvek kiadására, használatára vonatkozó szabályok, a kötet utolsó nagy egységében olvasható hat tanulmány kiemelten foglalkozik a szlovákiai magyar tankönyvek vizsgálatával. Szlovákiában a magyar anyanyelvű tanulók államnyelvből fordított tankönyvekből tanulnak, kivéve az anyanyelvi és idegen nyelvi tankönyveket. A magyar tannyelvű iskolák számára készült új nyelvtankönyvek általában figyelmen kívül hagyják azt a tényt, hogy a szlovákiai magyar gyermekek a többségi nyelv hatása alatt álló, kétnyelvű normák által szabályozott kontaktusváltozatot sajátítanak el. Miként a 12. tanulmányból kiderül, az alapiskola felső tagozatában használt nyelvtankönyvek a tantárgyi programban kitűzött célnak ugyan eleget tesznek, s tudományosságuk sem kérdőjelezhető meg, az ismereteket azonban csupán közvetítik, átadják, s nem készítik fel a tanulókat a mindennapi magyar nyelvű kommunikációs helyzetekre. A szlovákiai magyar tannyelvű iskolák anyanyelvtankönyveit vizsgálja a következő (13.) dolgozat is, amely arra mutat rá, hogy az elérhető tankönyvek többsége a nyelvjárásokról csupán elméleti tudásanyagot közvetít (definíció, típusok ismertetése), azt azonban kevésbé veszik figyelembe, hogy azok, akik a tankönyvekből tanulnak, a magyar nyelvnek a többségi nyelv hatása alatt álló változatát beszélő, túlnyomórészt nyelvjárási közegben élő diákok. A tanulók által beszélt kontaktusváltozatokkal átfogóan csupán a gimnáziumok és szakközépiskolák első osztálya számára készült szociolingvisztikai szemléletű tankönyv foglalkozik, amelynek egyik szerzője Misad Katalin (Simon Szabolccsal és Szabómihály Gizellával társszerzőségben). E tankönyv – a szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek történetében először – szót ejt a kétnyelvűségről és a hozzá kapcsolódó fontosabb fogalmakról, azokat a szlovákiai magyar tanulók számára ismerős nyelvi helyzetek segítségével magyarázva. Mindez elősegíti azt, hogy a tankönyvet forgató diákokban a köznyelvi változat elsajátítására való törekvés mellett tudatosuljon a kontaktusváltozatok stílusértéke, használati köre.

Ugyancsak a használatban lévő szlovákiai magyar anyanyelvtankönyvek vizsgálatára irányul a kötet 14. tanulmánya is, amely a helyesírási tananyagrészeket tekinti át a középiskolai tankönyvekben. A kutatás arra világít rá, hogy a szlovákiai magyar helyesírás-tanítás alapvetően mozaikszemléletű, a helyesírási tudnivalók a leíró nyelvtani ismeretek kísérőiként jelennek meg. A tanulmány második felében a szerző a pozsonyi Comenius Egyetem magyar tanszékén folyó helyesírás-tanítás szempontjairól, tapasztalatairól számol be, középpontba állítva a kétnyelvű környezetből adódó sajátosságokat: a többségi nyelv helyesírási szabályainak hatását, illetve a nyelvjárási jelenségekre visszavezethető formák (pl. *erössen, szivessen*) jelenlétét.

A 15. tanulmány jelentős kutatási úrt tölt be, mivel a szlovákiai magyar tannyelvű iskolákban használt, szlovák nyelvből fordított tankönyvek

nyelvhasználati sajátosságairól korábban nem készültek vizsgálatok. A dolgozat a többségi nyelvből fordított segédletek szövegeinek lexikai és szintaktikai jellemzőire hívja fel a figyelmet. A fordított tankönyvekben lexikai szinten az okozza a legfőbb nehézséget, hogy a fordítók az adott szakterületnek csupán a köznyelvben használt magyar megnevezéseit ismerik, a speciálisabb fogalmakét nem. Ilyenkor jellemzően a szlovák terminus magyar tükörfordítása jelenik meg: *jeges róka* (szlovákul: *líška polárna*, magyarországi tankönyvekben: *sarki róka*). Szintaktikai szinten pedig a forrásnyelvi, kettőnél több elemből álló főnévi alaptagú szintagmák célnyelvre való átültetése okozza a legnagyobb gondot a tankönyvfordítóknak. Például a Magyarországon *közterület-használati illeték*nek nevezett fogalom a szlovákos szerkesztésmódot tükröző *illeték a közterületek használatáról* (< *poplatok za užívanie verejných priestranstiev*) formában jelenik meg a tankönyvben. Ugyancsak problémás a földrajzi nevek megjelenítése a fordított tankönyvekben. A törvényeknek, oktatási miniszteri rendeleteknek megfelelően a kisebbségi oktatási intézményekben használt segédletekben a földrajzi neveket nemcsak az adott kisebbség nyelvén, hanem az államnyelven is fel kell tüntetni. A tanulók anyanyelvén olvasható folyó szövegbe ágyazott idegen nyelvi elemek azonban sem pedagógiai, sem didaktikai szempontból nem szerencsések, mivel megakasztják az olvasást, s így nehezítik a tanulás folyamatát.

A kötet utolsó, 16. tanulmánya a magyar mint idegen nyelv tanításával foglalkozik. Szlovákiában is – hasonlóan a többi külföldi országhoz – elsősorban a felsőoktatáshoz kapcsolódik a magyar mint idegen nyelv tanításának intézményrendszere. A dolgozat bemutatja a pozsonyi Comenius Egyetemen folyó magaryelv-oktatás történetét, majd a jelenlegi helyzetet: napjainkban a Comenius Egyetem a levéltár, illetve közép-európai tanulmányok szakos hallgatóinak biztosítja a magyar mint idegen nyelv oktatását. A tanulmány kitér azokra a nyelvtani részrendszerekre is (pl. szórend, igekötők, vonzatstruktúrák), amelyek a szlovák anyanyelvűeknek a legtöbb nehézséget okozzák.

Misad Katalin tanulmánykötetét jó szívvel ajánlom mindazon határon túli és magyarországi magyar nyelvész és neveléstudományi szakembereknek, pedagógusoknak, pedagógusjelölt hallgatóknak, akik érdeklődnek a határon túli magyarság anyanyelv-használati jogainak helyzete, anyanyelvi nevelési kérdései iránt. Mindazonáltal a tudományos s egyszersmind közérthető, élvezetes stílusban megírt tanulmánykötetet bárki haszonnal forgathatja, aki a többnyelvű társadalmak helyzetéről, nyelvi problémáiról szeretne többet megtudni.

LUDÁNYI ZSÓFIA
Eszterházy Károly Egyetem, Eger
Nyelvtudományi Intézet, Budapest
ludanyi.zsobia@nytud.hu

Charles Boberg, John Nerbonne, and Dominic Watt (Eds.): The Handbook of Dialectology

(Oxford: Wiley Blackwell. 2018. 616 p.)

A dialektológia legjelentősebb kutatási irányait és friss nemzetközi eredményeit összegző kézikönyv a Blackwell Handbooks in Linguistics sorozat sokadik tagjaként jelent meg. Nyomtatásban 2017 végén látott napvilágot, míg elektronikus változata 2018 elején, ami az első kiadásnak a belső borítón feltüntetett hivatalos évszáma is. A 616 lap terjedelmű kötet összesen 41 szerző írását tartalmazza a világ számos tájáról, a tartalmas bevezetőt követően három nagy egység 36 fejezetében, ezen kívül mindhárom nagy egységet többoldalas előszó vezet be. A dialektológusok körében méltán ismert szerkesztők mellett többek között olyan világhírű nevekkel is találkozhatunk a szerzők sorában, mint Jack K. Chambers, Charlotte Gooskens, Matthew J. Gordon, Ronald Macaulay vagy Dennis R. Preston.

Az első, elméleti rész (szerkesztője Dominic Watt) önálló fejezetekben foglalkozik a dialektológia kapcsolatával a történeti nyelvészettel, valamint a formális nyelvvelmélettel, a strukturális dialektológiával, de külön tanulmány szól tájszótáraktól, nyelvatlaszokról, szociodialektológiáról, dialektometriáról, perceptuális dialektológiáról, a nyelvjárások érthetőségéről, egymásra hatásáról, változásokról Európában, valamint az alkalmazott dialektológia néhány irányáról. Ezek közül a jelen ismertetőben, a folyóirat jellegére való tekintettel, a legutóbbi témával foglalkozó fejezetet emelem ki, amelyet a kötet egyik, illetve az első rész szerkesztője, Dominic Watt írt. Mivel az ott kifejtett alkalmazási területek kevésbé elterjedtek, illetve kidolgozottak a magyar gyakorlatban, a fejezet bemutatása a teljes ismertetés jelentős részét képezi.

A szerző a tanulmány bevezetőjében tisztázza, hogy írása a brit környezetre és kiejtésre fókuszál, témáit illetően pedig a dialektológia olyan alkalmazott vetületeire, amelyek számos szakmát érintenek a szórakoztatóipartól kezdve az oktatáson és az üzleti életen át az igazságszolgáltatásig és a nemzetbiztonságig. A fejezet ezáltal arra is figyelmeztet, mekkora jelentőséggel bír e területek képviselői számára (is), hogy naprakész dialektológiai leírások és képzési anyagok készüljenek. Elsőként a „dialect coaching” kerül górcső alá, amit a beszédtréning vagy beszédtanácsadás egy olyan formájaként definiál, amely a különféle dialektusokon való megszólalás képességét alakítja ki és fejleszti. Ezalatt elsősorban a nyelvjárások hangtani jegyeinek az elsajátíttatása értendő, hiszen azoknak, akik ilyen képzést vesznek igénybe, ezek ismeretére és használatára van és lesz szüksége a leggyakrabban. Az egyes dialektusokra jellemző nyelvtani szerkezetek jóval ritkábban fordulnak elő a szövegekben, a tájszavak megtanulása pedig inkább csupán memorizálás kérdése. A dialektustréningek (vö. „dialect coaches”) értelemszerűen elsősorban színészekkel dolgoznak: instrukciókkal látják el őket arról, hogyan használjanak egy

nyelvváltozatot úgy, hogy előadásmódjuk egyszerre hasson természetesnek és autentikusnak. A két szó használata nem véletlen: miként a szerző kiemeli, ha valaki túlságosan nagy erőfeszítéseket tesz arra, hogy pontosan reprodukáljon egy olyan dialektust, amelynek nem anyanyelvi beszélője, az könnyen elterelheti a közönség figyelmét a megszólalás tartalmáról annak mikéntjére. Vagyis a színésznek inkább a természetesség illúziójának a fenntartására érdemes összpontosítania, akár a tökéletes pontosság rovására is. A hallgatóság ugyanis jóval elnézőbben viszonyul a várt kiejtési mintáktól való eltérésekhez, ha nincs oka megkérdőjelezni a beszélő hitelességét, illetve ha nem ismeri saját kiejtését. Watt számos gyenge minőségű és következtelen, inkább laikus érdeklődők által készített, mégis nagy népszerűségnek örvendő segédletre, videóra is utal, amelyek mindenesetre a dialektusok elsajátításával kapcsolatos igényekről és érdeklődésről is tanúskodnak egyúttal.

A következőkben Watt az alkalmazott dialektológia egy ágaként szól egy ezzel ellentétes törekvéstről is: a nyelvjárási beszédmód visszaszorításáról („dialect reduction”). Shaw Pygmalionja mellett több olyan kiejtési tanácsadót is idéz a XX. század első harmadából, amelyek nemcsak az angolt idegen nyelvként tanulók, hanem angol anyanyelvűek számára is segítséget kívánnak nyújtani a „helyénvaló”, „kifinomult”, „elegáns” kiejtés elsajátításához. Felidézi, hogy a „BBC angol” terminus, mint a brit angol standard (Received Pronunciation, RP) szinonimája, már 1928-ban használatos volt, csupán hat évvel a vállalat megalapítása után. Az intézmény napjainkban a BBC Pronunciation Research Unit keretein belül folytatja tanácsadó munkáját angol szavak és nevek kiejtésére vonatkozóan, amelyet sokan éppolyan vitathatatlanul mérvadónak tekintenek, mint az oxfordi vagy cambridge-i szótárakat. A szerző hangsúlyozza, hogy az újabb, modernebb szemléletű tanácsadók jóval toleránsabb és kevésbé preskriptív módon inkább csupán a nyelvi repertoárjuk bővítésére bátorítják olvasóikat (pl. Meier, 2012a és b), bár még mindig megjelennek olyan, régimódi megközelítésű munkák is, amelyek a szokásos dialektus felcserélésére és egy semleges kiejtés elsajátítására buzdítanak. A *Get Rid of Your Accent* elnevezésű sorozat például azzal nyugtatja célközönségét – beszédtrénereket, színészeket, a brit dialektust megtanulni vágyó hollywoodi színészeket és bárkit, akinek a munkájához elengedhetetlen a „tisztá” és „magas színvonalú” beszédmód – hogy adott esetben könnyen visszatérhetnek eredeti anyanyelvváltozatukhoz, csupán annyit kell tenniük, hogy ne törekedjenek a helyes kiejtésre (James & Smith, 2006). Watt figyelmeztet e munkák ellentmondásaira: az olvasókat könnyen összezavarhatja, hogy az egyik helyen azt tanulják, hogy a BBC angolja semmiféle felsőbbrendűséget nem képvisel, máshol viszont éppen azzal az érveléssel ösztönzik őket annak elsajátítására, hogy kommunikációjuk mindaddig nem lesz elég meggyőző, kompetenciáikat kétségbe vonják, munkahelyi előmenetelük pedig korlátokba ütközik, amíg beszédmódjukban fellelhetők a regionális jegyek.

A fejezet utolsó része az alkalmazott dialektológia egy talán jobban ismert ágát mutatja be: a törvényszéki vagy igazságügyi dialektológiát, illetve fonetikát („forensic dialectology”, „forensic phonetics”), azaz a nyelvjárástani ismeretek alkalmazását a kriminalisztikában (erről magyar gyakorlatban l. pl. Szegedi, 2018). Watt előjáróban leszögezi, amivel az e téren dolgozó nyelvi szakértők is egyetértenek: hogy jelenleg, egyelőre, nem azonosíthatók azok az akusztikai jegyek, amelyek megváltoztathatatlanok és kitörölhetetlenek, azaz amelyek révén egyértelműen meghatározható lennének az egyének, szándékos torzítástól, betegségtől vagy például kiabálástól vagy suttogástól függetlenül. Ettől eltekintve munkájuk számos esetben segítheti a nyomozás folyamatát például szóban elhangzó (pl. telefonos vagy rögzített) fenyegetések, váltságdíj-követelések fonetikai elemzésével, vagy annak megállapításával, hogy ugyanattól a beszélőtől származik-e két, eltérőnek beállított hangfelvétel. A szerző felidéz egy olyan esetet, amikor valaki kazettára felvett hangüzenetben fenyegette egy vállalat vezetőjének családját és alkalmazottait, amennyiben az nem juttat el neki egy jelentős összeget. A fenyegető egy köztudottan kompromisszumokat nem ismerő félkatonai ír szervezet képviselőjének állította be magát, és valóban olyan sikeresen produkálta az északír angol nyelv fonémáit és prozódiaját, hogy első hallásra senki sem kérdőjelezte meg a beszédmód hitelességét. A precízebb vizsgálat azonban rávilágított a beszéd hangtani következetlenségeire, és arra, hogy a beszélő feltehetően elégedetlen volt magával, mert a felvételen található számos szünet arra utalt, hogy újra és újra rögzítette a hibásnak tartott részeket. A nyomozás fontos pontja volt, hogy a fonetikai elemzés inkább angliai vagy walesi származást valószínűsített. A szakmán belül elterjedt terminus még a *LADO* (‘*language analysis for the determination of origin*’ ’nyelvi elemzés a származás meghatározásához’, vö. pl. Wilson & Foulkes, 2014), amely abban segít a kormánynak, természetesen nem kizárólagosan, hogy megkülönböztesse a menedékkérő szerepét csupán eljátszó, gazdasági bevándorlókat azoktól, akiket valóban politikai üldöztetés, börtönbüntetés vagy halál várna hazájukban. Watt mindezek mellett arra is figyelmeztet, hogy egy dialektus autentikussága inkább csupán egy eszmény, hiszen nem szükségszerű, hogy egy nyelvváltozat valamennyi jellemzője megjelenjen az egyén nyelvhasználatában, ami egyébként is módosulhat, ha valaki új helyre költözik. Ezek a szociolingvisztikai tények azonban nem kérdőjelezik meg az igazságügyi dialektológiának a rendőri és a kormányzati munkában nyújtott segítségét, miként erre további konkrét példákat is hoz még a fejezet.

A második fejezetcsoporth (szerkesztője John Nerbonne) a dialektológiai kutatásokban használatos módszerek bemutatására fókuszál a minta megtervezésétől kezdve a legelső és különféle nyelvjárási kérdőíveken és az interjúkészítés csínjain át a korpuszalapú vizsgálatokig. Külön fejezetet kaptak az akusztikus fonetikai dialektológia és a számítógépes dialektológia terén használatos módszerek, a nyelvjárási térképek típusai, a nyelvjárások és a

közösségi média kapcsolata, statisztikai és további elemzési módszerek. Ezek közül a következőkben a Massachusetts Institute of Technologyn doktorált Jacob Eisenstein tanulmányát foglalom össze röviden az online közösségi médiában előforduló nyelvjárási formákról és más variánsokról.

A fejezet több olyan informatikai munkára utal, amelyek a szövegalapú helymeghatározást kutatják, vagyis azt, hogyan határozható meg az egyének helyzete, származása írásaik alapján, ez pedig, miként arra Eisenstein rávilágít, nagyon is rokonítható a dialektológusok munkájával. A vizsgálat alapjául szolgáló adatok forrása a Twitter volt, illetve az ott közölt, legfeljebb 140 karakteres bejegyzések. Ezt a mikroblog-szolgáltatónak nevezett közösségimédia-felületet az Egyesült Államokban, a cikk írásakor legfrissebbnek számító, 2015-ös adatok szerint, az internetezők 23%-a látogatja. Az elemzett adatbázist összesen 114 millió üzenet alkotja 2,77 millió különböző felhasználótól. A szerző egyik alapkérdése, megjelennek-e a beszélt nyelvben használatos tájszavak a közösségi médiában is (erről a magyar nyelv kontextusában l. Parapatics, 2020), aminek a megválaszolásához, többek között, az amerikai angol nyelvváltozatok négy jól ismert elemét veszi górcső alá. A Pittsburgh környéki *yinz* viszonylag ritkán, csupán néhány száz üzenetben szerepel, a délkeleti területen és az afrikai-amerikai angolban használatos *yall* vagy *y'all* ennél ezerszer gyakrabban, az elsősorban Észak-Kaliforniára jellemző, de akár az egész ország területén előforduló *hella* közel minden ezredik bejegyzésben, míg a Philadelphiában használatos *jawn* minden tízezredik üzenetben (2009 és 2012 között gyűjtött adatok alapján). A tanulmány nemcsak regionális, hanem társadalmi variánsokat is vizsgál, így például az online kommunikációban megjelenő rövidítéseket, szlengszavakat, kitérve ezek használati körének változásaira is. A *lbvs* (← *laugh but very serious* 'nevet, mégis nagyon komoly') például 2010-ben még szinte kizárólag Chicagóból volt adatolható, 2012-re pedig már számos középnyugati városban is népszerűvé vált (Detroitban és Clevelandben viszont nem). Ennek megállapításához azokkal az adatokkal dolgozott a szerző, amelyek ismert lokációjú bejegyzésekből származtak.

A harmadik nagy egység (szerkesztője Charles Boberg) a Data címet kapta, és különféle nyelvek és nyelvcsoportok dialektusait, illetve az azokkal kapcsolatos legfrissebb kutatási eredményeket mutatja be. Önálló fejezet tárgyalja az angol, az észak-amerikai, a francia, az olasz, a kínai, a japán és a maláj/indonéz dialektusokat, továbbá közös fejezet a német, a holland és a skandináv nyelvek nyelvjárásait, a spanyol és a portugál, a szláv, az arab, valamint az indoárja nyelvek dialektusait, számos térképpel is illusztrálva. Sajnálatos, hogy teljes mértékben kimaradtak a kézikönyvből a finnugor nyelvek dialektusai, így a magyar nyelvjárásokkal kapcsolatos ismeretek és kutatások. A kötet végén gazdag (19 lap terjedelmű) és részletekbe menő tárgy- és névmutató található,

amely nagyban hozzájárul e hatalmas munka minél kényelmesebb használatához és hasznosításához.

A kézikönyv kiváló és naprakész kiindulási alapot jelent kutatók, oktatók, doktori és egyetemi hallgatók számára a dialektológia legfontosabb fogalmainak, módszereinek és kutatási és alkalmazási területeinek a megismeréséhez, az egyes fejezetek végén feltüntetett szakirodalmi lista pedig a további elmélyüléshez. A harmadik nagy egység fejezetei pedig akár a szélesebb olvasóközönség érdeklődésére is számot tarthatnak, akik szeretnék többet megtudni az egyes nyelvek regionális tagolódásáról.

Irodalom

- James, L. & Smith, O.** (2006) *Get Rid of Your Accent: The English Pronunciation and Speech Training Manual*. London: Business and Technical Communication Services.
- Meier, P.** (2012a) *Dialects of the British Isles*. Lawrence, KS: Paul Meier Dialect Services.
- Meier, P.** (2012b) *The Standard British English Dialect*. Lawrence, KS: Paul Meier Dialect Services.
- Parapatics A.** (2020) Regionális nyelvi sajátosságok megjelenése és megítélése a közösségi médiában. *Médiakutató XXI/2*. 59–73.
- Szegedi Z.** (2018) *Kriminálisztikai szövegnyelvészet*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE Nyelvtudományi Doktori Iskola.
- Wilson, K. & Foulkes, P.** (2014) „Borders, variation and identity: Language analysis for the determination of origin (LADO).” In: Watt, D. & Llamas, C. (eds.) *Language, Borders and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 218–229.

A cikk az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. A szerző a tanulmány elkészítésekor a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíjában részesült.

PARAPATICS ANDREA

Pannon Egyetem

parapatics.andrea@mftk.uni-pannon.hu

**Fóris Ágota – Bölcskei Andrea – Bóna Judit – Gráczki Tekla
Etelka – Markó Alexandra (szerk.): Nyelv, kultúra, identitás III.
(Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs
térben. Fonetika)**

(Budapest: Akadémiai Kiadó, 2020.)

A XXVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus konferenciakötet-sorozatának harmadik tagja a fonetikai műhelyek előadásait fogja össze. A kötet három, egymáshoz lazán kapcsolódó, a vizsgálatok nézőpontját tekintve markánsan elválasztható témakört jár körül. Külön örvendetes tény, hogy az egyes tanulmányok fókuszának általános jellemzője a korpuszorientáltság: a kutatások adatai elérhetők, akár egy későbbi kutatásba újra bekapcsolhatók, temporális viszonyok érzékeltésére is használhatók.

Az első fejezet, *A röntgensugártól az elektromágneses indukcióig, avagy artikulációs kutatások a 21. században* elsősorban (mint ahogy erre a cím utal is) fonetikai oldalról közelíti meg a beszédet, a beszéd artikulációs jelenségeit. A vonatkozó tanulmányok többféle gyakorlati oldalát mutatják meg a diszciplínának, ugyanakkor az egyes kutatások prezentálása mellett a tanulmányok az egyetemi oktatásban is hasznosak lehetnek. Az írások az artikulációs vizsgálatok eredményeinek alkalmazhatóságát, a szintaxis, pontosabban a parole-jelenségek közé sorolható megnyilatkozás első elemeinek hangzás- és ejtésbeli vonzatát, valamint a szupraszegmentális jelenségek közül az alapfrekvencia emfaticus változásainak egyik esetét vizsgálják. A második fejezet (*A beszédhangzás változatossága – beszélők közötti és beszélőn belüli variabilitás*) az akusztikum mezején vesz górcső alá néhány szupraszegmentális jelenséget, összekapcsolva azt a szociofonetika ismerveivel. Olvashatunk az alapfrekvencia életkortól és nemtől függő változásairól, a zöngképzés fiziológiai változásainak néhány jellemzőjéről, a zöngé képzésének temporális vonzatairól, valamint a formális, kötött beszéd (felolvasás) során különféle karakterek tulajdonságait kifejező fonetikai jelenségekről. A harmadik fejezet a kiejtés temporális változásaival, változataival foglalkozik (*Temporális jellemzők korpuszalapú vizsgálata gyermekek beszédében*). A fejezet írásaiban részletesebben tájékozódhatunk a gyermeknyelv szótagszám-szóhosszúság kapcsolatának összefüggéseiről, a beszédbeli szünetek tulajdonságairól a gyermekek beszédében, illetve a spontán gyermeki beszéd önkorrektív folyamatainak néhány tulajdonságáról. Nézzük meg részletesebben, hogy miről is olvashat az egyes fejezetekben!

A röntgensugártól az elektromágneses indukcióig, avagy artikulációs kutatások a 21. században című fejezet három izgalmas, gyakorlati alkalmazásokat felmutató kísérleti fonetikai kutatást tartalmaz. A sorban elsőként Weidl Zsófia és Mrázik István tanulmánya áll (*Az artikulációs vizsgálatok eredményeinek alkalmazási lehetőségei*), mely a fonetika 21. századi

alkalmazási lehetőségeinek néhány módozatát mutatja be. Ilyen például a magánhangzók ejtésének műszeres vizsgálata, mely termékenyen járulhat hozzá ahhoz, hogy mit is tanítunk a közoktatásban, a nyelvtanórákon, a biológiaórákon vagy éppen az énekpedagógiában, de ugyanezen vizsgálat alkalmazható akár a gyógypedagógiában és a logopédiában is. Ilyen műszer például a beszéd-szintézis területén is jól alkalmazható ultrahang, vagy az elektromágneses artikulográf, illusztrálva a fonetikai kutatások izgalmas felhasználási lehetőségeit. A szerzők kitérnek arra is, hogy az általános iskolás gyermekek beszédképzése eltér a felnőtt beszélőkéétől, ezért az ezen eszközökkel végzett vizsgálatok új lehetőségeket nyújtanak például a gyermeki beszéd elemzésében is. Ugyanakkor arra is kitérnek, hogy nemcsak az emberi, hanem a számítógépes alkalmazások is profitálhatnak a műszeres vizsgálatokból, mivel a beszédtechnológiában számítógéppel, valamint ultrahanggal és elektromágneses artikulográfjal szintetizált beszédet hozhatunk létre, amelyhez elengedhetetlen az artikuláció műszeres rögzítése és vizsgálata.

Markó Alexandra és társai a magánhangzók artikulációs és akusztikai elemzésével foglalkoznak (*Mondatkezdő helyzetű topik és fókusz: a magánhangzó akusztikai és artikulációs elemzése*). Kutatásukban mondatkezdő helyzetű, fókusz és topik funkciójú szavak első magánhangzóját hasonlították össze. Az azonos, mondatkezdő helyzetű magánhangzók esetében a magánhangzók időtartamát, az f_0 maximumát és időzítését, az F_1 és F_2 értékét, valamint az ultrahangos nyelvkontúrokat (ez utóbbiakat a magánhangzó időbeli középpontjában) elemezték, illetve foglalkoztak a nyelvkontúrok variabilitásával is. Kutatásukban arra keresnek választ, hogy a topik és a fókusz hangsúlya azonos pozíció és hangkörnyezet esetén mutat-e akusztikai és artikulációs eltérést. Elemzésükbe két tényező hatását vonták be: a szintaktikai pozíciót, illetve a magánhangzó-minőséget, amelyen belül a nyíltság és az előség szempontjára fókuszáltak. Mivel a magyar tipikusan balfejű prozodiájú nyelv, felmerülhet, hogy a topik és a fókusz megnyilatkozáskezdetben nem tér el, elemzésükben a magánhangzó-időtartam és az f_0 maximumának időzítése mégis különbséget mutatott a két kondíció között.

Puzder Zsófia és kollégái egy eddig kevésbé kutatott témát boncolgatnak, a férfiak hangjának udvarlás közbeni alapfrekvencia-változását (*Az alapfrekvencia változása udvarlásakor*). A tanulmány mögötti kísérletben magyar férfiak beszédének átlagos alapfrekvenciáját vizsgálták. Ebben a tanulmányban a beszéd egyik szupraszegmentális vetületéről, az alapfrekvencia (f_0) alakulásáról esik szó. A szerzők más kutatások eredményei alapján feltételezik, hogy a jó benyomás kialakításának, és ezzel együtt az alapfrekvencia akaratlagos módosításának az udvarlásban is szerepe van. Éppen ezért kutatásuk kiindulását szakirodalmi adatok adták, valamint az a naiv megfigyelés, mely szerint a férfiak mélyebb hangon beszélnek ahhoz a nőhöz, aki tetszik nekik. A kutatásból kiderül, hogy a talált tendenciákban nagyon nagy egyéni

változatosságok léteznek. Az eredmények azt is sejtetik, hogy érdemes lehet a jelenséget más tulajdonságok, például pszichológiai tesztekkel felmérhető személyiségjegyek vagy szociális képességek tükrében vizsgálni. Nem sikerült ugyan minden hipotézist egyértelműen alátámasztó eredményeket produkálniuk, azonban a kutatás, a téma felvetése ígéretes jövőt vetít a kutatás elé.

A beszédhangzás változatossága – beszélők közötti és beszélőn belüli variabilitás című fejezet elsősorban fonetikai oldalról közelíti meg a beszédet, a beszélők akusztikai sajátosságainak temporalitásával foglalkozik. Az *alapfrekvencia jellemzői az életkor és nem függvényében* című tanulmány 150 beszélő (20–79 év) alapfrekvenciáját, normalizált szórását és hangterjedelmét vizsgálja. A kutatócsoport tagjai jelen tanulmányukban kétféle elemzést mutatnak be: lineáris elemzést, ahol megállapítják, hogy az életkor tekintetében különbség mutatkozik a nők és férfiak alapfrekvenciájának F_0 -szórásában; illetve 20–29, 50–59 és 70–79 évesek összehasonlítása, melyben kimutatták, hogy a lineáris elemzéssel összevetve a legfontosabb eltérés, hogy az f_0 -átlag a középső korcsoportban jelentősen alacsonyabb a fiatalabb és az idősebb beszélőkénél. A kutatás célja nem a már tudott ismeretek megerősítése, miszerint az életkor előrehaladtával bekövetkező fiziológiai változások hatással vannak a hangszalagok működésére, a zönge jellemzőire, illetve hogy a beszéd akusztikai jellemzőit szociális tényezők, mint a beszédstílus, beszédpartner is meghatározzák. Sokkal inkább arra törekednek, hogy árnyaltabb képet mutassanak a beszéd e meghatározó eleméről – nem és kor összefüggéseinek vizsgálatában. Mindezt korpuszalapú kutatásként prezentálják. A kutatásban részt vevő beszélők száma alapján már általánosaabb érvényű kijelentések is tehetők. Így valószínűsíthető, hogy a beszédben mutatkozó egyéni különbségek mértéke már fiatal korban is gyakran igen jelentős, időskorban az elsődleges és másodlagos öregedés hatása viszont tovább növeli az individuális variancia mértékét.

Grácsi Tekla Etelka és Krepsz Valéria a zöngjellemzők temporalitását vizsgálta férfiak beszédében (*Évek múltán a zönge. Egyes zöngjellemzők változása 11 év alatt 6 férfi beszélő beszédében*). A tanulmány mögött álló pilotvizsgálatban – magyar nyelvre először – a szerzők longitudinális elemzést végeztek hat magyar felnőtt beszélőn (akik első alkalommal 21–34 évesek voltak). A temporális vizsgálatok a mondat- és szövegolvasásban elemzett átlagos alapfrekvencia (f_0), hangtartomány, jitter, shimmer és HNR értékeit érintik két felvételi időpontban, 11 évnyi távolságból. Jellemzően az átlagos f_0 csökkent, míg a hangtartomány, a jitter és a shimmer emelkedett. Eredményeik között érdekes tendencia, hogy a beszédben az f_0 alacsonyabb, a hangtartomány szélesebb, a zönge aperiodikusabb lett, a zörejség pedig eltérően alakult. A tanulmány fontosságát növeli, hogy a nemzetközi szakirodalom eléggé mostohán kezeli a zöngjellemzőket, azok elsősorban az anyanyelv-elsajátítást és a beszédpatológiás eseteket és terápiás kezelésüket érintik. Klisészerűen

hangzik, de a beszéd életkor mentén való eltéréseit számos aspektusból lehet vizsgálni. A tanulmányban közölt kutatás hat férfi beszélő zöngképzését járja körül, értékelhető eredményeket közölve. Ezek szerint a vizsgált paraméterek tekintetében konzekvensen jelentkező, mérhető eltérés van a különböző időpontokban rögzített felvételek között, valamint az is megerősítést nyert, hogy az életkori szóródás miatt az individuális különbségek viszonylag nagyok.

Száraz Bettina az olvasott szövegek hangtani tulajdonságai közül a zöngképzés idejét vizsgálta (*Alveoláris és veláris explozívák zöngkezdesi ideje öregedők és fiatal felnőttek felolvasásában*) a zár feloldásától a zöng megindulásáig tartó folyamat alatt. Kutatásának célja, hogy 40 magyar anyanyelvű beszélő felolvasásában (a fiatal felnőttek (25–35 év) és az idősödők (65–75 év) feltérképezze a /d t g k/ idejét. Tanulmányában arra mutat rá, hogy mind a zöngés, mind a zöngétlen felpattanók az idősödők beszédében szignifikánsan hosszabb zöngkezdesi idővel realizálódtak.

Huszár Anna kutatása (*A karakterábrázolás szupraszegmentális és szegmentális jellemzőinek variabilitása*) rendkívül érdekes témát boncolgat: mesék szereplőinek ábrázolásának lehetőségét szegmentális és szupraszegmentális elemekkel. Ahogy a szerző írja, a korábbi kutatások arról tanúskodtak, hogy a meseolvasás prozódiai szerkezete eltér a semleges stílustól. A szerző kutatásai arra fókuszálnak, hogy mely akusztikai paraméterek jelentik a fő szerepet a szereplők, a különböző karakterek megformálásában. A kísérletben nyolc középiskolás diák felolvasását vizsgálta, melyben a következő karaktereket kellett akusztikailag megjeleníteniük: izgága hörcsög, lusta lajhár, kecses őz és ravasz róka. A tanulmány által közölt eredmények szerint a karakterek különbségének ábrázolásában leginkább az artikulációs tempó, az alapfrekvencia, a magánhangzótér és a CoG-értékek játszanak fontos szerepet. A kutatás eredményei előremutatóak: segítenek megismerni, hogy mely beszédbeli paraméterek tudatos és akaratlagos módosításával van lehetőség a szerepek megjelenítésére, illetve ezzel egyidejűleg milyen fiziológiai korlátai vannak az egyes jellemzők kialakításának és fenntartásának.

A Temporális jellemzők korpuszalapú vizsgálata gyermekek beszédében című fejezet kutatómódszertani jelentősége abban áll, hogy a beszédjelenségek kiválóan vizsgálhatók beszélt nyelvi anyagot tartalmazó korpuszokban. A tematikusan lazán összefűzhető tanulmányok tanulsága, hogy a gyermeki beszéd, beszélt nyelvi jelenségek megismeréséhez kiemelkedő fontosságú a gyermeknyelvi korpuszok építése és a kutatásokba való bevonásuk.

Gósy Mária és kutatócsoportja (*Szótagszám és szóhosszúság gyermekek mondatismétlésében*) az iskolakezdés előtti (5 éves) és iskolába járó (7 éves) gyermekek elicitált mondatismétléseiben előforduló szóidőtartamokat vizsgálta. Előljáró kutatásuk célja annak kimutatása volt, hogy a korkülönbség, illetve az iskolai tanulás hatással van-e a szavak időzítésére. A tanulmányból megtudhatjuk, hogy a szavak időviszonyaira számos tényező hatással van, a

nyelvi fejlődés folyamatában például ilyen az elsajátítás ténye. A nyelv birtokba vételének ugyanis percepció és produkció szabályszerűségei vannak, amelyek mellett a kognitív fejlődés, a fiziológiai változások, módosulások, a beszédrutin növekedése, az általános érzés is alakítják a beszéd temporális viszonyait (ezekhez további, a gyermek fejlődő motoros ügyességével és bizonyos kognitív folyamatokkal kapcsolatos tényezők járulnak). Fontos tényező, hogy a szövejtésre már gyermekkorban is hatással lehet a beszédstílus: például a másoktól hallott közlések észlelése, értése és bármilyen okból történő megismétlése azonban állandó kísérője a nyelvelsajátításnak. A tanulmány kitér arra, hogy az ismétlésekben központi szerep jut a beszédészlelésnek és a munkamemóriának, ugyanis mondatismétléskor a gyermeknek nem feltétlenül kell megértenie a tartalmat, ugyanakkor az elhangzottak jelentése és hosszúsága hatással van az ismételhetségre. A gyermeki beszédet és beszédtevékenységet ismerve érdekes, hogy a mondatismétlés nehéz feladatnak bizonyult a gyermekek számára mindkét életkori csoportban. Fontos tapasztalat, hogy beszédükben már ilyen korban is jellegzetesen elkülönülnek a tartalmas és a funkciószók. A kutatás érdekes eredménye, hogy a mintegy 2 évnyi korkülönbség nem jelenti a mondatismétlés sikerességének növekedését. Fontos megállapítása az is, hogy az iskolába lépést követően a beszédészlelés és a verbális memória további fokozott fejlesztést igényel. A szerző kiemeli, hogy a gyakoribb és hosszabb beszédtevékenység, a lexikális hozzáférés folyamatának fejlesztése a beszédprodukcióban mind óvodás, mind kisiskoláskorban alapvető fontosságú.

Horváth Viktória tanulmánya (*A kitöltött szünetek jellemzői gyermekek beszédében*) arra mutat rá, hogy a kitöltött szünetek már az anyanyelv-elsajátítás igen korai szakaszában is jelen vannak a gyermekek beszédében. A kitöltött szünetek (azaz a hezitálás vagy az özés) a spontán beszéd gyakori jelenségei. A szerző rámutat, hogy a beszédben ezek számos funkcióval rendelkeznek: például gyakran fordul elő hibajelenség kísérőjeként, illetve társalgásszervezői funkcióban. A jelenség univerzális, de megvalósulása nyelvspecifikus; meglehetősen nagy változatosságot mutat gyakoriságában és realizációjában. A kutatásból kiderül, hogy a beszélt nyelvi korpusz a kitöltött szünetek fonetikai realizációjára öt típust tartalmazott. A semleges magánhangzó (jelölése: Ö) és a nazális M önállóan és hangkapcsolatban is megjelent (ÖH, ÖM, ÖMH). A szünetek használata a beszédtapasztalaton alapszik, hiszen a felnőtt minta és a saját beszédélmények alapján sajátítják el azok használatát. A kitöltött szünetek bizonyos jellegzetességei (például a svá dominanciája, szünetfunkciók) már a kezdetektől a felnőttekével megegyező tulajdonságot mutatnak, azonban egyes sajátosságai (mint például a formánsszerkezet, időtartam, néma szünettel való együttes megjelenés) csak fokozatosan alakulnak a felnőtt mintához. A kutatás eredményei szerint a kitöltött szünetek gyakorisága 4–8 éves kor között növekszik, a leggyakoribb jelenség, a svá időtartama pedig fokozatosan csökken. A kutatás újdonsága, hogy ilyen fiatal (4 éves) gyermekek beszédében

magyar nyelven még nem vizsgálták a jelenség megvalósulását és a kétféle szünettípus összefüggéseit.

Bóna Judit (*Gyermekek önkorrektíós folyamatai spontán beszédben és felolvasásban*) tanulmánya azt vizsgálja, hogy milyen különbségek vannak az önkorrektíós folyamatokban két eltérő beszédtervezést igénylő beszéd típusban: spontán beszédben és felolvasásban. A vizsgálatban 30 gyermek (9, 10 és 11 éves iskolások) hangfelvételeit elemezte, megmérve a hiba kezdetétől a megszakítási pontig, illetve a hibajavítás kezdetéig tartó időtartamokat, valamint a szerkesztési szakaszok hosszát. Bóna Judit kutatása azért is fontos, mivel nemcsak a spontán beszédben, hanem felolvasáskor is jelentkeznek az ún. megakadásjelenségek: ilyenkor az esetek nagy részében megakasztjuk a közlést, és megpróbáljuk javítani a mondandónkat. Azonban a beszéd spontaneitása, illetve a javítás oka, mértéke, a felmerülő probléma más-más folyamatot eredményezhet. Ezek pontosabb megértésére tesz a szerző egy újabb próbát. A kutatás adatközlői 3. és 5. osztályos tanulók, mivel 3. osztályban már nem teljesen kezdő, de még nem gyakorlott olvasók a gyermekek, míg 5. osztályban már elvárás a szöveg megértése, értelmezése, az olvasottak tartalmára való reflektálás is. Ebben a korban az olvasott szövegértés szintjének el kell érnie a hallás utáni szövegértés szintjét. Az eredmények felettébb érdekesek, mivel a kiscsoportos mintavételből az derül ki, hogy a két korcsoport kognitív és motoros különbségei ellenére sem a spontán beszédben, sem az olvasásban előforduló önkorrektíós folyamatokban nincs jelentős különbség (ami azonban mintavételi hiba eredménye is lehet). Az eredmények között érdekes tendencia is mutatkozik: a hangos olvasás során előforduló hibákat a gyerekek később veszik észre (és később állítják le a közlést), mint a spontán beszédben előfordulók esetén, és több időre is van szükség a javításukhoz.

A fejezet utolsó tanulmánya Vakula Tímea kutatási eredményeit mutatja be, a korpusz hanganyagain a beszédszakaszok és szünetek kapcsolatát, fonetikai tulajdonságait vizsgálta (*A beszédszakaszok és a szünetek fonetikai jellemzői 5–7 éves korban*). Tanulmányában középső és nagycsoportos óvodások és első osztályosok spontán beszédének beszédszakaszainak és szüneteinek időtartamait vizsgálta, ezzel is gazdagítva az óvoda-iskola átmenet korszakára vonatkozó eredményeket. Kutatásában 100 gyermek hangfelvételét elemezte, eredményei pedig azt mutatják, hogy a vizsgált paraméterek (néma és kitöltött hezitációs szünetek hossza, beszédtagolás, beszédfolyamatosság) nem mutatnak lineáris változást az életkorral – több egyéb tényező is hatással lehet rájuk. Az óvoda-iskola átmenet korszakában lévő gyermekek beszédtulajdonságairól egyre többet sejtünk és egyre többet tudunk meg. A sejtések, hipotézisek azonban zajként is előfordulhatnak a kutatásokban. A tanulmány eredményei a korosztályt érintő kutatások fontosságát bizonyítják. Az előzetes gondolatokkal ellentétben a spontán beszéd fluenciája nem mutatott egyértelmű lineáris változást a beszélők életkorának előrehaladtával a vizsgált életkorokban, az egyéni különbségek

minden paraméter mentén jelentősebbek voltak. A beszéd töredezettségének vizsgálata is érdekes eredményt hozott, az idősebb korcsoport beszéde volt a legtöredezettebb. Ez egyrészt valószínűleg abból fakad, hogy a kognitív érettség és tapasztaltság mellett egyéb tényezők is közrejátszanak a beszéd időzítési sajátosságainak alakulásában, illetve meghatározó szereppel bírhat az iskola mint helyszín is.

A fejezet kutatásai gazdagítják az óvodás és kisiskolás gyermekek anyanyelv-elsajátításáról kialakult képet a tipikus fejlődésű gyermekek esetében. Az itt olvasott kutatások a pedagógia számára is fontos eredményekkel szolgálnak: az individuális különbségek figyelembevétele elengedhetetlen a tanórákon, valamint a gyermeknyelv általános kutatása közben is.

A kötet minden tanulmánya aktuális kérdéseket feszeget: milyen jellemzői vannak a beszédnek, és ezeket a fonetikai, eszközökkel mérhető jellemzőket miként befolyásolják a szociológiai, társadalmi tényezők. Érdekes olvasmány, nem csak a fonetikát kutatók vagy tanulók számára.

M. PINTÉR TIBOR
Károli Gáspár Református Egyetem
m.pinter.tibor@kre.hu

Maticsák Sándor: A magyar nyelv eredete és rokonsága

(Budapest: Gondolat Kiadó. 2020. 590 p.)

Maticsák Sándor a Debreceni Egyetem Finnugor Nyelvtudományi Tanszékének tanszékvezető egyetemi tanára, finnugor nyelvekkel és népekkel foglalkozó könyvek, könyvrészek, tanulmányok, tankönyvek és jegyzetek szerzője, szerkesztője.

Legújabb kötetének bemutatását boldogan vállaltam el két okból: egyrészt a recenzáló Debrecenben kapott finnugor nyelvész diplomát, másrészt a könyv egy olyan témának nyújtja összegzését, amely folyamatosan – hol nyíltan, hol rejtetten – jelen van a magyar társadalomban, sokszor alapja nyelvészeti és (sajnos) nem nyelvészeti diskurzusoknak, és sok kárt szenvedett a könyvkiadói szabadság miatt: „*A magyar nyelv eredete és rokonsága* című kötet a nyelvünkkel kapcsolatos tévhiteket szeretné eloszlatni, és a nyelvtörténet tudományos módszereivel igazolja a magyar nyelv finnugor eredetét” – áll a könyv hátoldalán.

Az *Előszó*ban két fontos gondolat fogalmazódik meg, amelyet a recenzáló is gyakran hangsúlyoz a középiskolai és az egyetemi katedrán: a nyelvészet nem ítéletet mond, hanem rávilágít azokra a pontokra, amelyeket tudományos módszerekkel bizonyítottak, és azokból von le következtetéseket; ily módon nem számít az, hogy a finn nyelvet nem értjük meg (ahogy a csehek megértik a szlovákokat), hiszen térben és (főleg) időben a két finnugor nyelv nagyon távol áll egymástól. A nyelvrokonságot kutató nyelvészek nyelvtudományi módszerekkel már régen bebizonyították a két nyelv közötti kapcsolatot. Vajon miért kérdőjelezzük meg a finn és a magyar nyelv rokonságát, miközben az angol és a norvég nyelv rokoni szálaikat senki sem vitatja? Jelen kötet végére választ kapunk erre a kérdésre.

A könyv nyolc fő fejezetből áll. Az első fejezet *A magyar nyelv helye a világ nyelvei között* (13–28) címet viseli, amely a magyar nyelv státuszával és presztízsével foglalkozik. Bemutatja a nyelvek tipológiai rendszerezését, eredet szerinti felosztását és az ebből születő összefüggéseket, amelyek a rokonságmegállapítás szempontjából relevánsak lehetnek.

A második részben (*Nép és nyelv nem azonos*, 29–58) a szerző példákat hoz policentrikus nyelvekre és multilingvális államokra, a népek keveredésére és az ebből adódó nyelvcsere folyamatokra. A szerző külön alfejezetet szentel a népnév kategóriájának, amely gyakran csak „gyűjtőfogalomként funkcionált” (34). A finnugor népnévek esetében különösen hangsúlyos a nemzetközi és a belső elnevezés megkülönböztetése, utóbbiakhoz etimológiai elemzést olvashatunk. A nyelvészet társtudományai közül a régészet, a genetika és az archeogenetika kaptak nagyobb figyelmet a könyvben, amelyek legtöbb esetben a nép és a nyelv kategóriáinak az összemosásában és az ebből adódó nyelvrokonság-bizonyítások félresiklásában játszottak döntő szerepet.

A harmadik fejezetben *A magyar nyelv rokonításának objektív és szubjektív problémáit* (59–74) mutatja be a szerző. Ez a rész előrevetíti a hatodik fejezetben tárgyalt, a nyelvrokonságot igazoló két terület, a hangtan és az alaktan fontosságát, hiszen ezek a nyelvi szintek jutnak döntő szerephez a kutatásokban. Mivel a nyelvtudományokhoz a társadalom csupán szűk rétege ért, a finnugorellenesség kialakulását elsősorban nyelven kívüli tényezők határozták meg: a téves elméleteknek hol politikai, hol gazdasági, hol kulturális, hol nyelvi ideológiai mozgatórugói voltak, amelyeket a szólásszabadság és az internet térnyerése csak még jobban felerősítettek.

A negyedik részben találkozhatunk azokkal a téves rokonítási elméletekkel, amelyek a leghangsúlyosabb helyet foglalták/foglalják el a magyar köztudatban (*Nem finnugor teóriák a magyar nyelv eredetére*, 75–158). A hun–magyar rokonságeszme, a szkíta rokonítás, a héberrel való nyelvrokonság, a török–magyar rokonság eszméje, a sumér rokonság „bizonyítása” időről időre felerősödik hazánkban. Emellett a könyv szerzője összegyűjt néhány olyan képtelen elméletet is (további „nyelvrokonságok” és a magyar mint ősnyelv), amelyek szerencsére nem terjedtek el a köztudatban.

Az ötödik, legterjedelmesebb rész a magyar nyelv uráli rokon nyelveit és népeit mutatja be részletesen (*Urali (finnugor és szamojéd) népek és nyelvek*, 159–328). A fejezet térképekkel, nyelvi példákkal gazdagon illusztrált, az olvasó bepillant a rokon nyelvek szerkezetébe, szókincsébe; az uráli népek történetébe, írásbeliségük kialakulásába. Külön alfejezet tárgyalja az Orosz Föderáció területén élő uráli népcsoportok lélekszámát, nyelvi helyzetét, oktatáspolitikáját.

A hatodik rész *A nyelvrokonság bizonyítékait* (329–430) veszi górcső alá. A hang- és alaktani vizsgálatok, az alapnyelvi szókészlet rekonstruálása mint a nyelvrokonság-kutatás bizonyítékai központi szerepet játszanak az uralisztikai/finnugrisztikai kutatásokban. A gazdag nyelvi anyag (a szabályos hangváltozások, az alaktani elemzések, az alapnyelvi szófajok és lexémák) ezekbe a kutatásokba és a vizsgálatok eredményeibe enged betekintést.

A hetedik fejezet a különböző őshazaelméleteket gyűjti csokorba (*Őshazaelméletek*, 431–462). Az őshazakutatás az uralisztika egyik fontos témája, hiszen az évtizedek során számos elmélet látott napvilágot, és a korábban bemutatott archeogenetika napjainkban szintén felélesztette ezt a kérdést. A hetedik rész külön alfejezeteket szentel a magyarság ősi szállásterületeinek bemutatására.

A nyolcadik fejezet egy rövid tudománytörténeti áttekintés *A finnugor nyelvtudomány rövid története* (463–472) címmel, amely a diszciplína kialakulásától a jelen állapotokig vázolja a legfontosabb állomásokat.

A könyv vége is tartogat meglepetéseket: igazi lexikográfiai csemegét nyújtanak a *Nyelvek, Helyek, Emberek, Nyelvészeti alapfogalmak* (473–516)

szószedetek, amelyekben a kötetben előforduló adatokhoz kapunk plusz információkat.

Amikor a recenzáló először lapozott a kiadást tekintve is igényes könyvbe, az jutott eszébe, hogy milyen hasznos kiadvány ez a közoktatásban, a magyar nyelvi szóbeli érettségi tételeket összeállító középiskoláknak, a témához félve nyúló magyartanároknak, a magyar szakos tanárjelölteknek. E gondolatokat a 10. oldalra pillantva az a felismerés követte, hogy a szerző éppen ezeket a területeket nevezi meg ajánlásában. Remélem – a könyvet bemutató szerzőn nem fog múlni –, sokakhoz eljutnak a kiadványban megfogalmazott hasznos gondolatok.

VÍGH-SZABÓ MELINDA
Pannon Egyetem
vigh.szabo@gmail.com

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

Mohammad T. Alhawary: Arabic Second Language Learning and Effects of Input, Transfer, and Typology

(Washington, DC: Georgetown University Press. 2019. 223 p.)

Many studies and books have tackled Arabic as L1 and its different dimensions and effects on learning other languages. Sarton (1927) highlighted the primordial role of Arabic when he said that “From the second half of the eighth to the end of the eleventh century, Arabic was the scientific, the progressive language of mankind.” (Sarton, 1927: 17). Once again, with the modern changes in the Arabic speaking countries, Arabic is becoming L2 or L3 for many people in a reversed situation, where speakers of different languages are learning Arabic for everyday communication and functioning in the society. From this perspective, Mohammad T. Alhawary’s second book in this domain comes to inaugurate the literature highlighting different L1s and their interference and transfer on Arabic as L2.

In the process of learning languages, a human being tends to rely upon the characteristics of the mother tongue and transfers the similar traits of L1 onto the foreign language being learned. The book builds on the underlying concept of *language transfer* (or crosslinguistic influence as a theory-neutral term), which has received the attention of different scholars in the field of linguistics. In her words, Odlin (1989) defines *transfer* as “the influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired.” (Odlin, 1989: 27). Earlier, Gass and Selinker concluded that “language transfer is the use of native language (or other language) knowledge – in some as yet unclear way – in the acquisition of a second (or additional) language.” (Gass and Selinker, 1983: 372)

This well-elaborated book is part of a chain of books (the second in a sequence) tackling the acquisition of Arabic as L2. The book (*Arabic Second Language Learning and Effects of Input, Transfer, and Typology*) is based on Arabic L2 data from Chinese L1 and Russian L1 participants. The author’s previous book entitled *Arabic Second Language Acquisition of Morphosyntax* (2009a), provided a data-driven analysis of Arabic as SLA, based on data retrieved from adults with English, French, Spanish, and Japanese as L1s speakers. By doing so, the author is offering a comprehensive overlook for international learners with different L1s who are interested in learning Arabic as L2 or L3.

This book provides sufficient data targeted to a wide and varied range of readers. For students, the book contains many adequate and authentic excerpts from the author’s original experiments, which provide specific information exclusive to each L1 throughout the rich chapters of the book. For Arabic as L2 teachers or curriculum developers, the book aims to set adequate learning objectives and a schedule of the process of acquisition meanwhile it lists expectations related to classroom pedagogical awareness for Arabic L2 learners. Alhawary extends the aims of the book to equally include Arabic as L2

proficiency testing. This unique approach is emphasized by Alhawary in his systematic and somehow repetitive style throughout his book.

In order to tap on the actual knowledge of L2, Alhawary based his data retrieving on elicitation techniques and long interviews, which have enriched the book with illustrative examples. Based on these detailed examples and an argumentative language, Alhawary presents samples from case studies in the field of morphosyntax and different effects of input, transfer, and typology - as the title of the book indicates - within two different L1s namely Chinese and Russian.

Written in the form of a research thesis, the book is organized in a unified and repetitive style along its 8 chapters, many of which having an identical inner skeleton that the author ought to follow to guide the readers through the complex parts and contents therein.

The introduction and the discussion of the targeted morphosyntactic structures are assigned separate chapters, which include nominal gender agreement, verbal gender agreement, tense/ aspect, and null subjects (Chapters 3-6). Moreover, the discussion is accessible with explanatory English transcription for Modern Standard Arabic examples comprising the classroom input that the participants were exposed to. Such morphosyntactic forms are considered “among the most basic and regular features to which Arabic L2 learners are exposed to in their first years of learning” (p. 15).

Chapter 1 considers the targeted structures of the participants’ L1s and L2s, aiming to reveal whether these structures are shared between the languages or not. Moreover, the chapter is providing sufficient analysis of the distribution of the targeted forms and their frequency in the input received by the participants.

In Chapter 2 the author formulates his main research questions and the methods used for data collection. Across the book, the author attempts to cover all the influencing factors on Arabic as L2, such as proficiency and exposure, meanwhile providing the language background of the participants and their typological constellations. However, the discussion of the data specific to the participants is delayed until Chapter 7, which serves as an overview of the different linguistic structures tackled in the experiments presented in Chapters 3-6.

The experiments bear on the combination of the four languages. Russian and Chinese are present as the L1 of the participants, while Arabic and English are the participants L2. This challenging analysis provided an ideal experimental ground of an uncharted area for investigating different language similarities, differences, and effects of input exposure, L1 and L2 transfer as well as typological and structural proximity between these pairs of languages.

Each chapter (from 3 to 6) contains subsections about typological pairings, previous findings, results, input frequency and a summary. Across these chapters, the author refers to findings from his previous book (2009) in order to ensure a general understanding of different L1s origins and their features in comparison with the Arabic language.

In each of these four chapters, Alhawary devotes a sub-section called *input frequency* to provide information about the participants' previous instructed exposure to Arabic and English as L2s, in addition to a brief discussion of their language proficiency level and the material learned so far. The aim of this section is to explain the oscillation of the results between the study groups for both L1s. The author emphasizes that such a strategy also helps in uncovering the participants' linguistic repertoire and the capacities that affect the transfer process among languages or the lack of it thereof. To support his findings, in these chapters Alhawary provides a statistical analysis of the retrieved data while stressing the importance of the language exposure that led to fluctuations in the results between the different groups of L1s.

In Chapter 3, Alhawary sets forth the selected structures of the acquisition of nominal gender with details concerning the opposite typological pairings of the two investigated L1s in terms of how similar they are to Arabic as L2 and what nuanced differences they have. In this chapter, the author presents four main findings which revolve around the difficulty raised by gender assignment on nouns.

In Chapter 4, the focus is on the verbal gender agreement. The author exploits the duality between the two L1s and Arabic as L2. Three languages are discussed – Arabic, Chinese, and Russian – detailing how they resemble one another in manifesting only gender distinction between singular masculine and singular feminine verbal agreement in the past tense but not in non-past/ present tense. Accordingly, compared to Arabic, Chinese does not exhibit agreement in either case. The findings of this chapter reveal that learners of Arabic as L2 with different L1s – and across all groups – show higher accuracy in masculine gender than feminine gender agreement, which might be due to the default form of masculine used in instructions across the groups. Alhawary concludes this chapter with observations concerning the exposure time and the input frequency differences between the two L1s and the performance of all the participants.

Chapter 5 considers the acquisition of tense/ aspect focusing on past/ perfective and present/ perfective tenses for both third-person singular masculine and feminine. The main observation elicited from this chapter is that, contrary to the situation with a nominal or verbal agreement, the participants do not have the tendency to employ third-person singular masculine as the default form for either the past or the present tense. The author claims that the asymmetry in the performance in this aspect is likely due to instructional input effects since possible (positive) effects of tense from L1 transfer are the same across all groups.

In Chapter 6 the author discussed the acquisition of null subjects in the main clause type of target structure in both present and past tense inflected for both third-person singular masculine and feminine. The typological pairings underpinned in this chapter are somewhat different according to each L1. For this matter, Alhawary refers to some literature that has contrasted opinions about each L1 and their internal typologies.

The author dedicates Chapter 7 to the implications of language transfer, among other factors, in light of the preceding data and arguments from Chapters 3-6. He also focuses on other language acquisition factors such as *input frequency*, *L2 proficiency level*, and the *typological and structural proximity* for which he specifies certain sub-chapters. Alhawary also considers the question of L2 or L1 transfer since the participants were all exposed to other L2 linguistic systems besides the Arabic one. This phenomenon is a relatively new area in SLA and is referred to as L3 transfer, which adds more value to the book. The chapter concludes with a summary of all the findings and future research ideas for those interested in this field of study.

In Chapter 8 the author closes the book with arguments discussing the implications and the practical applications of the findings that can be useful for other subfields of Arabic applied linguistics, such as Arabic L2 curriculum design and Arabic proficiency testing. Hence, Alhawary starts with a discussion about specific Arabic SLA tendencies that can enrich Arabic SLA findings. He refers to previously discussed acquisition factors and highlights their roles in Arabic SLA acquisition. This chapter and the entire book conclude with a summary of the discussed topics and notes about proposed future research possibilities.

The overall style of the book is technical and narrative with rich references and appendixes for all the experiments and their results. Technical and statistical jargon and details are kept to a minimum whenever possible.

Altogether the book provides consistent examples of the tackled linguistic structures, nevertheless a few Arabic sentences are left untranscribed into English. The book misses to address the future tense in the experiment, which can be understandable in light of the students' proficiency level.

The value of the book springs from its importance in introducing the Arabic language to a variety of L1s learners and interested audience. This unique initiative not only introduces the different aspects and features of Arabic but also delves into the linguistic features of transfer and interference across languages.

References

- Alhawary, M.** (2009) *Arabic Second Language Acquisition of Morphosyntax*. Yale University Press.
- Alhawary, M.** (2019) *Arabic Second Language Learning and Effects of Input, Transfer, and Typology*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Gass, S. and L. Selinker** (1983) *Introduction to their Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Odlin, T.** (1989) *Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sarton, G.** (1927) *Introduction to the History of Science*, Volume 1. Washington: Carnegie Institution of Washington.

BASHAR M. M. FARRAN
Doctoral school of Multilingualism
University of Pannonia
bfarran89@gmail.com

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

István Csernicsko, Kornélia Hires-László, Zoltán Karmacsi, Anita Márku, Réka Máté, & Enikő Tóth-Orosz: Ukrainian Language Policy Gone Astray

(Törökbálint: Termini Egyesület. 2020. 101 p.)

Language policy plays a crucial role in examining the problems of nation-building in the post-Soviet space. Despite this role, only a few local scholars have explored the topic for their countries. Besides, most top-down decisions and studies have overlooked regional minorities. In light of such deficiency, this publication comes in time, because it analyzes the effect of language policy on the integration processes of minorities in Ukraine, which is common in other emerging countries as well. Moreover, this study approaches the topic from the perspectives of insider experts who represent minorities. Therefore, it is a useful piece of handy information with a well-organized reference system, and as such, highly recommended to researchers interested in the language policy of emerging nations.

The principal author is Dr. István Csernicsko, a faculty member of the University of Pannonia, the Eötvös Loránd University, and the University of Pécs. He is a Professor of Applied Linguistics, and his concern is the aspects of Sociolinguistics, Bilingualism, Language Policy, and Linguistic Human Rights. The other authors are his colleagues — Kornélia Hires-László, Zoltán Karmacsi, Anita Márku, Réka Máté, and Enikő Tóth-Orosz — staff members of the Antal Hodinka Linguistics Research Center in Berehove, Ukraine. The foreword is written by Dr. Petteri Laihonon, who is a Professor of the University of Jyväskylä, Finland.

The publication consists of a foreword and five sections. The foreword introduces the significance of the publication, the authors' position to the problem, and the situation created by "practical manifestations" of the government's language policy and the "grassroots multilingual reality." It also envisions the need to keep schools with mother-tongue instruction as a way to avoid conflicts, mass emigration, and under-education of minorities. The sections contain numbered paragraphs, each of which discusses a particular issue of a legal document, language policy, or the authors' position. They also give orderly information about languages, laws, and communities, presented as graphs, tables, and maps.

The introductory section describes the linguistic situation in Ukraine, providing historical, political, and demographic nuances. It further exhibits the problems of nation-building in this de facto multilingual and multiethnic country, characterized by widespread bilingualism with Russian and Ukrainian languages. The country's some minorities are unhappy with the government's current restrictive language policies aimed at shifting the State language in all spheres of life. Using quantitative data, the authors illustrate the desire of different minorities to use their heritage

languages in as many as possible domains of life in their communities. The authors also explain why the government's decision is a subject of heated debate not only within Ukraine but also in their kin states, including Russia. They consider this "mistaken language policy" and "impatient nationalism" as an action that does not lead to social consensus, as well as to a balance between promoting the State language and protecting minority rights. Moreover, the conflict has a high potential to spill over the national border, and as such, it is an alarming security issue for the rest of Europe. This view refers to the recent events in Crimea and East Ukraine, where ethnic Russians constitute a substantial community.

The next section clarifies details of the State language laws and the laws on minority languages, adopted in Ukraine during 1989-2012. They help to understand the deepest roots of the struggle between and behind these laws. The authors refer to the pre-independent language law more positively than to the post-independent language law because the former was more inclusive of minorities than the latter. They note the reluctance of both officials and activists representing the titular ethnicity to consider the linguistic rights of minorities. They also recall the event when the requirements of the European Council concerning the linguistic rights of minorities were ratified by the Supreme Council of Ukraine under much negative propaganda. In their further arguments concerning the effect of the laws on communities, authors rely on the 2001 census data, which they use in presenting the situation of languages at the regional, district, and city levels.

Special attention in the publication is paid to the recent law on supporting the State language. The authors explain how the law affects many spheres of life, including public administration, education, justice, media, culture, and sport. They note the fact that the President Poroshenko signed the law without public discourse on the eve of the upcoming presidential elections. The law presents languages in a hierarchical order, locating the State language on the top with its enormously ubiquitous role, while utterly limiting the use of minority languages. It requires every citizen to be proficient in the Ukrainian language, or otherwise, they may have problems in access to public services. It significantly increases the quota for the Ukrainian language in the mass media, which requires that online news agencies must design their landing pages in the State language. The organizers of cultural and sports events must provide interpretation into the State language. Deliberate distortion of the State language in official documents and public signs may lead to penalties. It also abolishes the right of parents and institutions to choose the medium of instruction, though the articles that limit mother tongue instruction contradict to the Ukrainian Constitution.

The above mentioned restrictions led the authors to question the compliance of the government's language policy with its international commitments. To examine,

the authors present details of the procedure of the assessment of the compliance, which was carried out by the Committee of Experts, who evaluated the government's undertakings under the European Charter for Regional or Minority Languages. In their assessment, the authors indicate the degree of compliance for each minority in seven tables, which demonstrate that the government has not been able to fulfill all its promises under the Charter. They also point to numerous discrepancies between the country's reports and the requirements of the Charter.

The summary and conclusions recount the issues of the government's language policy and its impact on local communities since "Ukraine's language policy has gone astray". The current language policy is incapable of resolving social tensions around language and is uncooperative to the well-being of both the majority and minorities. Besides, the demand for a rapid language shift is inconsistent with European laws and does not comply with international commitments. Therefore, the authors call the attention of the Council of Europe to reexamine the law on the State language.

The study provides the backbone for the analysis of the effects of language laws on nation-building processes in newly independent states. It uncovers the government's perception of nation-building and the reactions from local communities. Future studies should aim to reveal the psycho- and sociolinguistic components of ethnolinguistic issues in Ukraine and the ways to resolve some deep problems which may lead to ineffective language policies in emerging countries.

ASKAR MAMBETALIEV

University of Pannonia, Doctoral School of Multilingualism

askar.mambetaliev@gmail.com

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

**Roberto R. Heredia and Anna B. Cieřlicka (eds.): Bilingual
Figurative Language Processing**

(New York: Cambridge University Press. 2015. 418 p.)

Bilingual Figurative Language Processing is a collection of research projects which investigate how bilingual speakers cope with the semantic ambiguity inherent in nonliteral expressions. Adding the bilingual perspective to language processing investigations provides researchers the opportunity to examine to what extent and in what ways the languages of a bilingual interact in the process of making sense of figurative language.

The editors of the volume are both prominent scholars of the field. Roberto R. Heredia, PhD is professor of psychology in the Department of Psychology and Communication at Texas A&M International University. His research interests encompass bilingual lexical representation, bilingual memory and bilingual nonliteral language processing.

Anna B. Cieřlicka, PhD, is associate professor of psychology in the Department of Psychology and Communication at Texas A&M International University. She has published on hemispheric difference in the course of bilingual figurative language processing and investigated the factors affecting bilingual lexical access, such as language dominance, context, and salience.

Aimed at undergraduate and graduate bilingual students, teachers, and researchers, the present volume intends to give an overview of the most significant strands of research carried out in the field of bilingual language processing. An additional objective of the editors is to inspire further research, therefore the book foregrounds methodological considerations to be addressed in the planning of psycholinguistic experiments, and provides ideas for potential research projects.

Figurative language is omnipresent in everyday communication. The motive behind using non-literal expressions was described by Sinclair (1991), pointing out the speaker's attempt to communicate efficiently while reducing the cognitive load on the receiver's side. Consequently, the element of creativity required from the speaker in using formulaic language parallels with the creative abilities activated on the listener's side to make sense of figurative expressions.

What is fascinating about non-literal utterances is that they are inherently ambiguous, yet native language users seem to have no difficulty in understanding them. The extensive body of research carried out in the field of idiom processing in L1 provides a well-established theoretical basis for investigations in non-native figurative language use.

The present volume is the first of its kind in linking figurative language processing and bilingualism. Inquiry into the process through which bilinguals comprehend, acquire, store and produce idiomatic expressions reveal a wide range of linguistic strategies providing evidence for the interaction between the languages of bilinguals. In order to describe the relationship and the processes of

interaction between the mental lexicons of bilinguals, various models have been proposed. The present volume provides an overview of research in the field of bilingual figurative language processing, showcasing the most significant theoretical, methodological, analytical and experimental approaches.

It is the editors' genuine desire that the volume promote bilingual figurative language to become a well-established subfield of bilingual sentence processing. Bringing together a team of international researchers, this book demonstrates the multifaceted nature of research done in this field. The twelve chapters embrace neurolinguistic, psycholinguistic, and sociolinguistic perspectives, covering a wide range of topics from phrasal verbs, irony, jokes, and idioms to manifestations of cultural content in conceptual metaphors.

Each chapter is supplemented by student material in order to promote further discussion and facilitate additional research. Lists of key words, thought questions, suggested student research ideas, and recommended readings all aim to inspire further research. Similarly practical considerations are the driving force behind presenting certain projects in a way so that they offer hands-on guidelines to help design and carry out psycholinguistic experiments.

The twelve chapters are presented in four sections. The first section (Chapters 1-3) focuses on studies which lay the theoretical groundwork for bilingual figurative language research. Chapter one, authored by Katz and Bowes, explores the notion of embodied cognition through an analysis of the evolution of human language and examining how this knowledge is used in designing online comprehension tasks, and how it provides a new perspective to our understanding of figurative language. In chapter two Istvan Kecskes investigates whether the idiom principle, described by Sinclair (1991), is impaired in bilingual L2 production and whether the open choice principle prevails instead. He comes to the conclusion that the idiom principle applies for any language of a bi- and multilingual, although certain factors affecting L2, such as proficiency or the willingness to use certain structures, result in limited formulaic language use compared to L1. Chapter three describes the findings of three studies carried out by Vaid et al., involving Spanish-English bilinguals. The link between the studies is provided by the authors' interest in multiple meaning activation. By uncovering the obligatory nature of nonliteral activation in one study, revealing an enhanced sensitivity of bilinguals in humour detection in the second, and pointing out the creative advantage gained by previous language brokering experience in solving remote associate problems in the third, the authors shed some light on how bilinguals identify and exploit ambiguity within and across their languages.

The second section (Chapters 4-5) provides readers with an insight into the methodological considerations that need to be addressed in the development of psycholinguistic experiments in bilingual figurative language. Both chapters adopt a critical approach. In Chapter 4, Heredia and Muñoz examine the validity of two theoretical models proposed in the monolingual literature to describe

metaphor processing. They conclude that neither the Direct Access Model, nor the Indirect Processing Model provides appropriate account for all features of metaphor processing. They advocate the relevance of a third model, the Graded Saliency Hypothesis, offered by Giora (2003), because this model suggesting initial processing of coded salient meanings in the mental lexicon captures literal and nonliteral meaning saliency across metaphor familiarity and aptness at metaphor offset, a perspective missing from the previously employed models. Chapter 5, authored by García et al., provides a critical overview of techniques commonly used in the study of bilingual figurative language processing. After assessing classic behavioural reading paradigms, they discuss the cross-modal lexical priming task proposed by Swinney (1979). Finally they review event-related potentials (ERPs) and their application in bilingual figurative language research.

Section three consists of a series of studies that investigate the mechanisms at the core of figurative language processing. Titone et al., (Chapter 6) provide a survey of research into bilingual idiom processing and present the Constraint-Based Model of Idiom Processing. This model asserts that bilinguals, similarly to monolinguals, simultaneously use all available information during comprehension and that this process involves both direct retrieval and compositional analysis. They also discuss the results of a study they carried out to investigate the comprehension of idioms in English-French bilinguals, based on the Constraint-Based Model. Cieślicka, in Chapter 7, focuses on the acquisition and processing of idioms by L2 learners. She proposes the parasitic mechanism as the cognitive strategy which describes best how L2 learners build figurative competence. Chapter 8 deals with phrasal verb processing. Paulman et al. present a study in which they use ERPs to shed some light on the timing of phrasal verb comprehension and conclude that proficient L2 speakers use similar strategies to those of native speakers. In chapter 9, Bromberek-Dyzman discusses irony processing in L1 and L2. She posits attitude as a language independent meaning ingredient and, breaking with the literal/nonliteral approach of figurative language, concludes that irony processing is rather the result of affect-driven mechanisms.

The last section brings together a range of studies that reflect a cross-linguistic approach and discuss pedagogical issues pertaining to the acquisition of figurative competency. Liontas, in Chapter 10, suggests that more attention needs to be directed on the effect idiomatic tasks have on participants' overall performance. He also argues that research into the comprehension/production of second language idioms should be based on both quantitative and qualitative data. Kövecses et al., (Chapter 11) reveal a remarkably congruent cultural model underlying in the anger metaphors of five different languages. They base their analysis on a new model to measure metaphorical saliency which allows to determine the cultural importance of conceptual metaphors. The last chapter

addresses important pedagogical issues. In a study focusing on the semantic transparency of idioms, Boers and Webb reveal a surprising divergence in the ratings of native speaker teachers as to the relative semantic transparency of multiword units on one hand, and a similarly marked disparity in the transparency ratings of the teachers and those of advance learners on the other hand.

Bilingual Figurative Language Processing provides readers and graduate students with an overview of the cornerstones in figurative language research, both theoretical and empirical. Young researchers can acquire hands-on experience in the design and development of psycholinguistic experiments, reflecting the editors' deliberate intention to inspire further research in the field of bilingual figurative language processing. Instead of providing definitive answers, the volume rather aims at generating a critical discussion among researchers, as well as serving as a basis for further research.

References

- Giora, R.** (2003) *On our mind: Salience, context, and figurative language*. Oxford University Press.
- Heredia, R. R., & Cieślicka, A. B.** (2015) *Bilingual Figurative Language Processing*. Cambridge University Press.
- Sinclair, J.** (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Swinney, D. A.** (1979) Lexical access during sentence comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 18, 645–659.

CSILLINGH ERIKA
University of Pannonia
csillingh.erika@mftk.uni-pannon.hu

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

**Indika Liyanage & Tony Walker (editors): Multilingual
Education Yearbook 2019; Media of Instruction and
Multilingual Settings**

(Switzerland: Springer Nature. 2019. 232 p.)

The growing intensity of human mobility, product distribution, and information transfer have led to the emergence of language education challenges in at least two areas. Firstly, the dominant language that a multilingual speaker is more proficient at, and uses in education more often, will influence their performance. Furthermore, language dispersal will generate complex and fluid classroom language ecologies (Linayage & Walker, 2019). It is a common fact that students can fluently speak the dominant language in their class, which can be different from their mother tongue or home languages. Accordingly, the government should develop a language education policy to deal with this multilingual classroom situation, while, at the same time, emergent problems should also be resolved.

Multilingual education yearbook 2019 is published to describe some significant issues of language learning, language development, and language use in multilingual contexts with twelve empirical studies on education in multilingual societies. They discuss the effects of multilingual education and literacy education on the maintenance and the development of multilingualism, of the introduction of English as a curriculum subject, and of the medium of instruction upon multilingual and literacy education. The book focuses on the respective role(s) of vernacular or 'local' languages, national languages, and English. It also discusses the challenges and complexity experienced by teaching practitioners and their students as language users concerning choices, implementations, and enactments of the medium of instruction (MOI) in a multilingual setting.

The first article, titled *"Medium of Instruction and Multilingual Context: Unravelling the Questions and Unpacking the Challenges,"* shows how MOI impacts educational processes, students' development and outcomes, and broader social and (geo)-political agendas at specific contexts in different countries. The researchers discuss MOI policy, English as Medium of Instruction (EMI), EMI policy in school education, EMI policy in higher education, and MOI in multilingual classrooms. Enactment of language policy or pedagogical approach in institutions and classrooms often provokes unexpected results. It affects multilingual practices that portray language users' creativity and resourcefulness. As language users, teaching practitioners and their students show their response to the fluidity and complexity in the "current multilingualism" (Aronin, 2015). Researchers are responding by investigating and analysing rich sources of data revealing the

moment-to-moment realities of practices, which can offer new or alternative approaches and responses to the needs of diverse stakeholders.

The second article, written by Anna Filipi, entitled "*Language Alternation as an Interactional Practice in the Foreign Language Classroom*," presents an overview of research in the Conversation Analytic (CA) tradition. The article treats language alternation in the foreign language classroom as a social practice. It uncovers three critical systems in interaction (turn-taking, sequence organization, and epistemic) between teacher and learners and between learner and learner. The researcher offers the implications of the research to language teacher education regarding the medium of classroom interaction. The research highlights the need to give students adequate time to build their responses and allow for moments of reflection and discussion when second language instruction is ineffective. When done well, this practice can also contribute to the development of metacognitive skills achieved through interaction.

Kingsley Bolton and Werner Botha contribute with the third article, "*Multilingualism and Language Mixing among Singapore University Students*," discussing language use patterns among Singaporean university students in a multilingual context. The research involves a large-scale sociolinguistic survey at a university in Singapore and ethnographic fieldwork that captures the sociolinguistic realities of full-time undergraduate students' language use. They discuss an important and underexplored dimension of language use at universities, which is documented to implement English as a medium of instruction successfully. They compare the realities with the ideals of the official English-medium policy of the government and Singaporean higher education institutions. The article reveals that Singaporean university students typically come from homes where more than one language or language variety is spoken. While English is almost entirely used in the teaching context, multiple languages and language varieties are observed in students' informal communication, including Colloquial Singapore English (or 'Singlish').

The next article discusses multilingual classroom phenomena in Asia, such as cultural inclusion, immersion, and cross-cultural education, enmeshed in creating global identities. In the article entitled "*Educational Globalization and the Creation of Split Identities*," Francois Victor Tochon compares three cases experienced by teachers. The article illustrates how multilingual settings influence the sense of identity of language teachers in Asia. The participants in their idiosyncratic positions experience those due to their cultural substrates, life experiences, and locations, as expressed in their conversations. The writer provides anecdotal data, which prove that curriculum policy decisions regarding language experiences and instructional

media have obliged teachers to use a language as the priority over other languages. These prime concerns impact educators' identities.

A similar context of identity is presented in the fifth article, '*Bilingual Education Classroom in Sri Lankan Schools: A Social Space for Ethno-linguistic Reconciliation*,' written by Harsha Dulari Wijesekera and Jennifer Alford. Nevertheless, in this article, the researchers present how ethnic exclusivity begins to weaken. The writers reveal that ethnic identity reorients towards more supra-ethnic or less ethnocentric inclusive identities in certain conditions, such as in a post-conflict multi-ethnic country. They explore bilingual education (English and Singhala/Tamil) and students' ethnic identity orientations by analysing their perceptions towards ethnically diverse peers. The results show that ethnicity may create unique social spaces (including classrooms) and may promote ethnocentric dispositions in young people's minds. Conversely, students' classrooms in multi-ethnic schools can bring different groups together. They also promote mutual understanding and emotional reciprocity between peers, triggering the transformation of ethnocentric dispositions towards inclusive dispositions within the socially situated condition.

The sixth article, titled '*CLIL for Who? Commodification of English-Medium Courses in Japan's Higher Education*,' is written by Kayoko Hashimoto and Gregory Paul Glasgow. It focuses on how the Top Global University Project engages in the Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Japan's higher education. Motivated by the fact that CLIL-related practices are rarely documented in Japan, the researchers analyse relevant documents published by universities and government offices. The researchers also investigate the problems and challenges in implementing CLIL or CLIL-influenced programs in Japan. They find that the Ministry of Education, Culture, Sports, Science, and Technology (MEXT) for primary, secondary, and tertiary programs have ambiguously deployed English as a medium of instruction (MOI), which motivates the tertiary sector to interpret and execute the government initiative to promote the 'English courses' in their own ways. The paper has implications for how CLIL is perceived and implemented in Japanese higher education.

Next, the article titled '*Benefits of Translanguaging and Transculturation Exchanges Between International Higher Degree Research Students and English Medium Research Supervisors*' analyses interview data from international Higher Degree Research (HDR) candidates with Asian backgrounds whose first language is not English. The English speaking HDR supervisors work with international HDR students within a large city-based Australian university. The researchers, Minglin Li and Beryl Exley, reveal that the participants agree that translanguaging and transculturation practices help them in a variety of ways. They (i) enhance the

specificity of the communication, (ii) improve the expertise of the HDR student, (iii) provide two-way learning, and (iv) feed into new knowledge-generating practices. They believe that there are some potential educational advantages to translanguaging, such as promoting a more in-depth and fuller understanding of the subject matter (Baker, 2001).

Ma Fu's *'Trilingualism and Medium of Instruction Models in Minority Schools in Qinghai Province, China,'* is the eighth article. It presents a different perspective of MOI. Starting with the policy study of language-in-education practices in Qinghai Province schools, the researcher establishes two models of MOI implementation in the schools. One uses the dominant local ethnic language as the medium of instruction, with Mandarin and English as curricular subjects. At the same time, the other model involves the use of Mandarin as the medium of instruction, with the ethnic language and English being taught as academic subjects. To follow, the writer evaluates the achievements and shortcomings of each model. He argues that the effective implementation of multilingual education in Qinghai Province is hampered by weak infrastructure and policy frameworks.

Next, in the article titled *'Children's Views and Strategies for Making Friends in Linguistically Diverse English Medium Instruction Settings,'* Maryanne Theobald, Gillian Busch, and Megan Laraghy discuss how they explore pre-school children's strategies for making friends in settings characterized by linguistic diversity, while at the same time, at schools, they are exposed to English as the medium of instruction. They believe that children learn to communicate, talk to others, and share their ideas through friendships. However, only a few studies invite children to share their views on making friends, or on the concept of friendships in settings with linguistic diversity, the research interestingly claims that children are willing to overcome potential barriers of language differences as they attempt to make friends. The results demonstrate that even when English is applied as the medium of instruction, interjected with other languages it can facilitate communication between children from diverse backgrounds.

Despite the merits of utilizing children's local languages and English as the medium of instruction, Yayuan Yi and Bob Adamson prove that the occasional use of the local language, Chinese, in English lessons can be seen as a pragmatic gain for a variety of reasons. In their article, *'English in a Mongolian Ethnic Minority Primary School,'* the researchers review the role and nature of English in the curriculum of a Mongolian minority primary school in the Inner Mongolia Autonomous Region (IMAR). They centre the study around three aspects: policy decisions at the state and provincial levels, the views and arrangements of the school leaders, and classroom teachers' pedagogical decisions concerning the medium of instruction.

'Scrutinising Critical Thinking (CT) in Chinese Higher Education: Perceptions of Chinese Academics' is written by Anhui Wang, Indika Liyanage, and Tony Walker. The article examines how critical thinking (CT) – a much preferred graduate attribute in western higher education, where English is typically used as a medium of instruction – is perceived by multilingual Chinese academics of diverse ethno-linguistic backgrounds. The researchers analyse Chinese students' critical thinking skills from the perspective of a dynamic relation between the conventions and practices of academic literacies in two different MOIs mediated by Global Mobility and Communication. The responses suggest that learning through the medium of additional language/s can nurture the authentic development of a richer, more cognitively complex, and comprehensive CT.

The last article titled *'Media of Instruction in Indonesia: Implications for Bi/Multilingual Education'* by Tony Walker, Indika Liyanage, Suwarsih Madya, and Sari Hidayati, provides an overview of the current MOI policy situation and its background. It also identifies and discusses issues that have shaped the outcomes and prospects of bi/multilingual education under the current MOI policy, and considers the implications for bi/multilingual education in Indonesia. The writers discuss the Indonesian regulation changes considering MOI in the educational context and its complexity regarding the Indonesian linguistic diversity background. The article also shows that the problems emerging from learning English both as a subject and as a medium of instruction for other contents are also related to the inadequate language proficiencies of the teachers and the students, and the materials.

In summary, the book presents essential information on the challenges and complexities related to the medium of instruction (MOI) and on its impact on educational processes, developments, and outcomes. Empirical studies and discussions present critical evaluations of language policies and of their implementation in several multilingual contexts. Stakeholder attitudes towards multilingualism and related notions of linguistic proficiency, standards, models, and varieties are scrutinized. The publication is highly recommended as reference material to researchers in language and education, to language education professionals, and to policymakers.

References

- Aronin, L.** (2015) Current multilingualism and new developments in multilingualism research. In: Jordà M. P. S. & L. P. Falomir (Eds.) *Learning and using multiple languages: Current findings from research on multilingualism*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing. 1–28.
- Baker, C.** (2001) *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. (3rd edition). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

FAILASOFAH FAILASOFAH
University of Pannonia, Doctoral School of Multilingualism
failasofah.unja@gmail.com

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

**Piotr Romanowski & Małgorzata:
Current Research in Bilingualism and Bilingual Education,
Volume 26 of Multilingual Education**

(Springer Nature Switzerland AG. 2018. 241 p.)

The 26th volume of the book series Multilingual Education entitled Current Research in Bilingualism and Bilingual Education was published by Springer Nature Switzerland AG in 2018 as a contribution to the field of bilingual education in terms of presenting and addressing further research directions in the fields of bilingualism and bilingual education.

The volume was inspired by the necessity to review and collect up-to-date information on bilingual education and bilingualism itself in the rapidly growing environment of multilingual Europe.

The book focuses on bilingual education and bilingualism in Europe which previously has only been assessed to a very limited extent as earlier studies almost exclusively focused on bilingual education and bilingualism in North America. Its objective is to describe the situation and judgement of bilingualism as well as the current background on bilingual education, in addition to demonstrating the efficiency of language policies in Europe by means of a study conducted in various European countries.

Different aspects of bilingualism, challenges of bilingual education and essential steps towards using multilingual approaches in language teaching which would assist the progress of both teaching and learning are discussed by the authors with the intention to highlight the importance of informing educational institutions at every level about up-to-date research results to enhance bilingual education and better serve the needs of students.

The layout is logical and well-structured. The initial pages - following the Acknowledgements section, the table of contents as well as a brief list of notes from contributors - comprise the Introduction in which the two editors, Piotr Romanowski and Małgorzata Jędynak present the significance, aspirations and intentions of the volume as well as outline the volume itself in detail.

The 12 chapters, written by 14 contributors consisting of excellent scholars and teachers, are presented in three thematic parts, providing a transparent structure.

Seven authors contributed to Part 1 entitled Language Acquisition and Linguistic Aspects of Bilingualism. In the first chapter of Part 1, Piotr Romanowski, an assistant professor from the Faculty of Applied Linguistics at the University of Warsaw with a research interest in bilingualism and translanguaging, opens with the attention-grabbing and controversial topic of non-native bilingualism. The author discusses the role of parents in the second language acquisition of their children as well as factors that contribute to successful L2 acquisition, e.g. motivation and the constant improvement of parents. Furthermore, different strategies of families to teach L2s to their children

are collected, e.g. one parent-one language, minority language at home, the time and place strategy as well as mixed-language policy, and problems that might occur during the acquisition of lexis as a result of the monolingual environment in addition to their possible solutions. The author presents research involving 22 non-native bilingual families in Poland with the aim of investigating the attitude of parents and the strategies employed concerning teaching a second language to their children.

Zofia Chłopek, an associate professor from the Department of German at the University of Wrocław with a research interest in psycholinguistics of bi- and multilingualism, in the following chapter, entitled *Is There a Relationship Between Language Competences and Metalinguistic Awareness?*, defines metalinguistic awareness from different perspectives as well as unfolds the relationship between language competences and metalinguistic awareness through extremely interesting research conducted on 122 students studying at the University of Wrocław, Poland whose mother tongue is Polish involving a translation task from Danish to their mother tongue.

In the third chapter, entitled *Two Grammars in the Input: Two Different Strategies to Process the Input. The Usage-Based Perspective on the Development of Nominal Inflections in a Bilingual Child*, Dorota Gaskins, a PhD student from the University of London with a research interest in usage-based linguistics, investigates how input frequency can contribute to the acquisition of the second language of simultaneous bilinguals through a single case study of a Polish-English bilingual child.

Anne-Marie Bezzina, a coordinator for the French Subject Area at the University of Malta with a research interest in sociolinguistics, and Joanne Gauci, an MA student at the Université Grenoble Alpes with a research interest in code-switching in the foreign language classroom, in the following chapter, entitled *A Sociolinguistic Perspective of Codeswitching in French as a Foreign Language Class in Malta and its Implications for Learning*, present the topic through Gauci's research published in 2015. 16 lessons in a church school were recorded to investigate codeswitching by teachers and students. The functions of codeswitching in addition to its different types and subtypes with examples and explanations as well as its advantages are also uncovered by the authors.

Anna Verschik, a professor of general linguistics with a research interest in bilingualism, and Elina Bone, a PhD student with a research interest in contact linguistics, both from Tallinn University, in their publication entitled *Understanding Linguistic Features of Estonian-Latvian Bilingual Speech* focus on the bidirectional impact of the two languages through a case study of an ethnic Estonian who had been living in Latvia for approximately 40 years. The collected data were evaluated within a clearly described code-copying framework used to evaluate their collected data. In order to understand the results, Verschik and Bone

present structural and cognitive factors that might contribute to the measured discrepancy between the two languages.

Four authors contributed to Part 2, entitled *Language Teaching Aspects of Bilingualism*. Marie Therese Farrugia, a senior lecturer at the University of Malta with a research interest in early childhood education, in the first chapter of Part 2, entitled *Learning Fractions Through Two languages in an Elementary Classroom: The Interrelation of Maltese and English with the Mathematics Register(s)*, investigates how the two official languages, Maltese and English, are used in mathematics classrooms. Her study was inspired by the fact that in Malta the resources for mathematics are in English and no standardised resources are available in Maltese. First, the author introduces and explains the different frameworks that can be used in learning mathematics, then specifies her case study in a school among Grade 4 students concerning the topic of fractions of quantifiers. 5 lessons were recorded and held by the author. Farrugia explains how different registers were introduced in her classes for different purposes and in various settings. The significance of translanguaging in the bilingual classroom and how both languages can serve the needs of as well as benefit the learners are highlighted.

The following chapter, entitled *Are Classroom Requests Similar in All EFL Settings? Focusing on a Young Multilingual Learning Environment*, written by Pilar Safont, an associate professor at the Universitat Jaume I with a research interest in third language use, was inspired by the lack of research into classroom discourse that concentrates on one of the most crucial aspects, the multilingual learning environment. By means of a study conducted at a primary school, in an L3 classroom involving 268 pupils and 12 educators, requestive behaviour was studied from sociopragmatic and pragmalinguistic perspectives.

Daniel Xerri, a lecturer in TESOL at the University of Malta with a research interest in language teaching, in the next chapter, entitled *Teaching English in a Multilingual Classroom: Addressing Challenges Through Teacher Education and Development*, through the results of a study carried out in a primary school in Malta, emphasizes the challenges teachers face in a diverse and multilingual classroom, as well as points out crucial skills in addition to the necessity of developing teacher training courses and educational models to prepare teachers for the multilingual environment.

In the last chapter of Part 2, entitled *Bilingualism with English as a “Second Language” and/or Broad Plurilingual Repertoires: A Swiss Point of View*, Georges Lüdi, a professor emeritus at the University of Basel with a research interest in foreign language acquisition and multilingualism, outlines different patterns of language mixing, the situation and status of multilingualism in Europe, language policies that promote plurilingualism, the expectation and the reality, as well as stresses and highlights the advantages of translanguaging, multicompetence and plurilingualism.

Part 3, entitled Language Teaching Aspects of Bilingualism, was compiled from the work of four contributors.

The first chapter of Part 3, entitled *Stop the Deficit: Preparing Pre-service Teachers to Work with Bilingual Students in the United States*, concerns a study by Johanna Ennsner-Kananen, a postdoctoral researcher at the University of Jyväskylä with a research interest in education, and Christine Montecillo Leider, a clinical assistant professor at Boston University with a research interest in bilingual language practices and models. In this study, the direction of English language learning and the discretion of bilingual students in the USA were investigated. The chapter is well-structured as the subject matter is introduced with a brief overview of language policies and bilingual education in the USA. Subsequently, the authors continue by highlighting the significance of preparing pre-service teachers to work with bilinguals and facilitate the assets-based approach when it comes to educating them. The chapter concludes with helpful suggestions and strategies.

The volume proceeds with an empirical investigation by Corinne A. Seals, a senior lecturer at Victoria University of Wellington with a research interest in heritage language education and maintenance, entitled *Discursive Techniques in Heritage Language Education* that addresses a massively thought-provoking field. This chapter is centralized around a case study of 3 students participating in a Russian heritage language programme from 2011-2013 ran in the USA with a focus on the investigation of discursive teaching techniques in addition to feedback and responses from teachers and learners, respectively. First, the author clarifies possibly unknown terms and provides an overview concerning the status of heritage languages. Following the theoretical framework and evaluation of the research, Seals stresses the importance of the language instructor in the process of identity development and negotiation amongst heritage-language speakers.

Over the last two decades, Europe has focused on promoting bilingualism. In the final chapter, entitled *The Evolution of Bilingual Education in Monolingual Contexts: An Andalusian Case Study*, Luisa Pérez Cañado, an associate professor at the University of Jaén with a research interest in bilingual education, investigates the contributing factors and supporting language policies that have resulted in a shift towards a polyglot mentality. Divided into four categories, a series of publications concerning Content and Language Integrated Learning (CLIL) are outlined before her research on the evaluation of CLIL in Andalusia is introduced. The chapter ends with information on the successfulness of CLIL, namely its advantages, positive effects and contributions to the learning success, language improvement and growing motivation to learn languages of students.

This cross-disciplinary collection has made a number of significant contributions; a very thorough insight into bilingualism and bilingual education in Europe is offered, numerous key areas like the situation of minority languages as well as the discretion of bilingual education are tackled, and the necessity of

further studies to understand and aid bilingual education in Europe is highlighted. The book has achieved its goal as it undoubtedly serves as a guide for teachers and policymakers intending to improve language education policies in addition to native as well as non-native bilingual parents and researchers alike who are engaged in research into second language acquisition or bilingual education.

HENRIETTA FLÓRA MÉSZÁROS
Multilingualism Doctoral School, University of Pannonia
henrietta.flora2@gmail.com

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

Philip Herdina, Elisabeth Allgäuer-Hackl, and Emese Malzer Papp (eds.) Mehrsprachensensibel? Monolinguale Sprachpolitik trifft auf mehrsprachige Praxis; Multilingual sensibility? Monolingual policies meet multilingual practice

(Innsbruck: Innsbruck University Press. 2019. 171 p.)

One of the most recent contributions to multilingualism research, presented in the current volume addresses the crucial questions of multilingualism and linguistic diversity along with other changes in the society, brought forward by migration. The title as well as the scientific papers included in the issue are presented in English or German, hereby contributing to the linguistic diversification of multilingualism research.

The layout of the book is quite appealing, featuring a pastel drawing depicting typical, coloured board-game figures with speech-bubbles reflecting the enormous human playground with its ethnic, social and linguistic diversity.

The volume, as an outcome of the 2018 conference of the Austrian Linguistics Society and the following workshop is aimed at providing a critical viewpoint on current shortcomings of monolingual policies and practices in a more and more diverse and multilingual society with the focal points of sensitisation towards multilingualism, language sensitisation, manifestations of and traits in multilingual teaching, as well as relevant dimensions of multilingual practice in institutional context from the perspective of language learners, teachers and policy makers.

Ulrike Jessner and Emese Malzer Papp argue in favour of a multilingual perspective concerning the assessment and development of language and literacy competences of Austrian kindergarten children, currently not taking the sociolinguistic situation in their homes into consideration. Arguing that multilingualism is a dynamic and complex phenomenon, the authors indicate a more holistic approach for literacy development in the transition phase from kindergarten to school.

In her empirical study conducted in South Tyrol, Barbara Hofer suggests broader implementations of multilingual methods at primary level. After an overview of the research field of bi- and multilingualism, multilingual competencies from the DMM perspective (Herdina and Jessner 2002, Jessner 2006) are discussed with focus on the elasticity and plasticity of the dynamic system. The concept of multicompetence is clearly outlined and discussed in alignment with the study presenting findings about the multilingual behaviour of learners at primary level.

Spoken and written multilingualism as well as the media usage behaviour are investigated in the article of Alexandra Wojnesitz, presenting the study conducted among young students of 15-24 years with a refugee background in a transitional class in Vienna. The results of the interviews reveal the slow process of German

language becoming the language of education, and providing evidence for the strong influence of individual multilingualism in the media usage as well as the private reading and writing activities.

Emphasizing heterogeneity in the language classroom resulting from the individual multilingualism of the students, Eva Meirer outlines the multifactorial nature of target language learning. In the survey conducted in Tyrol influential factors such as length of residence, educational background, and learning experience, are targeted and their correlation to target language performance is analysed along with their implications for the language classroom.

Language maintenance and management are the main focal points of Elisabeth Allgäuer-Hackl and Claudia Pellegrini's contribution to the current volume. The above notions are presented as an emergent set of abilities and skills in multilingual learners and language users and are linked to meta- and cross-linguistic awareness. Various teaching and learning techniques are presented, which enable a heightened level of meta- and cross-linguistic awareness, which thus contribute to the development of language learning and management strategies in the individual and institutional domain.

Individual aspects of bi- and multilingualism are observed in the still ongoing research of Judith Zangerle based on the framework of linguistic relativity hypothesis introduced by Whorf in 1956 (Werner 1997). The asserted bilingual verbal behaviour through data retrieved from the analysis of narratives underline the identity-shaping nature of languages.

The research of Jessica Lüth aims to raise awareness towards the (in)visibility and (in)audibility ethnolinguistic diversity as well as to shed light on the school staffs' attitude and beliefs underlying these concepts. By establishing the visual and audial linguistic landscape in six schools in three urban contexts, as well as by reporting findings from the analysed interviews the author argues that in the schools, as domains where ethnolinguistic diversity and multilingualism are de- and recurrently constructed by their participants, education should meet the linguistic needs of all students in order to eradicate the invisibility and inaudibility of their students' languages.

The article of Eva Vetter and Miroslav Janik represents a critical viewpoint of language policies at institutional level discussing plurality in school policies and uniformity in language reality. Data retrieved through national survey analysis, interviews, the analysis of school language policy documents and school observations reveal a simplified representation of language reality on institutional level. Argumentative strategy analysis provides insight into possible associations of linguistic performance and human rights.

Philip Herdina gives a critical overview on the monolingual norm dominating language policies in Austria in an era of increasing diversity resulting from migration. Analysing language policies concerning DaF and DaZ programmes, the author outlines the factors underlying the ineffectiveness of the standardized

programmes mentioned above. Erroneous monolingual assumptions along with the linguistic deficiencies of teachers of German as a foreign language contravene educational policies of the European Council and UNESCO. The author argues for the need of facing the educational challenges by introducing mediational languages and increase the awareness of languages in contact in order to meet the linguistic demand brought forward by migration.

The nine studies incorporated in the current volume provide insight into the dichotomy of monolingual policies lacking to meet the needs of diverse and multilingual societies. As a result of migration, ethnic and linguistic heterogeneity impose new challenges on educators, language learners and policy makers in institutional context.

References

- Herdina, P., Jessner, U.** (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism. Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jessner, U.** (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: University Press.
- Werner, O.** (1997) Sapir-Whorf Hypothesis. In: Lamarque, P. (ed.) *Concise Encyclopedia of Philosophy of Language*. Oxford: Elsevier Science. 76-83.

HORVÁTH LILLA
University of Pannonia
Doctoral School of Multilingualism
hokedli256@gmail.com

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

John W. Schwieter: The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism

(Hoboken, New Jersey: Wiley-Blackwell. 2019. 830 p.)

The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism has been published recently by Wiley-Blackwell. The unique book provides an insight into the neurolinguistics of multilingualism paying special attention to cognitive science and the organisation of the brain. Since the book contains 36 chapters, in this book review I can only briefly introduce the content of each chapter.

In the first part of the handbook several approaches of multilingualism are presented, and the major theories and methods are listed. Chapter 1 focuses on how multilingualism should be defined and how it can be assessed. Definitions range from a minimal non-balanced level of proficiency to a high-level balanced mastery. In Chapter 2, outstanding theories and methods are listed paying special attention to the linguistic and neuroscientific aspects of multilingualism. The author also introduces new methodological applications of electrophysiological and hemodynamic imaging technologies (e.g. cortical stimulation mapping, functional magnetic resonance imaging, and longitudinal studies). Chapter 3 provides a splendid outline of the bilingual models and the neurocognition of multiple languages by listing the two main bilingual models, BIA, BIA+ and the Inhibitory Control Model. In Chapter 4 the psycholinguistic methods in multilingual research are compiled. One of the greatest findings of the recent years is that multilingual language users cannot switch off any of their languages intentionally. Chapter 5 and 6 specify the real-time measures of the multilingual brain and lists some neuroimaging studies. An EEG can detect changes in brain activity that might be useful in diagnosing brain disorders, especially epilepsy or some other seizure disorder, such as tumour, damage from head injury, dysfunction, inflammation of the brain, stroke, sleep disorders, etc. Chapter 7 describes language forgetting. Language attrition is the loss of the knowledge of a foreign or second language over the time of disuse, or the first language forgetting in the context of a second language environment. A language once learned but later forgotten leaves imprints in the person's brain that later facilitate relearning and identification of that language. Chapter 8 highlights the brain adaptations and neurological indices of processing in adult second language acquisition. EEG/ERP and (f)MRI data show that the majority of evidence for the critical period in second language acquisition comes from behavioural experimentation or spontaneous production and from populations of L2 learners who are not exposed to the target language in a way similar to children L1 acquirers.

The second part includes eight chapters belonging to the field of neural representations of multilingualism. Chapter 9 presents the language organization in the bilingual and multilingual brain. In this section the brain basis of L2

phonology, grammar, lexico-semantics and language control are listed. All languages and their features in the bilingual brain are localized in common language areas, but there are influencing factors that may change the localization, such as age and manner of acquisition. If a second language is learnt at school, it is represented in the cerebral cortex more widely than the first language, but if it is acquired informally, it is more likely to involve subcortical structures (basal ganglia and cerebellum) as in the case with the first language. Language is represented primarily in the left hemisphere, including Broca's area (which is responsible for the ability to speak), and Wernicke's area (which processes audio input). Language processing related to phonology, morphology and syntax takes place in the left hemisphere, and the right hemisphere is involved in nonverbal and visual activities, intonation and pragmatics. Chapter 10 discusses bilingual word production. Both cortical and subcortical structures are involved in language control and lexical selection. Chapter 11 explains the relationship between multilingualism and brain plasticity. In the brain, the cell bodies are concentrated mainly on the cortical and the cerebellar surface, with the exception of some subcortical clusters, such as the basal ganglia and the thalamus. Chapter 12 provides an insight into cortical representation and its affecting factors. In case of acquiring multiple languages at early stages of life language control is developed, while in case of low proficient languages there is a greater neural activity, and language networks become more efficient. Chapter 13 presents individual differences in non-native speech perception. Non-native language learning is influenced by the type and amount of input, learning environment, general language acquisition capability. Chapter 14 discusses the lexical organization in the multilingual mind. The mental lexicon contains all the information (phonological, morphological, semantic and syntactic) that speakers have about individual words. In Chapter 15, the authors focus on emotion and emotion concepts, the form of words and images, and Chapter 16 introduces representing, detecting and translating humour in the brain. As for the brain activities, humour and joy take place in the temporal lobes near the junctions of the parietal or occipital lobes, at the temporal and the prefrontal cortex. Playing with words and language contributes to the development of the individual's communicative skills, furthermore, it expands their endeavours to use the language more proficiently.

The third section of the book provides an insight into the functions and processes of multilingualism. Chapter 17 describes the metacognitive processing of multilingualism. Bilingualism delays the onset of dementia, and it also benefits the executive functions, which include planning, inhibiting, shifting, and updating. Chapter 18 introduces the main factors that affect multilingual processing. These factors include socioeconomic status, immigrant status, extent of sport or exercise, presence of musical training, experience with video games, education level, time spent in leisure activities, and personality variables. Chapter 19 provides an insight into the relationship between learning processes and the

memory of the bilingual mind. The findings of a bilingual advantage rather for concrete than for abstract novel words suggests that the effects of bilingualism on word learning are more likely to emerge when semantic information associated with the novel words is more accessible. Chapter 20 describes the brain-based challenges of second language learning in older adulthood. According to Penfield (1959), the optimal period for language acquisition ends when the brain starts to lose its plasticity. L2 learning fosters brain plasticity, and delays age-related cognitive decline, such as dementia, and it maintains memory skills. Chapter 21 depicts language control and attention during conversation. To test language control and the brain processes in conversation neural synchronization is the most ideal method. Chapter 22 explores the relationship between language and executive control. The authors claim that the overlap of mechanisms between bilingual language control and executive control is partial. Bilinguals who suffer from aphasia have limited inhibitory control and conflict resolution. Chapter 23 depicts the connection between language and cognition, moreover, it highlights the aspects of sentence processing. What can be taken for granted is that monolinguals and bilinguals converge when it comes to the variability of language processing, which means that they both have different linguistic experiences, and different factors that influence their processing. Chapter 24 outlines translation, interpreting, and the bilingual brain. The chapter correlates to the previous units in terms of executive control and neuroplasticity. The earlier a language is learned and the higher L2 proficiency is, the more grey matter intensity and white matter integrity can be detected. Chapter 25 provides an insight into event-related potentials in monolingual and bilingual language processing. N400 and P600, the most salient components of the ERPs are detailed.

The next section, Part IV includes impairments and disorders. Chapter 26, 27 and 28 address the relationship between aphasia and multilingualism. Aphasia is a clinical condition that affects language as a consequence of a lesion to the sensory, motor, or cognitive brain networks that support language. Clinical parameters (such as the extent and location of the lesion), age of acquisition, premorbid (language history) and postmorbid (language spoken during hospitalization) conditions are all manipulating factors. Chapter 29 is about reading disorders. Bilinguals having dyslexia showed less activation regarding certain parts of their left hemisphere (inferior frontal gyrus, inferior parietal lobe, temporal cortex) of the brain when reading. Chapter 30 describes the relationship between dementia and multilingualism. The onset of dementia can be determined by several factors, such as lifestyle, physical activity, stimulating leisure involvement, social engagement, education, high occupational status, intelligence, and mental activities. Chapter 31 describes schizophrenia. In case of bilinguals diagnosed with schizophrenia, Panntelis et al. (2007) noted grey matter volume loss in frontal lobes, and the patient's lateral ventricle volume increases, which ends in poor cognitive functioning.

The last section of the handbook, Part V discusses the cognitive and neurocognitive consequences of multilingualism. Chapter 32 provides an insight into the neurocognitive effects of multilingualism throughout the lifespan. Multilinguals who start acquiring their second language at an early age have more homogeneous brain activation in each of their languages compared to those who acquired their L2 later in life. Chapter 33 reports about the intense bilingual experience of interpreting and its neurocognitive consequences. The executive functions that are exercised during interpreting tend to produce an interpreter advantage, i.e. working memory updating and coordination, selective attention, and cognitive flexibility. Chapter 34 and 35 discuss the bilingual advantage. According to Bialystok (2017), bilinguals outperform monolinguals in several tasks related to selective attention and cognitive flexibility. The neural processing of bilinguals and monolinguals differs during the performance of executive function tasks. The last chapter (Chapter 36) of the section discusses speech-sign bilingualism. Neuroimaging research has indicated a common neural circuitry for sign and speech, similar to that of spoken-language bilinguals. In case of comprehension tasks, sign-print and bimodal bilinguals activated the superior temporal cortex bilaterally, both in speech-based and sign-based tasks.

To sum up, The Handbook of the Neuroscience of Multilingualism offers an excellent outline of the relationship between neuroscience and multilingualism. This book with all its 36 chapters is a splendid choice not just for researchers but for those who are interested in the multilingual brain.

References

- Bialystok, E.** (2017) The bilingual adaptation: how minds accommodate experience. *Psychological Bulletin* 143 (3): 233–262.
- Crane, P.K., Gibbons, L.E., Arani, K. et al.** (2009) Midlife use of written Japanese and protection from late life dementia. *Epidemiology*. Cambridge, Mass. 20 (5): 766.
- Lawton, D.M., Gasquoine, P.G., and Weimer, A.A.** (2015) Age of dementia diagnosis in community dwelling bilingual and monolingual Hispanic Americans. *Cortex* 66: 141–145.
- Penfield, W. and Roberts, L.** (1959) *Speech and Brain Mechanisms*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sanders, A.E., Hall, C.B., Katz, M.J., and Lipton, R.B.** (2012) Non-native language use and risk of incident dementia in the elderly. *Journal of Alzheimer's Disease* 29 (1): 99–108.

IHÁSZ PETRA

Pannon Egyetem, Többsnyelvűségi Nyelvtudományi Doktori Iskola
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**.

Anna Jarosz: English Pronunciation in L2 Instruction: The Case of Secondary School Learners

(Switzerland: Springer. 2019. 165 p.)

Anna Jarosz is an assistant professor who graduated from the English Studies Institute and the Italian Studies Department at the University of Łódź in Poland. Her professional interests lie in English phonetics teaching and learning as well as SLA in general. As indicated by the title, the key goal of this publication is to explore English pronunciation in L2 instruction to upper secondary school students. The study examines what happens during foreign language instruction before students begin their education at a university level. The aim is to bridge the existing gap in the research studies and to reveal a small fraction of the upper secondary school reality as well as the place and relevance of pronunciation in the context.

Anna Jarosz's doctoral thesis outlined in the current book is based on a longitudinal study that was intended to investigate the teaching of pronunciation as L2 to secondary school learners in Poland. The monograph consists of five chapters, a rich bibliography with more than three hundred sources, and appendixes. The first chapter, which is a theoretical chapter, focuses on the place of pronunciation instruction in the teaching of English, as well as different approaches and methodologies with an overview of the history of teaching pronunciation including Celce-Murcia et al. (2010) who distinguish between *Analytic-Linguistic Approach* and *Intuitive-Imitative Approach*. The latter approach was predominant until the late 19th century and was based mostly on the learner's ability to imitate the sounds and speech; while the former, refers students to phonetic charts, articulatory features of the sounds, by providing thorough phonetic instruction thereby making the process of acquiring the pronunciation of a foreign language less intuition-based. In teaching pronunciation, both segmental and supra-segmental features should be given importance however the supra-segmentals deserve a higher priority. Anna Jarosz has shown the growing consensus on the point of *comfortable intelligibility* rather than *nativeness* in pronunciation instruction, because nowadays, non-native users of English outnumber the native ones, and equally the listener is not necessarily a native speaker of English either. She states some views that target accent models are *native English accents* like *Received Pronunciation (RP)* or *General American (GA)* in pronunciation instruction. Between Non-Native and Native Teachers, native teachers are the most sought-after even if without any previous teacher training. Jarosz concludes this chapter by comparing phonetics to pronunciation. Pronunciation instruction, is often treated as part of the skill of speaking, while phonetics is understood as the practical use of vocal signals produced for communication.

Unlike the first chapter which is more theoretical, the second chapter explores the

practical means and approaches that are at English pronunciation teachers' disposal. This chapter deals with *techniques and tools* that are used in teaching and learning pronunciation, and it consists of three sections. The first section shows the historical background of pronunciation techniques in the past where pronunciation techniques included repetition, learner controlled practice, and recordings' analyses of the spoken performance of the learners, whereas instructional technology is the most essential tool of pronunciation teaching in the current process of L2 teaching. Although it is not advocated that technology is a replacement for the pronunciation teacher, nevertheless it is worth considering as a helpful tool for pronunciation instruction, (Celce-Murcia et al., 2010, p. 354). In this section, Anna Jarosz also shows their effectiveness in teaching pronunciation, as the most powerful technique where *songs, dialogues, tongue twisters*, are particularly attractive to and enjoyable for learners, (Szpyra-Kozłowska & Stasiak, 2003a). In the second section, the writer presents pronunciation teaching materials which are available for practical phonetics instructors. The teaching materials were classified according to the targeted model accent that practitioners wish to teach. While the majority of the textbooks (%70) offer British English (especially RP accent) as the model variety and only few of them deal with American English or others like Australian and New Zealand English, interestingly in electronic syllabuses (CD-ROM) American accent is dominant, Wrembel (2005). Jarosz also identifies some new and well-designed resource materials of teaching pronunciation that have been published during the past ten years. Finally, the last section of this chapter deals with the phonetic instruction component in EFL general textbooks which she describes as a useful mean for ambitious learners and as a guidance for less experienced teachers in their teaching process, (Cunningsworth, 1995). She affirms that a fine course book for teaching pronunciation should contain most of the phonetic components of suprasegmentals.

In the third chapter, Anna Jarosz highlights the attitudes of teachers about teaching pronunciation and learner's views towards learning pronunciation. According to ESL teachers, more training, knowledge of phonetics and phonology, better-organized course books, as well as teachers' preparation can all encourage and develop teachers of pronunciation. In addition, she has shown further factors affecting learning and teaching pronunciation. Age is one of the factors that has a direct relationship with learners of pronunciation, (young learners acquire better pronunciation). Yet another element is aptitude, which has a crucial role in the pronunciation learning process. Learners with good ears, conducting conversations with native speakers, relevant cultural background, and motivation (a desire and wish for learning) are among the highly salient features that contribute to mastering nativelylike pronunciation. Many strategies were observed for learning pronunciation, such as learner's autonomy which makes learners study by themselves outside the classroom setting, Penafiorida

(2002). In the last part of the chapter, Anna Jarosz recounts learners' attitudes towards pronunciation teaching. She denotes a number of studies that investigated the theme of teaching pronunciation among different proficiency groups. Students' attitudes towards the importance of pronunciation learning is fluency and accuracy in speech, and most of the learners consider pronunciation teaching as a difficult achievement. Advanced English students choose native accents with RP (Received Pronunciation), and between foreign-accented speech and the native model, the latter is preferred, which is corroborated by studies in Europe, although the study by Nowacka (2017) claims that contemporary students of English choose comfortable intelligibility rather than a natively like accent.

The methodology of the study, which is a longitudinal one-year action research study sets out in chapter four, was undertaken in a Polish upper secondary school where the author herself worked as a teacher of ESL. A detailed description of ten participants is included in the qualitative study. The chapter consists of two sections; the first section presents the curriculum design of the secondary schools in Poland and the *place of pronunciation* which is rather neglected and treated in a very marginal manner, due to the *limitations* and the *criteria of pronunciation assessment* in the curriculum design. The second part deals with the targets and motivation of the study and poses the research questions. It also discusses the contents of the course, the participants - all ten aged between 17 to 18 years old, two males and eight females who volunteered to participate in the study as well as the different methods carried out in the study. Four types of methods were used for data collection in the study, these are interviews, open and closed (Likert-scale) questionnaires, observation and pronunciation assessments (pre- and post-course) which are listed in the appendixes at the end of the book. The procedure of the collected data is also stated at the end of the chapter.

Chapter five contains three sections. In the first section which consisted of six sub-sections, the description of the result of each different method is reported in details. The aim of the *Open Pre-Course Questionnaire* is regarding the choice of the course content and material selection. The *Open Mid-Course Questionnaire* is about the evaluation of the syllabus and course content. The *Likert-Scale End-Course Questionnaire* intends to elicit the participants' responses with reference to their development of self-assessment and their level of pronunciation awareness. In *Observation*, the problems, issues and questions raised by the students during the pronunciation course are noted down. *Interviews* were carried out with the participants to obtain answers about their former studies in learning pronunciation. During the final method, which is *Recordings*, the participants' pronunciations are evaluated by the author and other raters who specialize in phonetics. The recording was reading a passage selected by the researcher. The second section is the analysis

of the study comprises of fully comprehensive explanations and answers to the four research questions raised in the study. Jarosz suggests that instruction of pronunciation should be integrated into all courses of English. She concludes that organized pronunciation teaching perfects the speaking skill and makes the learner more confident in speaking and fluency.

Overall, the aim of this study was to explore the practicality of pronunciation teaching in a Polish upper-secondary school. The material, techniques and guidelines are important and need to be implemented in the process of learning and teaching pronunciation. According to the study, there is a correlation between planned and systematic pronunciation teaching and students' performance, confidence and fluency/accuracy enhancement. It also sheds light on students' wish, motivation and the important aspects of pronunciation that they want to learn. The successfulness of the study is owed to the students' willingness to volunteer to participate in and attend the extra lessons of pronunciation. Furthermore, the study is deemed to be useful for teachers who are hesitant about paying more attention to pronunciation practice even though good pronunciation is what the students aim for. Since there are still teachers who need to realize the significance, necessity and value of pronunciation in teaching/learning L2, this study could encourage and inspire the aforementioned practitioners to involve pronunciation in their coursework.

References

- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M., & Griner, B.** (2010) *Teaching pronunciation. A course book and reference guide*. Hong Kong, China: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A.** (1995) *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Nowacka, M.** (2017) *More insight into university students' formal and informal pronunciation practice*. Paper presented at the International Conference ACCENTS 2017.
- Penafiorida, A. H.** (2002) Non-traditional forms of assessment and response to student writing: A step toward learner autonomy. In: J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 344–353.
- Szpyra-Kozłowska, J., & Stasiak, S.** (2003a) The effectiveness of selected pronunciation teaching techniques. In W. Sobkowiak & E. Waniek-Klimczak (Eds.), *Zeszyt Naukowy Instytutu Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie Nr2*. Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej. 125-131.
- Wrembel, M.** (2005) An overview of English pronunciation teaching materials. Patterns of change: Model accents, goals and priorities. In: K. Dziubalska-Kołaczyk & J. Przedlaska (Eds.), *English pronunciation models: A changing scene*. Bern: Peter Lang. 421–437.

KAFI RAZZAQ AHMED
University of Pannonia
kafirazzaq1981@yahoo.co.uk

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

Hans-Jörg Schmid: The Dynamics of the Linguistic System Usage, Conventionalization, and Entrenchment

(United Kingdom: Oxford University Press. 2020. 397 p.)

As the title suggests, this book is written to offer a better understanding of the nature and location of the linguistic system. The author asserts that the linguistic system is an outcome of the different interactions between the communicative activities and the cognitive and social processes. According to Hans-Jörg, a living language is a language that has been used for communicative purposes by community speakers; it needs common knowledge and shared conventions to reach the communicative goals.

This book consists of an introduction and four parts. These parts are subdivided into twenty chapters. The introduction manifests the aims and questions in this book. The author inaugurates the book by depicting the English language as a Tinguely machine in an attempt to portray how the language system works. The Tinguely machine analogy manifests the linguistic system as "a continuously running dynamic feedback system consisting of the interacting subsystems of usage, conventionalization, entrenchment, as well as some forces that affect these subsystems." (p. 9). The author illustrates that the conventionalization notion represents the social processes that institute and boost linguistic use. On the other hand, the term entrenchment elucidates the cognitive processes in the mind of the interlocutors. Next, the author demonstrates his vision of the general characteristics of the linguistic system in the light of the introduced Entrenchment and Conventionalization Model (EC-Model hereafter), and it can be summarized as the following: First, the linguistic system is seen as a usage-based apparatus, and it is established on function and interaction processes. This system is partially designed and structured by the domain-general cognitive abilities and mechanisms. In addition, this linguistic system is believed to have a socio-cognitive basis in which the language has resulted from the interactions between social and cognitive exigencies; the social basis in this model demonstrates identity, shows solidarity, and asserts power and authority. The author concludes the introduction by asserting the dynamic nature of the linguistic system. This linguistic system is continuously changing in unpredicted ways. Its variation is seen as an outcome of the language users' activities. The introduction is rounded off with a concluding note about the terminology and the English bias, and a general survey of the book.

The first part of this book is divided into four chapters. This part is dedicated to describing the different aspects of language use that facilitate the processes of conventionalization and entrenchment, and they are influenced by the social and cognitive processes. For that reason, Chapter 2 demonstrates the usage of events' components. It provides a survey of the utterances' categories and the terminological definitions of the utterances' types. The author defines the

utterance types as condensed records with diverse kinds of information. These utterances are used for communicative goals in a diversity of contexts that are dynamically and jointly co-constructed in the social and cultural events.

Chapter 3 discusses interpersonal activities and their role in conventionalizing linguistic utterances. Co-semiosis and licensing notions can pave the way to utterances' conventionalization and entrenchment. The author defines co-semiosis as situations in which participants comprehend each other. Hans-Jörg illustrates that achieving mutual understanding between interlocutors can be reached by conventionalizing utterances in the interlocutors' communities to be eventually licensed. Furthermore, the author confirms that utterances' repetition has the potential to support the conventionalization process by adapting them in the new contexts that might eventually enhance the mechanism of memorizing and learning as well. The author points out those conventionalized utterances are seen as co-constructed activities in which interlocutors perform different norms to suit the conventional activity types. One example of these activities is turn-taking in a conversation. For instance, interlocutors acknowledge that questions are conventionally paired with answers, invitations with acceptances, or rejection.

Chapter 4 sheds light on the association and activation processes that work as a feedback cycle in the EC-Model on the lexical and syntactic levels. First, interlocutors have to identify the linguistic forms in order to interpret the utterances' meanings through different patterns of associations. The author explains that language processes take place in associative pattern forms, and he lists four types of associations: (symbolic, paradigmatic, syntagmatic, and pragmatic). These language processes' patterns are routinized and activated to be entrenched when this linguistic knowledge is activated. It helps the brain to generate context-sensitive hypotheses of what will happen next based on the stored representations.

Chapter 5 demonstrates the forces that can affect language usage, namely the processes of licensing and activating utterances in concrete communicative tasks. In spontaneous speech acts, individuals can rely on context and non-verbal signals to predict the meaning of some ungrammatical utterances. For that reason, these frequent ungrammatical spoken utterances can be conventionalized and later on entrenched, if they are more frequently used and repeated in a given community.

Chapter 6 summarizes the first part of the book. Part 1 is dedicated to manifest the usage activities and their key role in the EC-Model. They provide the needed input in the conventionalization and entrenchment cycles, and at the same time, they are influenced by the social and cognitive agencies at all the language levels, from the forms and meanings of the utterances to the communicative aims and contexts. The author demonstrates in Chapter 2 the essential concepts and types of usage. However, in Chapter 3, he introduces the interpersonal activities of usage. In Chapter 4, lexical and syntactic associations are exemplified versus the

pragmatic ones in an attempt to explain the dynamic and incremental nature of these processes. The last chapter of the first part of the book is dedicated to surveying forces that can affect the choice of a certain utterance and its effects on the processes of conventionalization and entrenchment.

The second part of the book tackles the conventionalization aspect of the EC-Model in four chapters. Chapter 7 is subdivided into seven sections to define conventions and demonstrate the essential conformity profiles and various driving forces. The author defines language conventions as mutually known practices needed for fruitful communication. The author asserts that conventionality is an adaptable multidimensional concept, and it is contingent upon six conformity behavior types. Conventionalization notion is subdivided into usualization and diffusion processes. The usualisation process entails onomasiological, semasiological, and syntagmatic dimensions, which are deployed in the process of the utterances' sense-making procedure. On the other hand, the diffusion process is seen as an integral part of usualization; it is made up of three dimensions: cotextual, contextual, and social. These dimensions provide the communicative social background base.

Chapter 8 manifests what the usualization process is. The process of usualizing utterances is carried out by the process of repetition of the linguistic utterances in the frame of diverse social contexts. For example, usualization contributes to the conventionalization of innovative utterances on the lexical level such as the words *selfie* and *detweet*. The author explains the low-level of usualization of the word *detweet* because of its low frequency of use. On the contrary, the word *selfie* is used more frequently, so it is more usualized in the interlocutors' minds as a result of its repetition and use. Hans-Jörg clarifies that the indexing capacity of any utterances is believed to be an outcome of the usualization and diffusion processes. Hans-Jörg illustrates the influence of the usualization process on utterances' variation, change, and persistence. In addition, he reiterates that utterances' repertoires conformity uncovers the dynamic nature of the utterances' situational social meanings.

Chapter 9 introduces the diffusion process of innovative utterances. The author defines diffusion as a feedback-loop process in which it works hand in hand with usualization to conventionalize utterances. The author illustrates that the usualization process works on the form and meaning of an utterance. Whereas, the diffusion process is concerned with the situational and community-related dimensions. Co-adaption is a constituent of the diffusion in which speakers pass the known utterances to the new situations on all the language levels. The author demonstrated three models of spatial diffusion in the second section of Chapter 9, namely the wave model of diffusion by Schmidt (1872), the gravity one by Hägerstrand (1952), and the utterance type's model by Trudgill (1986). Spatial diffusion is stated to be a reflection of the utterances aspects of power, culture, or ideology. The author mentions the *Americanism notion* as an example of the

impact of power in spatial diffusion. On the other hand, social diffusion influences the utterances' conventionality at the community-level dimension.

Chapter 10 elucidates the summary of the three chapters of the second part of this book. The author confirms that conventions are believed to be behaviors confirmed by community members in which they accord the use, interpretation, forms, and meanings of these utterances in specific contexts. He emphasizes that both usualization and diffusion processes are part and parcel of the utterances' conventionalization.

The entrenchment process is tackled in the third part of this book, which is distributed into four chapters. In Chapter 11, the author clarifies the general idea of the cognitive concept of the entrenchment process. The author defines the entrenchment process as the repeated reorganization of the interlocutors' linguistic knowledge in a speech community. Entrenchment is seen as a process of experience-based learning. For that reason, the author affirms that high-frequency vocabulary and patterns are easier to process than low-frequency ones. The author reiterates that the higher level of the utterances' repetition rate is, the more these utterances are linked to bodily experience and the more they are entrenched. Hans-Jörg confirms that both the routinization concept and schematization processes play a role in strengthening associations' patterns representing the commonality of the different usage events. The cognitive representation of these patterns is ranged from words and lexemes that are lexically fixed, to constructions that are anchored lexically and schematically.

Chapter 12 discusses the impact of the routinization of syntagmatic associations on shaping the linguistic structure. The routinization process represents the utterances' frequency of use. Hans-Jörg confirms that it is the driving force of different associations to connect or separate linguistic structures. According to the author, routinization has a direct effect on the level entrenchment degree of all the linguistic levels such as the knowledge of the lexical, super-lexical, lexico-grammatical, and phrases. For example, standard, and irregular word forms' processing and representation can be explained in the light of the associative and syntagmatic strengthening principle in which frequent irregular forms are regularized more than rare irregular forms.

Chapter 13 highlights the impact of routinization on the symbolic associations, i.e. the links between mental processes that control the linguistic forms' perception (onomasiology) and the process of articulation and the utterances' meanings representation (semasiology). The author believes that lexemes are represented by bundles of semasiological and onomasiological associations. The author explains that from the cognitive perspective, when polysemy is activated, symbolic and paradigmatic associations cooperate by elaboration and extension processes to explain the meaning of an utterance. Different forms compete to encode an idea by linking them to similar meanings. For example, when assessing the degree of entrenchment in fixed and semi-fixed expressions in comparison

with simple forms by utilizing the frequency counts, syntagmatic and pragmatic associations can supersede the symbolic ones to donate the meaning of these expressions.

Chapter 14 stresses the fact that the process of routinizing pragmatic associations is established by connecting cognitive and interpersonal activities in social contexts. These kinds of associations are context-dependent, and they are utilized to decode utterances' meanings. The author argues that the process of routinizing the pragmatic associations is located at the grammatical level of the language. For instance, the symbolic associations have a minor role while processing deictic pointers. The pragmatic and paradigmatic associations are used to encode deixis and references on the nominal level by decoding both the information from experiences and the linguistic options. For example, clauses' beginnings contain syntagmatic signposts that provide information about the sentence mode (declarative, interrogative, etc.) and the essential aspects of the communicative goal. However, the communicative goal can also be expressed not only by sentence mode, but also by intonation and stress that are derived from usage experience, salience, and iconicity. For that reason, the EC-Model proposes that inferring knowledge can be supported by the repeated use of the routinized pragmatic associations of a form by searching for metaphorical, metonymic, or ironical meaning.

Chapter 15 summarizes the third part of the book. It also clarifies the residing connections between the paradigmatic and syntagmatic associations and those between the symbolic and pragmatic ones. The four associations compete to routinize utterances. The author assures that the paradigmatic association is essential to identify similarities and differences between events' usage and utterances' types. The similarity and analogy level of utterances can trigger wider metaphorical meanings, semantic generalization, and specialization if they are usualized. For example, paradigmatic associations are involved in assigning a space to the new utterances that arise from syntagmatic and pragmatic associations in the onomasiological and semasiological space. The author points out that the cross-linguistic transfer can be seen as one of the paradigmatic patterns extensions. The author attested to the transfer of some grammatical features of German while learning because of the formal similarity and analogy between German and English grammar patterns. The author concludes the chapter by reiterating the claim that frequency-driven routinization is reinforced by various types of associations.

The last part of the book includes five chapters 16 to 20. Chapter 16 elucidates the EC-Model summary of the usage events, feedback-loop processes, and forces. The author illustrates that utterances' use encompasses events, participants' goals, and activities in the linguistic, situational, and social contexts. Conventionalization, on the other hand, is achieved by employing usualization and diffusion as feedback-loop processes. The author concludes the chapter by

listing the different forces that affect usage, conventionalization, and entrenchment to produce linguistic persistence, variation, and change. Some of the forces that affect usage are repetition, cognitive economy, salience, and power. The forces that influence conventionalization are co-semiosis, subjectivity, identity, mobility, and frequency of repetition. The entrenchment process can be affected by similarity and analogy, salience, and iconicity.

Chapter 17 highlights the dynamic nature of utterances' persistence and the cornerstone role of the usualization processes that enhance conventionalization and entrenchment. Besides, the author reports factors that reinforce persistence such as the speaker's economy and communicative efficiency.

Chapter 18 discusses utterances' usage effects on language variation. Utterances' usage is believed to be reinforced by repeating conventionalized utterances to support fruitful co-semiosis on all the language levels (semasiological, situational, and social and regional variations). On the onomasiological and semasiological level, variation has resulted from the interaction of syntagmatic and pragmatic associations with the paradigmatic ones in which the syntagmatic and pragmatic associations supply the cotextual and contextual information and the paradigmatic associations connect the potential variants in a given cotext and context. However, on the situational level of variation, pragmatic association leads the process of establishing style, register, and genre according to the individual knowledge and shared conventions. According to the EC-Model, social variation is handled by usualization and diffusion processes. For example, the usualization process inculcates the conformity of utterances' profiles in certain contexts by interlocutors of a certain community. On the other hand, diffusion inspires changes to suit these parameters by considering individual differences.

Chapter 19 demonstrates how language change is triggered by innovation, variation, and frequent repetition in nine models. Borrowing, salient innovation, and repetition are considered sources of change in usage. Furthermore, changes in the repetition frequency on the individual and collective levels are believed to actuate language change such as economy, efficiency, extravagance, and politeness. Diffusion, on the other hand, is dominated by speakers' attitudes and identity, in addition to the utterances' topology, and salience

Chapter 20 summarizes the essence of the EC-Model components. It portrays the interaction among the three basic components, i.e. usage activities, and social and cognitive processes, in the form of a double feedback-loop apparatus that revolves around usage activities. Many linguistic processes such as persistence, variation, and change are explained in a unified model. The interaction between the subsystems that affect the utterance types, the speakers, and their communities are also described in this complex-adaptive model. This model asserts that the linguistic system persists to adapt as long as the interlocutors use the language. The author explains thoroughly the concept of conventionalization by

distinguishing six dimensions: onomasiological, semasiological, syntagmatic, cotextual, contextual, and community-related. Conventionalization operates through two main processes. The first one is usualization that affects the form-related and meaning-related dimensions. On the other hand, diffusion influences the situational and social aspects to shape the structure, variation, and change. The author confirms that routinization is not only driven by the usage frequency, but also by the frequent associations developed in the cotext and context levels. The author reiterates that the third part of the book focused on manifesting the types of associations on the cognitive level. The author concludes Chapter 20 with some of the book's gaps, shortcomings, implications for future work, and a synopsis of what the linguistic system is, and where it is situated.

To conclude, the book's significance and originality for academic researchers in the field of linguistics cannot be questioned. It offers an authentic contribution to the understanding of the linguistic system concept. The book's strength lies in the fact that it combines both the theoretical and empirical multidimensional findings of previous research in the linguistic system area. It proposes an outlook on future research to validate the EC-Model. In addition, this book may attract not only linguists but also graduate and undergraduate learners who are interested in learning more about the nature of the linguistic system.

References

- Hägerstrand, T.** (1952) *The Propagation of Innovation Waves*, London: Royal University of Lund, Dept of Geography.
- Schmidt, J.** (1872) *Die Verwandtschaftsverhältnisse der indogermanischen Sprachen*, Weimar: Hermann Böhlau.
- Trudgill, P.** (1986) *Dialects in Contact*, Oxford: Blackwell.

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**.

**Margaret Deuchar, Peredur Webb-Davies, Kevin Donnelly:
Building and Using the Siarad Corpus. Bilingual conversations in
Welsh and English**

(John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia. 2018. 199 p.)

"Building and Using the Siarad Corpus. Bilingual conversations in Welsh and English" presents a detailed analysis of code-switching patterns in 40 hours of spontaneous conversational data from 151 bilingual Welsh-English participants. The main aim of the book is to show how such large data sets can inform us about code-switching patterns within and between bilingual speakers.

The book is organized in two parts: "*Building the corpus*" and "*Using the corpus*". The first part consists of three chapters on the process of setting up the corpus. The second part consists of five chapters, and the main focus of this section is the actual hands-on work with the Siarad corpus. Appendixes contain documentation for the Siarad corpus and questionnaires for participants, a list of references, and an index. Besides, each chapter ends with a short paragraph, summarizing the most important points of that chapter.

The first chapter is the introduction, where authors describe the main ideas of their work and raise 4 important theoretical questions which are essential for reading the book:

What is a bilingual speech corpus and how it is useful?

What is code-switching?

What is the historical context of the Siarad corpus?

What is the Siarad corpus?

This part gives the reader a proper insight into the theoretical base of the research, which makes the book accessible even for students and unexperienced researchers in this field of linguistics.

The second chapter opens the section titled "*Building the corpus*". The chapter contains the main information about the quality and type of the collected data, methods of data collection, and main characteristics of speaker profiles. The Siarad corpus presents data in the form of transcripts of conversations between two participants rather than a group of speakers.

The participants were English and Welsh bilinguals, who were recruited by letters in Welsh and English sent by the researchers in the local area (Bangor University, Wales). Of the recruitment methods used by the researchers for the target audience of Bangor University students and people outside the university, the social network and "friend of a friend" approach turned out to be more successful than posters and advertisements. The conversations between the participants were recorded on audio, without any presence or interference of the researchers to achieve a high degree of

naturalness and adequacy. After the recording the participants completed background questionnaires of 20 questions about their age, gender, occupation, geographical area, educational background, age of language acquisition, self-reported level of proficiency in both languages, language input at home, the language of education, languages of social networking, attitudes to language, self-reported identity, self-reported use of code-switching and the attitude to code-switching. The description of each part of the questionnaire contains visual materials in the form of graphs and tables, which show a wide range of subjects according to their linguistic background.

Chapter 3 covers various aspects of the data transcription: the choice of the transcription system (CHAT), the process of linking transcriptions to the sound, the use of an autoglossing system (CLAN), and also reliability and availability issues of the whole corpus. In this chapter, the reader can see how transcribed information is represented in the Siarad file.

Chapter 4 is concerned with the differences between code-switches and borrowings. In the chapter the authors present two opposing points of view on this issue (Myers-Scotton vs Poplack & Meechan) and describe the main differences between them. According to the authors, code-switches have a lower level of frequency and integration than borrowings.

The part on "*Using the Corpus*" opens with chapter 5, dedicated to the morphosyntactic patterns Welsh-English bilinguals use when they code-switch. The chapter is focused on the matrix language concept. Here the authors mention "the switching rule" introduced by Joshi (1985) and then they illustrate this rule with examples from the Siarad corpus. This analysis shows the relevance of using the matrix language concept with the Siarad corpus and it leads to the part focused on the Matrix Language Frame model (Myers-Scotton, 2002) and its three main principles (the asymmetry, the uniform structure, and the matrix language). According to the authors, this model meets the most important set of criteria such as dealing with production data, an ability to analyze the individual clause, and an ability to be used for both bilingual and monolingual clauses. Later in the chapter the authors talk about identifying the matrix language of a given clause with the help of the System Morpheme Principle and the Morpheme Order Principle and applying the MLF model to the data collected from Welsh-English bilinguals. The information is supported by examples from the bilingual corpus and detailed explanations. Also, in chapter 5 the authors provide an overview of the previous studies, where the MLF model was applied to the Welsh-English data (Deuchar 2006, Davies 2010, Deuchar & Davies 2009, Davies & Deuchar 2010), criticism of the MLF (Auer & Muhamedova 2005), and comparisons of the MLF with the Minimalist Program. At the end of the chapter the authors talk about the advantages

and efficiency of the autoglossing system (CLAN) and its efficiency in terms of usage for identifying ML Matrix language within a clause (authors had chosen to use the System Morpheme Principle only) for big sets of data.

Chapter 6 is focused on several independent variables such as age, gender, level of education, etc. and the connection to linguistic behavior. In this chapter, a review of the previous studies dedicated to each of the mentioned variables and the relation between the extralinguistic factors are presented.

Chapter 7 has been divided into three parts, where each part describes a study about change in a certain aspect of Welsh grammar: language shift, convergence, and auxiliary deletion. All these studies are based on the data from the Siarad corpus. In the first study Deuchar & Davies (2009) discuss the future of the Welsh language based on models of grammatical change and code-switching proposed by Alan Thomas, who considered code-switching as an indicator of language decay, and "matrix language turnover" (Carol Myers-Scotton, 1998). In the second study on the Siarad data, Davies & Deuchar (2010) found 26 examples in the corpus and outlined three main types of dichotomous ML clauses, which "show conflicting information as to the source of ML" (Deuchar et al., 2018: 80). The third study turns to the colloquial Welsh, examining the increasing auxiliary deletion (AuxD) in speech. According to Davies & Deuchar (2014), AuxD may have an impact on the future state of Welsh grammar, they also discuss the reasons for AuxD to occur in speech and the factors, influencing its frequency.

Chapter 8 is entitled "Additional research using Siarad", and it touches upon aspects and questions of research where the Siarad corpus already has been used. In this chapter, the reader finds a description of research projects on quantitative and qualitative analyses of code-switching, triggers of code-switching, accommodation in code-switching, and other works connected with spoken Welsh language.

Chapter 9 summarizes the whole book with a detailed description of each chapter. Moreover, the authors discuss possible future directions for the research where the Siarad corpus can be used. Here several ideas on Code-Switching, the Welsh language, the English language, and the Minority languages are suggested.

The appendix section contains the documentation file for the corpus, the list of corpora of the contemporary Welsh before the collection of the data for Siarad corpus, call for participation in the project (Welsh and English versions) and questionnaires for participants as well as consent forms (given in Welsh and English as well). These materials may serve as a model for those who are planning to start their first research project.

To sum up, there clearly exists an increasing interest in spoken corpora focused on code-switching and this book is a good example of the practicality and relevance of contemporary bilingual corpora. The book covers a large variety of topics in

applied linguistics and it may serve as a manual for researchers who are interested in creating or working with a bilingual data corpus with informal conversations. This work is highly recommended for everyone who is interested in bi- or multilingualism from a BA student to a researcher in the field of applied linguistics.

References

- Davies, P., & Deuchar, M.** (2010) Using the Matrix Language Frame model to identify word order convergence in Welsh-English bilingual speech. In: Breitbarth, A., Lucas, C., Watts, S. & Willis, D. (Eds.), *Continuity and Change in Grammar*. Amsterdam: John Benjamins. 77-96.
- Davies, P., & Deuchar, M.** (2014) Auxiliary deletion in the informal speech of Welsh-English bilinguals: A change in progress. *Lingua*, 143. 224–241.
- Deuchar, M., & Davies, P.** (2009) Code-switching and the future of the Welsh language. *International Journal of the Sociology of Language*, 195. 15–38.
- Deuchar, M., Webb-Davies, P. & Donnelly, K.** (2018) *Building and Using the Siarad Corpus. Bilingual conversations in Welsh and English*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Joshi, A.** (1985) Processing sentences with intrasentential code-switching. In: Dowty, D. R., Karttunen, L. & Zwicky, A. (Eds.), *Natural Language Parsing*. Cambridge: Cambridge University Press. 190–205.
- Myers-Scotton, C.** (1998) A way to dusty death: the matrix language turnover hypothesis. In: Grenoble, L. A. & Whaley, L. J. (Eds.), *Endangered Languages: Language Loss and Community Response*. Cambridge: Cambridge University Press. 289–316.
- Myers-Scotton, C.** (2002) *Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes*. Oxford: Oxford University Press.

PENIUSHINA NATALIA
University of Pannonia
Multilingualism Doctoral School, PhD student
natalia.peniushina@yandex.ru

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

Beszámoló az „Alkalmazott Névkutatás 2020: A tulajdonnevek fordítása” című szimpóziumról

A szimpóziumot a Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke, az ELTE Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete és a Magyar Nyelvtudományi Társaság közös szervezésben rendezte meg 2020. szeptember 8-án, a koronavírus-járványra való tekintettel a Microsoft Teams online felületén. A konferencia hazai és határon túli előadók részvételével zajlott.

A szimpózium idén az *Alkalmazott Névkutatás* című konferenciasorozat 9. alkalmaént került megrendezésre. A sorozat 2011-ben *Névtan és terminológia* címmel indult azzal a céllal, hogy teret biztosítson az alkalmazott névtudomány kérdéseinek megtárgyalására. 2015-től a sorozat az *Alkalmazott Névkutatás* nevet viseli, kifejezetten a hazai és a határon túli magyar névtudomány elméleti és gyakorlati eredményeinek alkalmazott aspektusaira koncentrálva. Az elmúlt csaknem egy évtized alatt olyan témák fordultak elő, mint a helynevek standardizációja, a tulajdonnevek fordításának kérdései, a névtani terminológia, név és jog, a névtan és az identitáskutatás kapcsolata, a tulajdonnevek szótári feldolgozása, valamint a nevek megítélése, használata laikus és tudományos szempontból. A konferenciákon elhangzott előadások írott változatai többnyire a Névtani Értesítő című folyóirat számaiban jelentek meg. A folyóirat online formában is szabadon elérhető, és a konferenciasorozathoz köthető írásokon kívül is egyre több alkalmazott névtani témájú tanulmányt közöl. Emellett a 2017-ben megrendezett konferencián elhangzott előadásokból írt tanulmányok képezik a gerincét az idei évben Farkas Tamás és Slíz Mariann szerkesztésében megjelent *Tulajdonnevek és szótárak* című kötetnek.

Az idei konferencia témája ismét a tulajdonnevek fordításának kérdésköréhez kapcsolódott, azt mind a klasszikus névtípusok, így főként a személynevek és kisebb mértékben a helynevek, mind az egyéb névtípusok vonatkozásában tárgyalva. Az elhangzott előadások a nyelvészet mellett ezúttal elsősorban az irodalomtudomány témaköreit érintették, a határon túli előadók részvételével pedig nagy hangsúlyt kaptak a Kárpát-medence kisebbségi magyar nyelvhasználatát, nyelvhasználóit érintő alkalmazott névtani kérdések is.

A szimpóziumon elhangzott kilenc előadás három szekcióba rendeződött. A konferenciát és egyben az első szekciót Bölcskei Andrea nyitotta meg, pozitívumként kiemelve, hogy a rendkívüli helyzetben is sikerült újra megrendezni a konferenciát, még ha nem is az eredetileg májusra meghirdetett időpontban, és megköszönve az előadóknak az online részvétel vállalását. Az első szekció *Irodalom, fordítás, műfordítás* címmel a tulajdonnevek fordításának kérdéseit tárgyaló előadásokat fogta össze az irodalomtudomány, illetve a gyakorló műfordítók szempontjából.

Az első előadó, Kiss Farkas Gábor (ELTE) *A 16. századi magyar humanisták névválasztási szokásai* című előadásában az egyetemi matrikulákat forrásként

felhasználva mutatta be azokat a tendenciákat, amelyek jellemzőek lehetnek a humanisták latin névválasztására. Fontos tényezőként emelte ki az egyetemre való beiratkozás idejét, az örökölt családnév nyelvi jellegét, közsői jelentését, illetve a választott névvel kifejezni kívánt identitást, származást. Emellett a magyar humanisták által választott latin nevekből egyéb adat híján az eredeti családnév is kikövetkeztethető, újabb információkkal szolgálva a névviselőről.

A második előadó, Józán Ildikó (ELTE) *A névfordítások kérdése az irodalomban* című, elméleti súlypontú előadásának első felében a névfordítás magyarországi hagyományának alapjait és hosszú ideje formálódó szemléletét ismertette. Előadásának második felében kitért az egyes műveletekre, amelyekkel a műfordítók élhetnek, így az átvitel, a behelyettesítés, a szorosabb értelemben vett fordítás, valamint a modifikáció kategóriáira. Az egyes műveleteket irodalmi példákkal szemléltette.

A szekció harmadik előadása *A név mint paratextus a műfordítás gyakorlatában* címmel hangzott el. Benyovszky Krisztián (UKF) a magyar írók, költők műveinek idegen nyelvű kiadásait vette számba a szerzői név feltüntetésének nyelvi jellegére és variációira koncentrálna. A névsorrendnek, valamint a szerzői keresztnév nyelvi alakjának a megválasztásában tapasztalható változatosság mellett számos példát mutatott arra, amikor a szerzők maguk is éltek a nevük idegen nyelvre történő fordítása vagy az idegen nyelvű álnév választása adta előnyökkel, az idegen hangzású névhez kötődő konnotációk felhasználásával.

A szimpózium második, *Fordítás, elmélet, módszer* című szekciójának előadásai a tulajdonnevek fordíthatóságának, fordítási gyakorlatának elméleti és módszertani vonatkozásait vették számba.

Slíz Mariann (ELTE) *Pragmatikai és kommunikációs tényezők a tulajdonnevek fordításában* című előadása szerint – melyet a résztvevők felvételről hallgathattak meg – a fordítás művelete egy három résztvevős kommunikációs modellként értelmezhető, amelyben a megnyilatkozó és a befogadó között a fordító közvetít. Hangsúlyozta, hogy a fordítás tulajdonképpen választások sorozata, amelyeket sokféle tényező befolyásolhat, mint a résztvevők ismeretei, nyelvi és kulturális viszonyai, mentális állapotai, a diskurzus médiumához kötődő ismeretei, a diskurzus fizikai és társas környezete, fajtája, valamint a műfaj, a stílus, a kontextus és a kotextus. Emiatt a tulajdonnevek fordítására nem határozhatók meg általános szabályok.

A szekció második előadója, Horváth Péter Iván (PPKE) *Ha van Róbert Gida, miért nincs Égjáró Lukács? A beszélő nevek fordításának dilemmái* című előadásában olyan, populáris nemzetközi irodalmi alkotások, filmek és televíziós műsorok szereplőinek magyarban használatos neveit mutatta be az átvitel, a behelyettesítés, a szorosabb értelemben vett fordítás és a modifikáció kategóriáiba sorolva, amelyek eredetijében ezek beszélő nevek. Bőséges példáit elhelyezte a magyar fordítási hagyományban, és igyekezett magyarázattal szolgálni a

hagyománytól eltérő fordítók döntéseire is, rámutatva a tulajdonnevek fordítását befolyásoló tényezők sokféleségére.

A szekciózáró, *Anonymus munkamódszerének jelentősége a geszta neveinek fordításában* című előadásban Bátor Gyopár (ELTE) a *Gesta Hungarorum* román nyelvű fordításaiban megtalálható helyneveket vetette össze az eredeti latin szövegben és annak klasszikus magyar fordításában közölt alakjaival. Rámutatott, hogy a fordítók gyakorlatát, az általuk választott névalakokat és az esetlegesen azokhoz fűzött, az olvasókat segítő magyarázatokat erősen befolyásolhatta Anonymus sajátos helynévalkotó módszere, a fordítók magyar nyelvtudása, magyar nyelvtörténeti ismeretei, illetve ezek hiánya, valamint a fordítással elérni kívánt célok.

Az utolsó szekció *Tulajdonnév, fordítás, alkalmazás* címmel olyan előadásokat vonultatott fel, amelyek a névfordítás mindennapokat is érintő kérdéseit tárgyalták hazai és határon túli viszonylatban.

A szekciót Bauko János (UKF) *Fordítás és névszemiotikai tájkép* című előadása nyitotta, mely a szlovákiai magyarok településeken felmerülő számos alkalmazott nyelvészeti kérdés közül a közterületeken megjelenő feliratok feltüntetésének módját érintőket járta körül. Az előadó a Szlovákiában érvényben lévő törvényi szabályozás és a két nyelvű közösségek elvárásainak fényében jellemezte a köztéri feliratokat aszerint, hogy milyen módon oldották meg a tulajdonnevek két nyelvű megjelenítését, illetőleg az adott név nyelvtől eltérő nyelvű szövegbe illesztését mind grammatikai, mind szemantikai tekintetben.

A szekció második, *Román intézménynevek magyarosítása Erdélyben* című előadását Benő Attila (BBTE) tartotta. A téma apropóját az adja, hogy a román intézménynevek magyarra fordítása jelentős mértékben érinti a romániai magyarságot. A szerző kiemelte, hogy bár a probléma elsődlegesen országon belül, a két nyelv közötti különbségből adódik, közrejátszik benne a román és a magyarországi intézményi struktúra különbsége is. Ennek következtében a magyarországi standard megnevezések sokszor nem képesek például szolgálni a román intézménynevek magyarra fordításakor, ami folytonos következetlenséget és akár félrefordítást is eredményez.

A harmadik szekció és egyben a konferencia utolsó, *Földrajzi nevek fordítása idegenforgalmi szövegekben* című előadásában Szilágyi-Kósa Anikó (KRE) azt a kérdést vetette fel, hogy milyen mértékben egyeztethető össze a tulajdonnevek fordításának hagyománya a turisztikai célokat szolgáló szövegek gyakorlatával. Több hazai és európai nagyváros, illetve kulturális intézmény többnyelvű tájékoztatója alapján mutatta be, hogy az e szövegtípusokban szereplő tulajdonnevek fordításakor sok esetben ütközik egymással két funkció: az egyik a teljes körű tájékoztatás sikerességére, a másik pedig a tájékozódás segítésére irányul.

A konferencia befejezéséként elhangzó zárszóban Farkas Tamás köszönetét fejezte ki az előadónak, és előrevetítette, hogy az elhangzott előadások írásos

formában a Névtani Értesítő 2021. évi, 43. számában fognak megjelenni. Jelezte egyúttal, hogy a konferenciasorozat a tervek szerint jövőre is folytatódik, és a jubileumi, 10. alkalommal ismét új témával jelentkezik majd – remélhetőleg már hagyományos körülmények között, az ELTE-n.

HAUBER KITTI
ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
hauber.kitty@gmail.com

A járvány okozta veszélyhelyzet hatása a humán(tudományi) kutatásokra – online konferencia

Az MTA–ELTE Lendület Lingvális Artikuláció Kutatócsoport és az ELTE BTK Magyar Nyelvtudományi és Finnugor Intézete szervezésében október 22-én, online formában megtartott konferencia célja a járványhelyzet humántudományi kutatásokra gyakorolt hatásainak, illetve az ezzel kapcsolatban felmerült problémáknak és kérdéseknek a bemutatása és megvitatása volt. A programban elsősorban alkalmazott nyelvészeti témák szerepeltek, de általánosabb kérdéskörök is megfogalmazódtak, mind a kutatások módszertani vonatkozásai, mind pedig a kommunikációs és az oktatási aspektusok kapcsán.

A konferencia kerekasztal-beszélgetéssel indult, melyen olyan kutatás- és etikai kérdésekre és megoldásokra helyeződött a hangsúly, melyek nem csak a járvány idején merülhetnek fel. A beszélgetést **Markó Alexandra** moderálta, **Papp Gabriella**, **Rónay Zoltán**, valamint **Szabó Gergely** reflektáltak a felmerült kérdésekre, illetve osztották meg tapasztalataikat, észrevételeiket. A kerekasztal-beszélgetés egyebek között érintette azt is, hogy milyen kutatás- és etikai kérdések merültek fel a járványhelyzet kapcsán, illetve hogy voltak-e olyan helyzetek, megoldások, kihívások, melyek új megvilágításba helyeztek bizonyos kutatás- és etikai kérdéseket. Ugyanakkor a beszélgetés résztvevői arra is kitértek, hogy hogyan és miért van szükség a kutatóintézményekben etikai bizottság működtetésére. Példaként elhangzott, hogy a rangosabb tudományos folyóiratok már csak kutatás- és etikai engedéllyel engednek közölni publikációkat, ugyanakkor egy ilyen bizottságnak minden esetben, ahol empirikus kutatást végeznek a kutatók, hallgatók, feladata van. A jelen járványügyi helyzetben az egyetemen meghosszabbítottak bizonyos kutatás- és etikai engedélyeket, illetve néhány esetben azért kellett módosítani a kutatás- és etikai kérelmet, mert a kutatás a laboratóriumi körülményekről az online kutatásra váltott át. A járványhelyzet új kutatásokra gyakorolt hatásairól Rónay Zoltán elmondta, hogy karukon (ELTE PPK) negyven kérelem érkezett olyan vizsgálatokhoz, amely a járványhoz kapcsolódott (veszélykezelés és magatartásváltozások témájában, illetve olyan vizsgálatok, melyek célja annak feltérképezése, hogy a távolléti oktatást hogyan élték meg az oktatók és a hallgatók). Kérdésként felmerült, hogy hogyan lehet online térben megvalósítani a kutatások egyes fázisait. Ugyan vannak erre megoldások, de a kutatók vagy a tanulmányok lektorai és a szerkesztők nem érzik elég validnak az online válaszadást. Lehetséges megoldás anonim kérdőívek készítése a közösségi oldalakon, de felmerül a kérdés, hogy mennyire beazonosítható az adott személy, valódi-e a profil. Így ugyanazzal az eredményességgel nem tud megvalósulni egy kutatás az online térben, mint offline.

Szabó Gergely ismertette doktori kutatásának körülményeit, elmondta, hogy a terepmunkáját Spanyolországban végzi. Megjegyezte, hogy a járvány kapcsán két dilemma merült fel, elsőként az, hogy hogyan lehet a jelenléti módszereket

átültetni az online térbe. Felhívta a figyelmet arra, hogy amíg előben történik a találkozó az adatközlőkkel, addig a rögzítés diktafonon történik, viszont online beszélgetés esetén olyan szoftverek segítségével zajlik az adatfelvétel, amelyek esetén az adatkezelés nem mindig átlátható és biztonságos. Felmerül a kérdés, hogy mi történik az adatokkal az online térben. Ugyancsak dilemmát okoz az, hogy a kutatók mennyire betolakodók – ebben az amúgy is megterhelt élethelyzetben – a kutatás résztvevőinek életében. Egy kvalitatív kutatásban fontos, hogy mindent a kutatásban résztvevők igényeihez igazítsanak.

Papp Gabriella elmondta, hogy a kari (ELTE BGGYK) honlapjukon a kutatásetikai elvek mindenki számára elérhetőek, ezeket az MTA szabályaira, illetve a CRPD, azaz az ENSZ fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezményére hivatkozva írják le. Két szempontot emelt ki ebből, hogy hogyan védheti a kutató a fogyatékos személyt, illetve hogy mit érdemes kutatni, ami támogatja a fogyatékkal élők speciális szükségleteit. **Rónay Zoltán** jelezte, hogy volt kutatás, amely esetén – a járvány miatt – felmerült a kérdés, hogy mennyire etikus, és mennyire érdemes most folytatni, hiszen a pszichológiai adatokat befolyásolja az a sajátos helyzet, amelyet a járvány idézett elő.

A beszélgetés során az a kérdés is felmerült, hogy kit védenek a kutatásetikai engedélyek, a résztvevők úgy látták, hogy kutatásetikai kérdésekben fontos megtalálni az egyensúlyt a kutató, az intézmény és az adatközlő között. **Rónay Zoltán** erre reflektálva megjegyezte, hogy a jogtudatosság szintje különböző Európában, Magyarországon alacsony, a jogi szövegek átolvasása, értelmezése nem bevett szokás.

Az ezt követő kerekasztal-beszélgetés résztvevőit **Gráci Tekla Etelka** a járvány idején felmerült adatbázis-építési, valamint felvételkedészeti nehézségekről kérdezte. Bevezetőjében kifejtette, hogy több olyan kutatás van (többek között a saját, longitudinális vizsgálata), amelynek a célja kifejezetten egy hosszabb távú adatbázis-építés, és ezzel kapcsolatban több probléma is felmerült a jelen helyzetben, mivel sok esetben nem lehet eltolni vagy szüneteltetni a vizsgálatokat.

Bartha Csilla elmondta, hogy jelenleg több szótárprojekt, illetve korpuszépítés van folyamatban, ebből kettőt emelt ki, a regionális romani szótár készítését, illetve a jelnyelvi projektet. Ez utóbbival kapcsolatban céljuk egy multimodális szótár létrehozása, ami készen 50 000 felvételt fog tartalmazni, amihez jó minőségű jelnyelvi felvételeket kell készíteni. Az ezekhez szükséges anyagot egy speciális stúdióban rögzítették, ezt tavasszal, a korlátozások alatt szüneteltetni kellett, így sok kérdésben újra kellett tervezniük. Mivel a kijárási korlátozások alatt nem tudták a stúdiókörülményeket biztosítani, ezt úgy küszöbölték ki, hogy – engedéllyel – a mozgatható eszközparkot az egyik kutató otthonába szállították, illetve – amennyiben az megfelelő minőségű lett – az adatközlők saját készítésű felvételeit használták fel, kisebb módosításokkal, javításokkal. Elmondta, hogy a

jelnyelvi kutatások nemzetközileg is jelentősen sérülhetnek ebben az időszakban, mivel a résztvevők maszkhasználata is elképzelhetetlen a kutatások során.

Bóna Judit két kutatást mutatott be, az egyikben a GABI (Gyermeknyelvi beszédAdatBázis és Információtár) hanganyagán dolgoznak, a másiknak pedig a szklerózis multiplexes személyek nyelvi sajátosságai a témája. Az előbbi esetben iskolai környezetben tervezték az anyag felvételét, az utóbbinál évenként tervezték a felvételek készítését, már az első kör teljesítése is több találkozót igényelt egy-egy kísérletben részt vevő személlyel. A szklerózis multiplexes személyek esetében stúdiófelvételek is szükségesek voltak. A karantén ideje alatt sem az előbbit, sem az utóbbit nem tudták a terveknek megfelelően folytatni. A szklerózis multiplexes személyekre a COVID-19 különösen nagy kockázatot jelent, ezért a velük való találkozó a korlátozások alatt nem volt kivitelezhető, így a korábbi felvételeken készítettek pilotvizsgálatokat, illetve néhány tesztet online végeztek el.

Mus Nikoletta elmondta, hogy egy észak-szibériai veszélyeztetett nyelv szintaktikai és prozódiai szempontú vizsgálata, valamint a nyelvi adatok megfelelő minőségű felvétele és archiválása (egy esetleges, több évtizeddel későbbi kutatáshoz) a céljuk. A kutatás több nehézségbe ütközik, hiszen a vizsgált népcsoport egyik közössége jellemzően nomád életmódot folytat, vándorlása a rénszarvasok mozgásához igazodik, így a kapcsolatfelvétel is megnehezített. Ezt a problémát egy közvetítő segítségével, illetve megfelelő találkozópontra megtervezésével küszöbölték ki, amely 2020 májusára lett kitűzve. Ezt a találkozót a COVID-19 okozta helyzet megakadályozta, így a tervezett korpusz elkészítésének e fázisa megghiúsult. Ehhez kapcsolódóan megjegyezte, hogy a külföldi szakirodalom számos esetet mutat be, amely során a zárt közösségbe egy kutató belépését követően nem csak az adatközlő betegedett meg, így a kutatás ezen részét a biztos orvosi megoldásig szüneteltetik. Elmondta, hogy vannak már publikált források, melyekből kialakítottak egy korpuszt, illetve felmerült egy olyan applikáció használatának lehetősége, mellyel az adatközlő maga fel tudja venni, és felhőalapú tárolás segítségével rögzíteni tudja az adatait. Ezekon felül készítettek online teszteket is. Mus Nikoletta tapasztalatai szerint a személyes adatgyűjtés előnyösebb, az adatközlők fáradtságát könnyebb észlelni, mint egy online felvétel esetén, ahol nincs nonverbális motiváció.

Kas Bence és **Ózéné Kende Livia** részletesen bemutatták kollaboratív kutatásukat, mely egy csecsemőkutatási projekt nyomán következett. A Természettudományi Kutatóközpont Gyereklaborjának ellenőrzött laborkörnyezetében újszülötteket, illetve négy hónapos csecsemőket kezdtek el vizsgálni, melynek során hangészlelésre vonatkozó elektrofiziológiai mérések zajlottak. Vizsgálták a dajkanyelvi ingerekre való érzékenységet, illetve az anya dajkanyelvi megnyilvánulásait. Ezt a későbbiekben a nyelvi fejlődés sikerességével kívánják összevetni. A felmerült problémák, illetve az adatok teljesértékűsége kapcsán Kas Bence elmondta, hogy a járványhelyzet miatt több

adatpontot elvesztettek, hiszen fizikai találkozó nem jöhetett létre, több csecsemő esetében az adott életkorra vonatkozó vizsgálat elmaradt, csak a vizsgálat kérdőíves része folytatódott. A korlátozások után kialakítottak egy úgynevezett COVID-protokollt, mellyel a vizsgálatokat tovább folytathatják. A kutatás megfelelő kivitelezése érdekében bizonyos óvintézkedéseket tettek (légfertőtlenítő, illetve fertőtlenítő box alkalmazása, több vizsgálatnál másik szobából, monitoron keresztül kommunikált a kutatás vezetője a vizsgált személyekkel), azonban a genetikai mintavételezést teljesen elhagyták.

A második kerekasztal-beszélgetést követően szekció-előadásokra került sor. **Szánthó Zsuzsa és Deme Andrea** *A járványhelyzet okozta nehézségek és lehetőségek a beszéd kutatásban – egyetemi hallgatók tapasztalatai alapján* című előadása a kutatás és oktatás érintkezéséről szólt. A tavaszi félév során egy kurzus feladatai között egy kutatás megtervezése és kivitelezése is szerepelt. Mivel a szemeszter első néhány hete még a korlátozások előtti időszakra esett, a terveket ennek megfelelően állították össze. A karantén okozta helyzet miatt közösen tervezték meg, hogy hogyan lehetne a kutatásokat folytatni, illetve áthelyezni ezeket az online térbe. Az előadás ezeket az újításokat mutatta be, és több olyan előnyt is felsorolt, amely a változtatások nyomán jelentkezett. Ilyen volt például, hogy a hallgatók saját anyaggyűjtési tapasztalata nagyobb lett, illetve a külföldi személyek elérése is könnyebb volt az online térben. Konklúzióként az előadók hangsúlyozták, hogy a közös megoldáskeresés szükséges és igen hasznos volt, a kooperáció és a szolidaritás szerepe kiemelkedő ebben a helyzetben.

Csapó Tamás *Az élő helyett jó az online? Valós idejű hang- és képmódosító eljárások online platformokon* című előadásában az élő és az online platformokat vetette össze, bemutatva a valós idejű hangmódosító eljárások egyes formáit. Az előadó szemléltette azt, hogy ma már nagyon könnyű a hangunkon az online térben olyan változtatásokat végrehajtani, melyek befolyásolják a hallgatókat. Bemutatta, hogy mitől módosulhat az átvitt hang (az adó és a vevő oldaláról, illetve az átviteli eszközök által), illetve azokat a programokat, melyek célja a beszéd minél érthetőbb átvitele, és azokat a módszereket (háttérzaj szűrése, késleltetés, beszéd felgyorsítása, illetve beszédszerű részletekkel történő kiegészítés) melyek segítségével ezek a programok ezt eléri. Ezt követően bizonyos hangmódosító alkalmazásokat mutatott be, a saját előadásának hanganyagán változtatva ezekkel. Elmondta, hogy ezek egy virtuális hangkártyát hoznak létre a számítógépen, és ezen keresztül közvetíti a program a hangot a hanghívásokat biztosító telekommunikációs alkalmazásokba. Az előadás végén beszélt azokról a kutatási módszerekről, melyek kapcsolódnak a hangmódosító eljárásokhoz, például a beszélőtranszformációról, melynek során cél a forrásbeszélő hangjának átalakítása a célbeszélőére. Összegzésként elmondta, hogy egyelőre nem lehet felismerni azt, hogy az egyes alkalmazásokban hallott hangok hamisak-e, de már vannak erre vonatkozó törekvések.

Constantinovits Milán és **Vladár Zsuzsa** *Covido, ergo zoom* című előadásának témája a valós idejű online oktatás kommunikációs kihívásai voltak. A COVID-járvány hatással volt az online oktatás elterjedésére, ami átalakítja a megszokott kommunikációs tereket. Ezzel kapcsolatban kérdőíves vizsgálatot folytattak, melynek célcsoportjai egyetemisták és oktatók voltak. A megkérdezettek nagy részének korábban még nem volt tapasztalata az online oktatásban. A leggyakoribb szoftver, amelyet az adatközlők megjelöltek, a Zoom volt. Az online forma megbontja a verbális és nonverbális kommunikációs egységet, illetve a metakommunikációs eszközök egy része egyáltalán nem is jelenik meg ebben a formában. A szerzők azt találták, hogy a kommunikáció hatékonyságát a legjobban a szakadozó internet és a beszélő hangjának nehezebb érthetősége befolyásolta, illetve kitértek arra, hogy a válaszadók milyen egyenlőtlenségeket tapasztaltak a megszólalási lehetőségekben.

A délutáni program egyik kerekasztal-beszélgetésének témája az egészségügyi kommunikáció kutatásában, oktatásában és gyakorlatában megjelenő kihívások voltak. A beszélgetést **Kuna Ágnes** moderálta. **Csabai Márta** bemutatkozásában kiemelte, hogy elsődleges munkája jelenleg a kutatás és az egészségügyi kommunikáció oktatása. Mivel ezek nagyon gyakorlatias területek, a jelen helyzet jelentős kihívás elé állította őket. Elmondta, hogy a Gyógyító Nőkért Alapítvánnyal nagy erőfeszítéseket tesznek azért, hogy támogassák az egészségügyi szakembereket a COVID-helyzetben. Kiemelt projektként egy többéves európai partnerségi programról beszélt, ahol különféle tréningeket fejlesztenek orvosok számára, az orvosilag nem magyarázott tünetek interkulturális kommunikációjával kapcsolatban. Céljük olyan oktató programok fejlesztése, melyek Európában általánosan használhatók.

Gyórfy Zsuzsanna összefoglalójában kifejtette, hogy munkájuk során arra törekednek, hogy bemutassák, hogy az egészségügy digitalizációja hogyan alakult át, illetve az egyes digitális megoldásokat hogyan lehet használni. Az újítások közül kiemelte a robotok, drónok használatát, bemutatta továbbá a Telemedicina közfinanszírozott ellátásban használható projektet, illetve az infodémia, a túl sok, gyakran fals információk terjedésének jelenségét, melyet a járvánnyal majdnem egyenértékű problémának nevezett. Ezekhez kapcsolódva elmondta, hogy az egészségügyi kommunikációnak egy jelentős területe a közösségi oldalak adta lehetőségek megfelelő kihasználása. Ismertetett egy kutatást, melynek középpontjában a hazai influenzák információközvetítése szerepelt a járvány kapcsán. Megállapították, hogy az akár több milliós követéssel rendelkező médiaszemélyiségek kis hatást gyakorolnak a közvéleményre, nem közvetítenek információkat a felületeiken a járványról. Pozitív példaként a dán kormány programját hozta fel, mely során tini influenzákat kértek fel arra, hogy példaként álljanak a járványkezelésben a fiatalok előtt. **Horváth Tamás** az általa vezetett blogon, Facebook-oldalon és Twitter-fiókban folytat tájékoztató tevékenységet, elsősorban orvos kollégák számára. Ezek célja annak összegzése,

hogyan az orvosok hogyan profitálhatnak az internet adta lehetőségekből. Létrehozta az *Egészségkommandó* című weboldalt, mely egy hitelesítési rendszer a magyar egészségügyi honlapokra vonatkozóan. Kiemelte, hogy a COVID alatt az interneten való tájékozódás – a „fake news”-ok mennyisége miatt – nagyon sok csapdát rejt magában.

Koppán Ágnes és **Németh Zsuzsanna** arról számolt be, hogy 2016 óta létezik szimulációs orvosi kommunikációs oktatás a PTE intézményében. A kurzus folyamán a feladatok között szerepel az anamnézis felvétele, a kollégákkal való kommunikáció, illetve az érzelmileg erősen telített helyzetek megoldása. Ezen gyakorlatok kivitelezésében színészek segítségét vették igénybe, akik páciensként vesznek részt a gyakorlatokban. A feladatok végén értékelés következik, melyben a klinikus, a kommunikációs szakember és a színész fejtik ki meglátásaikat három aspektusból. 2020 márciusában teljesen újra kellett tervezni ezt a kurzust, a legfontosabb kérdés az volt, hogy az új szituációkat (például a telefonos első beszélgetés, látogatási tilalom) hogyan lehet online szimulációs gyakorlatokká alakítani. A helyzetnek vannak előnyei, mint például a meeting chat használata, de időben is könnyebben szervezhetőek az online feladatok. A hátrányai az online gyakorlatnak, hogy komplex szimulációra nem alkalmas, és korlátozott a nonverbális kommunikáció. A koronavírusnak óriási hatása volt az egészségügyi kommunikációra, illetve a Telemedicina megvalósulásával nagy perspektívák nyíltak meg.

Egy másik kerekasztal a *Digitális antropológia és nyelvészeti etnográfia* témájában zajlott. A beszélgetést **Lajos Veronika** moderálta, kérdéseire **Barabás Blanka**, **Bodó Csanád**, **Mester Tibor** és **Szabó Gergely** válaszoltak. A beszélgetés az elnevezések vizsgálatától indult, ennek kapcsán **Bodó Csanád** elmondta, hogy a nyelvészeti etnográfia erősen támaszkodik a nyelvészeti antropológia hagyományára, és a nyelvészeti etnográfia művelői jellemzően más területekről jönnek, általában szociolingvisztikával, alkalmazott nyelvészettel foglalkoznak, de vannak köztük antropológusok is. **Szabó Gergely** hozzátette, hogy az antropológusok között sem teljesen tisztázott, hogy az antropológia és az etnográfia pontosan hogyan különülnek el egymástól. Példának felhozta Monica Heller kanadai kutatót, aki szociolingvisztikai tankönyvet írt, és etnográfiai megalapozottságúnak nevezi kutatásait. Dell Hymes, akit sok antropológus és nyelvészeti etnográfus is hivatkozik munkájában, a munkáját a „beszélés etnográfiájá”-nak is nevezte. **Mester Tibor** kifejtette, hogy az utóbbi időben sok névvel illették már a kultúra online vizsgálatát, ezek közül két kifejezést használnak leginkább, a digitális etnográfiát és digitális antropológiát. Elmondta, hogy a megnevezés használatában eltérnek a vélemények, de abban egyetértés van a kollégák között, hogy ez önálló területté vált, ami saját módszertant, kutatási programot, intézményesülést jelent.

Lajos Veronika ezután azt kérdezte, hogy az új kommunikációs eszközöket hogyan tudja kihasználni a digitális antropológia. **Mester Tibor** példaként a

University of Kansas kutatóját említette, aki a Youtube platformját használja sokféleképpen, ennek előnye, hogy közvetlenül megoszthatók a tapasztalatok, és gyorsan lehet visszajelzést kapni. **Barabás Blanka** elmondta, hogy a doktori kutatásához kapcsolódó terepmunka – amit egy fesztiválon tervezett végrehajtani – elmaradt. A fesztiválokat szervező cégek online felületeken folytatott kommunikációját már vizsgálta, de az ilyen események résztvevőinek helyszíni vizsgálata a korlátozások miatt nem volt megvalósítható. Kiemelte, hogy az új helyzetben nehézséget okozott, hogy olyan személyekkel kellett a kapcsolatot felvenni, akikről nem sok előzetes információjuk volt. Pozitív tapasztalatként említette ugyanakkor, hogy gyakran voltak a résztvevők ennek ellenére felszabadultak, akikkel nyár elején beszéltek, a továbbiakban is hajlandóak voltak együttműködni, és folytatni a kutatást. Elmondta továbbá, hogy egy kutatócsoportnak is tagja, mely egy nyelvészeti etnográfiai vizsgálatot végez, ennek során már át tudtak ültetni feladatokat az online térbe. A vizsgálat kapcsán januárban volt az első terepmunka, egy csíkszeredai intézményben, nem sokkal később azonban bevezették a járvány miatti korlátozásokat. Mivel gyerekeket nem akartak az online térben megkeresni, ezért korábbi, már felnőttkorú diákokat szerveztek be.

Szabó Gergely összefoglalta a doktori kutatását; témája a külföldön élő magyaroknak a különböző életvilágokkal és nyelvekkel való kapcsolatának vizsgálata. Célja annak a feltérképezése, hogy hogyan változnak meg a transznacionális életút során a nyelvekhez, illetve a diskurzusokhoz való viszonyok. A kutatást Katalóniában élő magyarokkal végzi. Ehhez már korábban készített egy előzetes, kisebb terepmunkát, de a nagyobb terepmunka február végétől kezdődött volna. Kifejtette, hogy a járványhelyzet miatt a vizsgálat egyes részei elmaradtak, egyéni interjút tud csak készíteni, de így kevesebb ember érhető el. Az online fókuszcsoporthoz szervezése viszont pozitív tapasztalat, szerinte ebben mélyebb elemzési lehetőségek rejlenek. Folytatólagos csoportos interjúkat készít, ezeken az általa felvetett témákról beszélnek, de a kísérletben részt vevő személyek is hozhatnak fel témákat: az egyik adatközlő például feltette a kérdést, hogy világpolgárnak tartják-e magukat a résztvevők, illetve tőle, a kutatótól is kérte a véleményét.

Mester Tibor egy olyan példát hozott fel, amelyben egy amerikai kutatás során az iskolások médiahasználatát vizsgálták: hogyan alakul át a tinédzserek élete úgy, hogy kevesebb az offline interakció a mindennapjaikban. Az eredmény alapján azt a következtetést vonták le, hogy nem változik, csak más színterekre kerül át az interakció, de nem kevésbé szocializálnak. Saját hallgatóival kapcsolatban elmondta, hogy nehéz online formában bevonni, illetve a figyelmüket fenntartani, úgy, hogy nincsenek ott fizikai értelemben.

Bodó Csanád az általa vezetett részvételi etnográfiai kutatásról elmondta, hogy a fő cél annak a felmérése, hogy az milyen hatással működik, amikor egy veszélyeztetett nyelv eltűnése előtt adnak valamilyen intézményes támogatást. Ők

ezt a román nyelvre áttérő moldvai csángók esetében vizsgálják. Moldvában nincs magyar nyelvű oktatás, ezért a tehetséges gyerekek Csíkszeredában tanulnak. A kutatás célja az, hogy megnézzék, a románt vagy a magyart használják-e egymás között a kollégiumban élő gyerekek. Mivel a járvány miatt a kollégium bezárt, újra kellett tervezni a kutatás menetét. A kollégium volt diákjait keresték fel, illetve kérték meg, hogy készítsenek mini projekteket, olyanokkal, akik hozzájuk hasonlóan a kollégiumban tanultak.

Ezt követően a résztvevők azt a kérdést járták körül, hogy miért lesz egy digitális antropológiai projekt szükségszerűen részvételi. **Mester Tibor** a visszacsatolás azonnaliságát emelte ki, illetve azt, hogy ezeknek a publikációs platformoknak a segítségével nem csak a szűk szakmai körhöz jut el egy adott tanulmány, hanem többekhez, akik szintén tudnak rá azonnal reflektálni. Továbbá az online játékok kutatásában van olyan példa, amikor a kutató a többmillió felhasználói bázisból több ezer résztvevővel töltötte ki a kérdőívet, illetve egy aktív bázissal online vitatott meg egyes kérdéseket. Felmerül a kérdés, hogy ez az aktív részvétel mennyire befolyásolja az élelátást.

A kerekasztalt ismét több előadás követte. A szekció első, *Maszk használata kötelező! Nyelvi tájkép járvány idején* című előadását **Oszkó Beatrix** és **Várnai Zsuzsa** tartották. Bevezetőjükben bemutatták a járványhelyzet jogszabályi és törvényi hátterét, kiemelve a maszk használatára vonatkozó rendeleteket. Szükség teremtette műfajnak nevezték a bemutatott nyelvi tájképet. Az adatokat Budapesten gyűjtötték, céljuk a kereskedelemben a járványhelyzet kapcsán megjelenő feliratok vizsgálata volt. Az üzenetek megfogalmazása sokféle, és a felületek, hordozók is változatosak. Az üzenetek leginkább közterületen jelennek meg, ennek oka a tömegek elérése. Fontos, hogy azonnal meg lehessen érteni, mivel rövid ideig tud hatni. A vizsgált itemek célja a figyelem felkeltése, az emlékezetbe vésés, illetve az érdeklődés megragadása. A képi elem segíti a gyorsabb megértést, ugyanakkor előnyösebb, ha nem áll önmagában. Előadásukban a szerzők több üzenetet, illetve képet bemutattak, elmondták, hogy ezek vizsgálatát meg lehet közelíteni az udvariasság, a humor vagy a megszólító/megszólított szempontjából is.

Domonkosi Ágnes és **Ludányi Zsófia** *A járványhelyzet hatása az e-mailezési gyakorlatokra és kutatásukra* című előadásukban bemutatták, hogy hogyan alakul át az elektronikus levelezés, illetve milyen megkerülhetetlen hatással van a járványidőszak a kutatási közegre. Elmondták, hogy 2018 óta foglalkoznak a hallgatói-oktatói e-mailezés nyelvi jellegzetességével, a nyelvi kapcsolattartás formáival a felsőoktatásban. Aktuális vizsgálatuk alapjául is egyetemi oktatók hallgatókkal folytatott levelezése szolgált. A tartalom elemzése során kódolták a levélszervező formulákat, a levélkezdeteket és -zárlatokat. Elmondták, hogy a járványidőszakban szembesültek azzal, hogy a vizsgálati közeg módosult, a mennyiség jelentősen megnövekedett, így néhány módszertani kérdést is át kellett gondolniuk. Több új módszerhez folyamodtak, internetes közérdekű

levelezésekre kerestek rá, illetve levélgyűjtő felhívásokat tettek közzé közösségi platformokon. Céljuk annak megválaszolása volt, hogy a járványra utaló részek hogyan helyezkednek el a levél struktúrájában. Több példa bemutatásával szemléltették, hogy az udvariasság formáját átértékelte a járvány, a térbeli távolság nyelvi közeledést eredményez, illetve hogy egyértelműen a levelek zárórészében jellemző a járványra való utalás, míg a nyitó részben csak akkor fordultak elő ilyenek, ha a tartalom kifejezetten a járvánnyal kapcsolatos.

Bartha Csilla a *Nyelvi diverzitás – vészhelyzetben: Kutatói kihívások és gyakorlati válaszok a NyelvEsély kutatóhálózatban* című előadásában több projektet is bemutatott. Elmondta, hogy jelenleg sok feladat nem megvalósítható, többek között konferenciák, tréningek, iskolai környezetben végzett projektek. Emiatt fontos a feladatok áttervezése. Megjegyezte, a jelen helyzetben tény, hogy bizonyos csoportok még inkább perifériára kerültek, különösen a jelnyelvi beszélők, illetve a romani nyelvet használók. A jelnyelvi beszélőkkel kapcsolatban külön kiemelte a számukra fontos átlátszó maszk használatának lehetőségét. Elmondta, hogy céljuk e közösségek egészségügyi információkhoz való gyors hozzáféréseinek támogatása, többnyelvű tájékoztatás siket és cigány közösségek részére is. Részletesen beszélt gyerekeknek szóló kisfilmek jelnyelvi és romani nyelven való elkészítéséről. Kiemelte még a pedagógusok és szülők megszólításának fontosságát, hogy jelnyelven és romani nyelven több területen szükséges őket támogatni. Beszélt még támogató anyagok és multimodális tananyagok készítéséről, illetve egy COVID-korpusz kialakításáról, mely az operatív törzs jelnyelvre fordított tájékoztatóit tartalmazza.

Markó Alexandra, Csapó Tamás Gábor, Deme Andrea, Grácsi Tekla Etelka és Juhász Kornélia a szekció utolsó, *Kutatás pandémia idején: előnyök és hátrányok* című előadása során a Lingvális Artikuláció Kutatócsoport által végzett kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatta be, amelyet negyven, öt különböző tudományágban dolgozó kutató töltötte ki. A kérdések kitértek arra, hogy mi okozta a kutatók legnagyobb problémáját a járványhelyzetben, illetve hogy milyen kompromisszumot kötöttek a megvalósítás érdekében. Vizsgálta továbbá, hogy a járványnak milyen negatív és pozitív hatásai voltak a tudományos előmenetelre. A kitöltők szerint nagy hátrányt jelentett a személyes kapcsolattartás hiánya, a laboratóriumok bezárása, illetve a konferenciák elmaradása. Az adatközlők előnyként felhozták, hogy több információ lett elérhető online, illetve több időt tudtak szakítani az elmélyült munkára. A konferenciákkal kapcsolatban előnyként jelent meg továbbá, hogy online formában sokan könnyebben tudtak részt venni rajtuk. A kérdőív kitért még egy esetleges következő vészhelyzet megoldási lehetőségeire is.

A konferencia utolsó programpontja a *Bevonódás és távolságtartás? Részvételi kutatás a járvány idején* című kerekasztal-beszélgetés volt. A témában **Fazakas Noémi**, **Kelemen Eszter**, **Petteri Laihonen**, és **Szerencsés Rita** osztották meg tapasztalataikat. A beszélgetést **Gáspár Judit** moderálta, aki legelőször egy rövid

bemutakozást kért a hozzászólóktól, illetve azt, hogy egy-egy történetet osszanak meg a részvételről, amelynek központi metaforája az otthon, illetve a ház.

Kelemen Eszter bemutatkozását követően egy szentendrei gimnázium kertjéhez kapcsolódó projektet mutatott be. Elmondta, hogy egy olyan udvarról van szó, amit az iskola tanulói nem használtak korábban. Egy projekt kapcsán merült fel az a központi dilemma, hogy előnyös lenne zöld területet kialakítani. Ezt követően elkezdtek egy akciókutatást, amiben létrehozta egy iskolakertet a zöld területen. Kifejtette, hogy a folyamatban kilencedikes diákokkal és tanáraikkal dolgoztak együtt, az elképzelésük az volt, hogy ez a munka mindig az aktuális kilencedikes évfolyamra hagyományozódik át, így beépül az iskola rendszerébe. Céljaik között szerepelt, hogy az egyes órákat ki lehessen vinni a kertbe. Hozzátette, hogy a kutatást végzők is hozzájárultak a munkához, együtt csinálták a kerttervet, az ásást, ültetést, így résztvevők és megfigyelők is voltak egy személyben. A folyamat kapcsán készítettek attitűdvizsgálatot, amelynek célja annak a kérdésnek a feltérképezése volt, hogy van-e változás a diákok természethez való viszonyában. Bár az attitűdvizsgálat nem mutatott változást, a tapasztalat mégis az volt, hogy az élményalapú oktatás során jobban rögzült a tananyag, illetve hogy a kert kiváló mediációs közeg lett.

Fazakas Noémi részt vesz a Csíkszeredai Bentlakáshoz kapcsolódó projektben. Elmondta, hogy a kutatók sosem jutottak be a házba, legfeljebb a tornácig, így felmerült a kérdés benne is, hogy mi kell ahhoz, hogy beljebb jussanak a kutatás során. Jelenleg két, egykori kollégista lány vesz részt a kutatásban, ők maguk alakítanak ki „miniprojektet” Moldvában.

Szerencsés Rita említette a Budapest100 projekt megvalósítását, illetve annak nehézségeit. Elmondta, hogy jelenleg egy másik program kapcsán az észak-magyarországi Romama Szociális Szövetkezettel dolgoznak, Tomoron. A program során egy régi parasztházat kezdtek el átalakítani, melynek egyik célja, hogy ott bejelentkezéssel éttermet működtessenek. Szerencsés Rita elmondta, hogy ők, illetve egyetemisták és a helyi közösség tagjai vettek részt a munkálatokban. A projekt első része az adott tér multifunkcionális kihasználása volt úgy, hogy a ház lehessen étterem, iroda és táncter is. Elmondta, hogy a fiatalok kerültek előtérbe a munka során, és a karantén alatt instagram-oldalt is indítottak.

Petteri Laihonen egy olyan programot mutatott be, amelynek a keretében egy többnyelvűség az iskolában témájú pilotkutatás indult, és ennek során az egyetem együttműködik más egyetemekkel, illetve civil szervezetekkel. Egy finnországi egyetem elsőéves hallgatói is részt vesznek benne egy kurzus keretein belül. Céljuk annak megvalósítása, hogy hetedikes és kilencedikes iskolások váljanak kutatókká, ők vizsgálják, hogy hogyan jelenik meg a többnyelvűség az életükben. Jelenleg az egyetemen távoktatás van, ugyanakkor ennek az elsőéves kurzusnak a hallgatói offline vesznek részt az órán. Az egyetem kiképezi a hallgatókat, ők pedig az iskolásokat. A folyamatban részt vevő kutatók magukat mentoroknak

tekintik, a hallgatókat tutoroknak nevezik, a kutató megnevezést pedig az iskolásokra használják. Több hátráltató tényező is felmerült, egyrészt a jelenlegi karantén, ami miatt egyes fázisokat el kellett halasztani; másrészt különböző technikai akadályok. Ezek miatt egyes csoportok messzebbre tudtak eljutni, mint mások.

Gáspár Judit ezt követően arra kérdezett rá, hogy a projektekben van-e olyan minta, ami a részvételi kutatásoknál közös, milyen sikereket, illetve kudarcokat éltek meg, mi a helyi igény, és mennyire hasznosak a résztvevők az adott helyi közösségnek. **Szerencsés Ritán** a kérdés kapcsán a tervezési fázist emelte ki: Észak-Magyarországon nem mondhatták ki azt, hogy ez egy kutatás, illetve a kutatói munkára is a tervező kifejezést használták. Elmondta, hogy egy év kellett ahhoz, hogy megbízzon bennük a helyi közösség, ezért először egy egyhetes programot szerveztek a gyerekeknek, ezt követően szántak rájuk a szülők is időt. **Petteri Laihonen** erre reflektálva elmondta, hogy náluk is fontos volt a megnevezések megváltoztatása, hogy ne legyen ijesztő az adott kifejezés. **Fazakas Noémi** is hasonló tapasztalatokról számolt be a bizalomépítés témájához kapcsolódóan. Kardinális pontnak nevezte ezt, kiemelve, hogy nagy csalódás volt, hogy nem volt lehetőségük folytatni a bizalom kiépítésének folyamatát. A bizalmi kérdés a volt diákokkal könnyebben működött. **Kelemen Eszter** elmondta, hogy ők coachként tekintettek magukra. Az iskola nagyon nyitott volt az irányukban, ők partnerei szerettek volna lenni az iskolásoknak, de az iskola intézménye annyira hierarchikus, hogy ez a tizenöt évesekkel nem működött, az egyetemisták ugyanakkor könnyen tudtak utat találni a gimnazistákhoz.

A konferencián elhangzott előadások és kerekasztal-beszélgetések egy részéről videófelvétel készült, amelyekhez a <http://lingart.elte.hu> oldalon lehet hozzáférést kérni, illetve közülük néhány közvetlenül is elérhető a honlapról.

TÓBISZ-HERTELENDY RÉKA
ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola
hertelendyreka@gmail.com