



Alkalmazott nyelvtudomány 23. évf. 2. sz. (2023)

Tartalom

Tanulmányok

- **LACZKÓ Mária** : A kognitív terhelés hatása tizenévesek különböző kommunikációs helyzetekben megalkotott szövegeiben **1-18** [363.10 kB - PDF]
- **JAKAB Dorottya** : A beszédcselekvés-érték jelölésének lehetséges gyakorlatai az intézményes nyelvi tanácsadásban **19-35** [357.24 kB - PDF]
- **SCHIRM Anita** : Diskurzusjelölők a szegedi nyelvjárással kapcsolatos, tanárokkal készített szociolingvisztikai interjúkban **36-53** [316.40 kB - PDF]
- **LUDÁNYI Zsófia** : A korpuszhasználat szerepe a nyelvi tanácsadói munkában **54-70** [368.61 kB - PDF]
- **KARÁDI Gerda** : Kultúraspecifikus kifejezések fordítása Marcel Pagnol La Gloire de mon père című művének különböző fordítási módjaiban **71-86** [415.87 kB - PDF]
- **Ahmad AWAWDEH** : Codeswitching among Maghreb Arabic-French-English speaking international students in a Hungarian university hostel: An exploration of functions **87-104** en [312.90 kB - PDF]
- **Ranyme GHIDHAOUI** : Embracing blackness: The on-screen representation of African American English by white American actors **105-126** en [487.97 kB - PDF]
- **Fatiha SADOUKI** : Multilingualism among international students in Hungary **127-141** en [309.67 kB - PDF]

- **Sergei GNITIEV** : [Translanguaging: Multiplicity and uniqueness](#) **142-155** en [312.95 kB - PDF]
 - **Vuong Thi HOAN** : [Oral performance in online foreign language classes: An idiodynamic approach to capture moment-to-moment changes in learner anxiety](#) **156-177** en [418.27 kB - PDF]
 - **Mariia POPOVA** : [The Position of the Russian language in the Post-Soviet States](#) **178-199** en [315.38 kB - PDF]
 - **Erzsébet BALOGH** : [Student-initiated e-mails in a bilingual context](#) **200-214** en [311.57 kB - PDF]
-

Könyvszemle

- **DUDICS LAKATOS Katalin** : [Karmacsi Zoltán - Márku Anita - Máté Réka \(szerk.\): A határ mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben. Tanulmányok a 21. Élőnyelvi Konferenciáról](#) **215-218** [176.91 kB - PDF]
 - **KRISTÓF Pálma** : [Csontos Nóra: Szakszöveg-tipológia. Szakszövegtípusok vizsgálata társas-kognitív keretben](#) **219-222** [179.71 kB - PDF]
 - **SULYOK Kamilla** : [Sverker Johansson: A nyelv eredetéről](#) **223-226** [142.27 kB - PDF]
 - **VÁRADI Krisztián** : [Navracsics Judit - Bátyi Szilvia \(szerk.\): Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények I-II.](#) **227-230** [220.79 kB - PDF]
 - **Beyza Nur GÜRSERES** : [Fatih Bayram \(ed.\): Studies in Turkish as a Heritage Language](#) **231-234** en [91.02 kB - PDF]
 - **Annamária KISS** : [Kathryn Kohnert - Kerry Danahy - Ebert Giang Thuy Pham: Language Disorders in Bilingual Children and Adults](#) **235-237** en [194.16 kB - PDF]
-

Kispesti Deák Ferenc Gimnázium, Magyar Diplomáciai Akadémia Kft.
laczkoma@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1939-4663>

Laczkó Mária: A kognitív terhelés hatása tizenévesek különböző kommunikációs helyzetekben megalkotott szövegeiben
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIII. évfolyam, 2023/2. szám, 1–18.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.001>

A kognitív terhelés hatása tizenévesek különböző kommunikációs helyzetekben megalkotott szövegeiben

Teenagers create different types of speeches in communication situations, which require various cognitive processes and efforts of working memory/attention or mental lexicon. The present research aims to analyse the effect of speech situations on the speech and articulation tempos of various speeches and the impact on their length and grammatical/syntactical structures.

The actual research is focused on the quantitative and qualitative analysis of the speech patterns of 17-year-old secondary school teenagers created in these communication situations: spontaneous speech, telling a narrative about the given material during the school lesson, telling a narrative about the topic in terms of determined aspects and stimulated by pictures, and telling a narrative after the listening and summerizing of a text.

The first hypothesis was that when the exercise is more complex and needs more effort of working memory/attention or mental lexicon, the speech constructed by students can be shorter. In the second hypothesis, we thought the different types of narratives in these communication situations differ regarding their grammatical-syntactical structure. The third hypothesis was that in communication situations requiring more effort of working memory/attention or mental lexicon, the speech created by the students could contain more number/ /more prolonged pauses; consequently, the tempos of these speeches can also be slow.

For the analysis, a series of experiments was carried out. The speech and articulation tempo categories, the types of pauses, and their durations were analysed. In addition, the KFM value and MLU number were also defined.

The results have confirmed all hypotheses, so the different cognitive processes in these speech situations occurred in various parameters of the measured categories mentioned above. One of the shortest texts was a topic-based narrative where the duration of both types of pauses was also long, and the tempos of this text were very slow.

Keywords: spontaneous speech, topic-based narrative during the lesson, narrative based on instructed visual information

1. Bevezetés

A kognitív terhelés elmélete a pedagógiában John Sweller nevéhez kötődően a 80-as években a tanulás folyamatával összefüggésben kapott jelentőséget (Sweller, 2010; Sweller et al., 1998). A nyelvészetbe Seeber vezette be a szinkrontolmácsolás kapcsán. Seeber (2013) definíciójában azt a kapacitásmennyiséget jelenti, amelyet egy kognitív feladat használ egy eredendően kapacitáskorlátozott rendszeren belül. A kognitív terhelés a legalapvetőbb kognitív funkciók – a megismerési, információfeldolgozási és a

gondolkodási tevékenységek – lényeges jellemzője. Vagyis olyan kognitív műveletekhez köthető, amelyek során érzékeljük, felfogjuk és felhasználjuk megszerzett tudásunkat, és amelyek biztosítják az értelmi működést. Tehát a kognitív terhelés az olyan alapvető kognitív funkciók sajátja, mint az érzékelés, az észlelés, a figyelem fenntartása, az emlékezeti működés; de a magasabb kognitív funkciókat – így a gondolkodást (problémamegoldás, tervezés, döntés, érvelés, számolás stb.), a nyelv és a beszéd képességét, illetőleg a tanulást – is jellemzi. Akár az alapvető, akár a magasabb kognitív funkciókat tekintjük, a memória működése, változatai (hosszú távú, rövid távú emlékezet) információt tároló rendszerként meghatározó valamennyi esetben. A hosszú távú memória a jelentésre épül, a rövid távú emlékezet reprezentációja akusztikus jellemzők összessége (Atkinson et al., 1997). A rövid idejű verbális memória vagy munkamemória (Baddely, 2005) azonban nemcsak információtár, hanem aktív műveleteket irányító rendszer is. Felépítésében elkülöníthető a korlátozott kapacitású és a figyelemre hasonlító központi végrehajtó rendszer, a beszédalapú információk rövid idejű tárolását meghatározó fonológiai hurok és a téri vizuális információt fenntartó alrendszer (Baddley, 2005). A fonológiai hurok egyik része a beszédpercepcióval kapcsolatot teremtő passzív fonológiai tár, a másik a beszédprodukciónal összefüggő artikulációs folyamat (Eysenck-Keane, 2003). A munkamemória kapacitása döntően megszabja azt, hogy milyen típusú közlést vagyunk képesek pontosan visszaidézni, és mekkora terjedelmű információt tudunk megismételni (Just & Carpenter, 1996; Turi et al., 2014). A kognitív terhelés tehát a munkamemóriában alkalmazott erőfeszítés. Arra vezethető vissza, hogy az emberi agy csak meghatározott mennyiségű információt képes tárolni az azonnali felhasználáshoz, valamint egy adott idő alatt csak korlátozott számú műveletet képes végrehajtani, és korlátozott mennyiségű információt tud feldolgozás céljából elérhető helyen tárolni (Seeber, 2015).

Az iskolai közegben a tanulók különböző beszédhelyzetekben különböző kommunikációs céllal különböző szövegeket alkotnak meg. Ilyen a spontán beszéd, az egy témáról történő tanórai szóbeli felelet, az irányított szempontokat követő képi stimulusú témakifejtés vagy a hallott tartalmak saját szavaikkal történő összegzése (szövegértés alapú narratíva). A kognitív terhelés e beszédhelyzetekben eltérő módon jelenhet meg a tervezési és a kivitelezési műveletek különbözősége miatt.

A spontán beszéd létrehozása egy iskolai beszédhelyzetben is a konceptuális tervezéssel, azaz a gondolat megtervezésével (mit hogyan mondjunk) indul, majd a nyelvi tervezést (a lexémák, szerkezetek használatának tervezése) felölelve az artikulációs folyamattal, a kiejtéssel zárul (Levelt, 1989). E műveletek nagyjából egy időben zajló folyamatok. A tanórai felelet, az irányított szempontok alapján történő képleírás (képi stimulusú narratíva) és a szövegértés alapú narratíva megalkotása a félreproduktív beszédhelyzetek (Wacha, 1974) közé sorolható. Közös jellemzőjük, hogy a szöveg megalkotása (akció) többnyire megelőzi annak

elmondását (produkció). A tanórai felelet létrehozása és az irányított képleírás során megalkotandó narratíva áll legközelebb egymáshoz, mégsem azonosítható a két beszédhelyzet, hiszen az utóbbi összetettebb beszédhelyzetet és feladatmegoldást jelent. A tanórai feleletben az előzetesen észlelt, megtanult információk felidézése történik a rövid és a hosszú távú memória működése alapján (Baddeley, 2000; Neisser, 1984). Majd a felidézett elemeket a diáknak kell rendszereznie úgy, hogy az a felidézett gondolatok időrendi elmesélését (Ferreira, Netto 2017; Neisser, 1994) lehetővé tegye. Az irányított szempontú képleírásban szintén megtörténik az előzetesen észlelt és elsajátított ismeretek felidézése a témáról a memória segítségével. Ám ekkor a felidézett gondolatok közötti kapcsolatrendszer kialakítása és az információk rendszerezése a megadott (irányított) szempontok alapján kell, hogy megtörténjen úgy, hogy a témához csatolt képről felidézett információkat is kapcsolni kell a szempontrendszer alapján tervezett mondandókhoz (Laczkó, 2021). A tervezés itt is megelőzi a kivitelezést, nagyon pontosan körülhatárolható, hiszen a téma és a kifejtés menete is adott. Az a beszélő döntése, hogy a téma kifejtéséhez megadott szempontsorból melyik milyen sorrendben épül be a kiejtendő közlésbe, mint ahogy az is, hogy a képi információk mikor kerülnek a mondandójába. Tehát a képen látott információkból indítja el a téma kifejtését, vagy valamelyik szemponthoz kapcsolódóan utal a képen látottakra, esetleg mondandójának zárásaként. A nyelvi forma bizonyos mértékig kötött, a narratíva sajátosságaiból adódóan annak szerkezeti jellemzői ezt megszabják, a meghangosítás pillanatnyi helyzete hat a beszélőre a nyelvi forma kialakításában. A szövegértés alapú narratíva létrehozásának alapja a már megírt, és egy előadó által tolmácsoló szövegből a beszélő által megértett szövegtartalom. E beszédhelyzetben a beszédprodukciós folyamat makrotervezési része (Levelt, 1989) a beszélő szövegértésére épül, míg a mikrotervezés a spontán beszédprodukcióban zajló nyelvi tervezés (Laczkó, 2022, 2023). Ez tehát olyan beszédhelyzet, amiben a létrehozott narratíva egyidejűleg teszi lehetővé a spontán beszéd és a szövegértés elemzését (Gósy, 2010).

Minthogy a spontán beszédben a tervezés és a kivitelezés közel azonos időben zajlik, a kognitív terhelés a beszédprodukció szempontjából nézve jelenik meg, hiszen a beszélő a saját megtervezett gondolatait hangosítja meg, nem előre megtanult üzenetet mond el. A tanórai feleletben a tartalom, a felidézett/megtanult információk elmondása az adott időpillanatban történik, s ez a memória fokozott működését veszi igénybe. A kognitív terhelés tehát az emlékezeti működések erőfeszítéséből adódik. Az irányított képleírás során megalkotott narratívában a felidézett tartalom strukturált rendezése, képi információkhoz kapcsolása és elmondása is a beszéd időpontjában zajlik, s ez a memória erőteljes igénybevétele mellett a fokozott figyelmi működést is igényli. Ekkor a kognitív terhelés az emlékezeti működések erőfeszítésén túl a figyelem erőfeszítésével egyidejűleg lép fel. A szövegértés alapú narratíva megalkotásakor a bemeneti oldal, a hallott

szöveg megértése jelent kognitív terhelést a rövid és a hosszú távú memória fokozott igénybevétele és a figyelem terhelése miatt. A kimeneti oldal a spontán beszéd megalkotása, amihez a mind pontosabb tartalom visszaadása miatt a szöveg szókincsére támaszkodunk, így a beszédprodukciónak a mentális lexikon működése szempontjából jelent kognitív erőfeszítést.

A fordítással összefüggő kutatásokban azt találták, hogy a kognitív terhelés a beszéd tervezésének és kimondásának folyamatára egyaránt hatással lehet (Chen, 2017; Seeber, 2011). Ez a célszöveg temporális paramétereiben (beszédtempó, artikulációs tempó, szünettartás, szünettípusok) és a megakadás-mintázatokban (megakadások gyakorisága, típusai) egyaránt manifesztálódhat (Shreve et al., 2011). Ám egynyelvűekkel végzett kutatásokban is kimutatták, hogy a megnövekedett kognitív terhelés hatása az ő beszédükben is tetten érhető a szünetek számának és/vagy időtartamának alakulásában és a temporális sajátosságokban. Így a kognitív erőfeszítés hatására a beszédben több és/vagy hosszabb szünet jelent meg, illetőleg lassúbb artikulációs és beszédtempót mértek (Fletcher, 2010).

A középiskolások spontán narratíváit, illetve spontán dialógusait és az ezzel összefüggő beszédtervezési folyamatokat már több kutatás vizsgálta (vö. Bóna, 2014; Laczkó, 2010, 2019; Vallent, 2009; Libárdi, 2015). Történtek elemzések a tinédzserek félreproduktív beszédhelyzetekben megalkotott szövegeiről is, például a tanórai feleletekre, újabban a képi stimulusú narratívákra vonatkozóan is (Laczkó, 2020, 2021). A szövegviszámondásokat szintén elemezték nemcsak az általános iskolások, de a középiskolások körében is (Bóna, 2012; Laczkó, 2022, 2023; Vakula, 2016). Ugyanakkor kevés olyan vizsgálat van (pl. Bóna & Váradi, 2021), amiben a tinédzsereknek a fenti szöveggörnyezetekben megalkotott szövegeit a kognitív terhelés szempontja szerint vetik össze.

Jelen munka szintén ezek közé a munkák közé sorolható. A kutatás arra a kérdésre keresi a választ, hogy ugyanazon életkorú diákok körében miképpen jelentkezik a kognitív terhelés hatása az említett eltérő kommunikációs szituációkban. Hogyan hat tehát a feladattípus középiskolás diákok különböző beszédhelyzetekben létrehozott szövegeire a terjedelem, a komplexitás, a szintaktikai-grammatikai szerkesztettség és a temporális sajátosságok szempontjából.

Feltételezem, hogy az eltérő beszédhelyzetekben a kognitív terhelés eltérő mértéke követhető:

1. a szövegek terjedelmében: a nagyobb kognitív terhelést igénylő szöveg megalkotása befolyásolhatja a terjedelmet oly módon, hogy a munkamemóriában alkalmazott nagyobb erőfeszítés, ami nem független az adott beszédhelyzetben a feladat típusától, rövidebb terjedelmű szövegeket eredményez(het);

2. a szövegek szintaktikai-grammatikai szerkesztettségében: a nagyobb erőfeszítéssel megalkotott szöveg kevésbé bonyolult, amit a szintaktikai-grammatikai szerkesztettség jelzésére használatos mutató alacsonyabb értéke is mutat;

3. a szövegek temporális paramétereiben: a nagyobb kognitív erőfeszítéssel létrehozott szövegekben több és/vagy hosszabb a szünetek előfordulása, ami lassúbb tempót eredményez.

2. A kutatás anyaga, módszere, kísérleti személyek

A kutatáshoz középiskolai tanulóknak négyféle beszédszituációban digitálisan rögzített szövegeit (spontán narratíva, tanórai felelet, irányított képleírás, szövegértés alapú narratíva) alkalmaztam. A rögzítéshez minden esetben Sony MZ-R900 típusú minidisc felvevőt használtam. A felvételeket lejegyeztem, meghatároztam az elemzésre szánt időtartamokat a Wavepad 12.6-os program segítségével 44KHz-es mintavételezéssel, 16bit-es tárolással. Az összes beszédminta időtartama 42 perc 30 másodperc hosszúságú, a spontán narratívában átlagosan 2 perc 12,3 másodperc hosszúságú beszédrészleteket, a tanórai feleletben 2 perc 8,4 másodpercnyi, az irányított képleírásban 2 perc 37,48 másodperc hosszúságú, a szövegértés alapú narratívában 1 perc 35 másodperc hosszúságú beszédmintákat elemeztem. A spontán beszéd témája a szabadidő eltöltése volt, a tanórai felelet a diákok magyar irodalom órai Arany Jánossal összefüggő tanulmányainak kifejtését ölelte fel, az irányított képleírás az üzleti kommunikáció nevű tantárgyhoz kapcsolódóan a kommunikáció témakörére vonatkozott, a tanulóknak a hívó képeket (okostelefon és tárcsás telefon) és a megadott szempontokat felhasználva kellett a témáról beszélniük. A szövegértés alapú narratívaalkotás Jókai Az arany ember című regényének arra a részletére épült, amelyben a hold többször többféleképpen kísérti Tímár Mihályt, mígnem egy zsák oldalára festve meg nem jelenik, s a jellel ellátott zsákban található kincsek Tímáré nem lesznek.

A jelen munka egy kismintás kutatás, amiben véletlenszerűen kiválasztott 5 tanuló négyféle helyzetben megalkotott beszédmintáit vetettem össze. A résztvevők 17 évesek, tipikus nyelvi fejlődésű, ép hallású, átlagos intellektusú középiskolások. Azonos típusú középiskolában, technikumi osztályokban, 11. évfolyamon tanulnak, az iskola Budapest agglomerációs övezetében található.

A lejegyzett szövegekben számítógéppel meghatároztam az adott beszédrészletekben található szavak mennyiségét, azt, hogy az adott időegység alatt a tanulók hány szóval fejezték ki mondanivalójukat. A szószám (NTW, number of total words) meghatározása a gyermeknyelvi szakirodalomban alkalmas arra, hogy képet adjon a beszédprodukciók hosszáról, s utal a nyelvi képességek fejlettségi szintjére (Tavakoli et al., 2015). A számításhoz a szóelőfordulásokat vettem számításba, tehát minden szót számítottam, de a

terjedelmet meghatároztam úgy is, hogy csak a tartalmas szavak arányát számoltam.

A szövegek mondatainak hosszát is meghatároztam. A mondatokra tagolás nehézségeket jelenthet, hiszen nagy különbségek lehetnek a mondatvégek virtuális észlelésében (vö. Gósy, 2003; Neuberger, 2012). A szakirodalomban szokásos a mondattani tagoláshoz az intonációt és a hangsúlyviszonyokat együttesen figyelembe venni, így ezt a jelen esetben is alkalmaztam a mondathatárok megállapításához, és figyelembe vettem a szemantikai tartalmat is. A mondat hosszának számításához azt néztem meg, hogy hány szó található egy mondatban. Ez az MLU-szám (meanlength utterance, vö. Crystal, 2003). Kiszámításához az összes szó és a helyes mondatok arányát veszik alapul vagy a tartalmas szavak (a névelők és a kötőszók ekkor nem számítódnak) és a helyes mondatok arányát. Általában úgy számolják, hogy a tartalmas szavak arányát osztják el a helyes mondatok arányával (Brown, 1973). Az MLU-szám meghatározásakor munkamódszerként szintén ezt a számolási módot alkalmaztam.

Az egyes beszédhelyzetekben megalkotott szövegek szintaktikai-grammatikai szerkesztettségét a KFM-mutató (közlésegységek fejlődési mutatója) számításával határoztam meg (Gerebenné et al., 1992). Ez a mutató az amerikai Lee és Canternek (1971) a hetvenes években kidolgozott DSS-nek (Developmental Sentence Score) nevezett kritériumrendszerének a magyar adaptációja. A módszer vizsgálja a szövegrészekben található mondatok hosszúságát, szerkezetét, bizonyos szófajok elsajátításának a szintjét, az igeridők és az igeragozás összefüggését, a bővítmények elsajátítását és alkalmazását. A módszerben a spontán beszéd szavai, szerkezetei és grammatikailag helyes mondatai meghatározott pontértéket kapnak. (Grammatikailag helyes mondatnak az tekinthető a módszerben, amelyikben nincsen például ragtévesztés, egyeztetési hiba, tehát hiba típusú megakadás.) A pontozás figyelembe veszi a magyar nyelvtan specifikus jellemzőit, és a magyar gyermek anyanyelv-elsajátítási fázisait és jellemzőit. Így egyes szófajok (főnév, ige) nem kapnak pontot, míg a névmások, számnevek, határozószók, névutók és kötőszók igen. Egy-egy szófaj más-más pontot ér attól függően, hogy mennyire bonyolult és milyen későn jelenik meg az anyanyelv-elsajátítás során. Az egyszerűbb igeragozási formák kevesebb, a bonyolultak több pontot kapnak, és a szerkezetek értékelésében is a fokozatosság érvényesül. A KFM-értéket úgy kapjuk meg, hogy a szavak és a szerkezetek értékeléséből kapott pontszámhoz hozzáadjuk a nyelvtanilag helyes mondatok számát, majd a kapott összeget elosztjuk az összes mondat számával.

A temporális elemzésekben meghatároztam a négyféle beszédhelyzetben megalkotott szövegben a tanulók beszédtempó- és artikulációs tempóértékeit. A beszédtempó az időegység alatt elhangzó beszédjelek (hangok, szótagok, szavak) számát foglalja magába, s ilyenkor a beszédidőbe a szünetek időtartama számítandó. Az artikulációs tempó a beszédjelek képzésének a sebességét

mutatja, tehát az időegység alatt képzett hangok, szótagok, szavak száma a szünetidő nélkül (Gósy, 2004: 203). Számoltam a szünetek típusait (néma szünet és hangos szünet) egy adott időegységre, illetve meghatároztam az időtartamukat is.

A statisztikai vizsgálatokat (párosított t-próba, egymintás t-próba) az SPSS szoftver 13.00 verziójával végeztem.

3. Eredmények

3.1. Terjedelem

A kognitív terhelés hatása a létrehozott szövegek terjedelmében megmutatkozott, noha a kognitív terhelés figyelembevételével elgondolt sorrendiség nem egészen úgy alakult, ahogy vártam. A teljes szószámmal kifejezett hosszúság alapján a legrövidebb szövegek a tartalomösszegzések voltak, átlagosan 104,4 szóval összegezték a diákok a hallott tartalmat, holott az elhangzó szöveg terjedelme (304 szóból álló szöveg) nem indokolta ezt a rövidséget. A második legrövidebb szöveg a tanórai felelet volt, itt 184,5 szó volt átlagosan a szövegek hossza. A spontán beszéd terjedelme átlagosan 193,4 szóból állt, a leghosszabb szövegnek az irányított szempontú képleírás (képi stimulusú narratíva) bizonyult, átlagosan 205,2 szóval.

Az egyes beszédshituációkra kapott teljes szószám páronkénti összehasonlításakor szignifikáns eltérés mutatkozott a spontán beszéd és a tartalomösszegzés (párosított t-próba: $t(4)=2,707$, $p=0,054$), valamint az irányított képleírás és a tartalomösszegzés között: (párosított t-próba: $t(4)=4,826$, $p=0,008$).

A tartalmas szavak számával kifejezett terjedelem némiképp módosította a teljes szószám alapján kapott sorrendiséget. A szövegértés alapú narratívában, a tanórai feleletben és az irányított képleírásban a tartalmas szavak száma nagyjából átlagosan a fele a teljes szószámnak. Ez nem érvényesül a spontán beszédben, ahol a tartalmas szavak aránya a teljes szószámnak körülbelül csak az egyharmadával csökken. Ezúttal is a szövegértés alapú narratíva volt a legrövidebb, benne átlagosan mindössze 48,2 volt a tartalmas szavak száma. A tanórai felelet a második legrövidebb szöveg volt, átlagosan 89,8 tartalmas szóból állt. Az irányított képleírás hossza átlagosan 96,6 tartalmas szó, ami kétszer annyi, mint a tartalomösszegzésben volt. A spontán beszéd volt a leghosszabb, átlagosan 114,4 tartalmas szóval. Ugyanazon szituációkban mutatkozott szignifikáns különbség, mint a teljes szószámra kapott statisztikai vizsgálatban. Így ezúttal is szignifikáns eltérés volt a spontán beszéd és a tartalomösszegzés (párosított t-próba: $t(4)=4,152$, $p=0,014$), és az irányított képleírás és a tartalomösszegzés között (párosított t-próba: $t(4)=5,613$, $p=0,005$).

A diákok egyéni teljesítményeiben nagyok az eltérések (1. táblázat) mind a teljes szószámot, mind a tartalmas szavakkal kifejezett hosszúságot tekintve mind a négy beszédshituációban. A legnagyobb individuális eltérések a tanórai feleletben voltak regisztrálhatók, ahol a legrövidebb szövegnek majdnem a

háromszorosa a leghosszabb a teljes szószám alapján. A tartalmas szavak alapján legrövidebb szövegnek pedig több, mint a háromszorosa a leghosszabb. A különbségek a teljes szószámot és a tartalmas szavak arányát tekintve is a tartalomösszegzésben voltak a legkisebbek.

A terjedelem kétféle módon történő meghatározása egyaránt azt jelezte, hogy a diákoknak a legnehezebb beszédsszituáció az összetett kognitív műveleteket igénylő feladattípus, a szövegértés alapú narratíva létrehozása. Az elhangzó szöveg tartalmának megértése, megjegyzése, a tartalom összegzése és visszaadása meglehetősen bonyolult feladat volt számukra, ám a tanórai feleletben kifejtani az adott témát szintén nehezebbnek bizonyult nekik, mint egy képi információ felhasználásával a megadott szempontokat követve beszélni egy témáról. A legkönnyebb beszédsszituáció a spontán beszéd megalkotása volt, ebben mutatkoztak a legbeszédesebbnek, hisz a leghosszabb terjedelmű szövegeket, ami valószínűleg a beszédtapasztalatuk függvénye, ekkor hozták létre.

1. táblázat. A terjedelemre kapott határértékek

	szószám		tartalmas szó	
	átlag	szélső értékek	átlag	szélső értékek
spontán	193,4	131-300	113,4	81-160
tanórai	184,5	104-296	89,75	40-148
ir.kép	205,2	143-238	96,6	84-114
tartalomö.	104,4	105-126	48,2	32-58

Az egyes beszédsszituációkban megalkotott szövegek mondatainak a hossza, az MLU-szám hasonló volt három beszédsszituációban. A spontán beszédben 10,21, az irányított képleírás esetén 10,12, a tartalomösszegzéskor 10,26. A tanórai feleletben az MLU-szám (6,44) ezektől az értékektől jelentősen eltért. Vagyis az egyes beszédsszituációkban létrehozott szövegek mondatai nagyjából azonos hosszúságúak, a tanórai feleletekben a mondatok hossza jelentősen rövidebb ezeknél. A páronkénti összehasonlításban a tanórai felelet és az irányított képleírás (párosított t-próba: $t(4)=-4,146$, $p=0,025$), valamint a tanórai felelet és a tartalomösszegzés között (párosított t-próba: $t(4)=-2,427$, $p=0,094$) volt szignifikáns eltérés.

Az individuális eltérések az MLU-számban is követhetőek (2. táblázat). A legnagyobb különbségek a spontán beszéd megnyilatkozásainak hosszában mutatkoztak, de nagy különbségek voltak a tanórai feleletben is. S bár a tartalomösszegzés mondatainak hossza viszonylag kiegyenlített volt, az irányított képleírás közléseinek hossza volt a legkiegyenlítettebb, itt a legkisebbek a különbségek a legrövidebb és leghosszabb közlés között.

2. táblázat. A megnyilatkozások hossza az egyes beszédszituációkban (MLU-szám)

	MLU átlag	szélső értékek
spontán	10,21	5,31-15,1
tanórai	6,44	3,88-8,41
képleírás	10,12	9,5-10,8
tartalomö.	10,26	8,1-12

A négyféle beszédszituációban megalkotandó szövegek tehát nem azonos nehézségűek voltak a diákok számára, ami a terjedelmi különbségek mellett a szövegek mondatainak hosszúságában is követhető. E szempont szerint a tanórai felelet mondatainak megkonstruálása jelentheti számukra a legnagyobb kihívást, vagyis egy témáról a megtanultakat felidézni annyira megerőltető (lehet), ami a felelet mondatainak rövidségében jelenhet meg.

3.2. Grammatikai-szintaktikai szerkesztettség

A szövegek szintaktikai-grammatikai szerkesztettségét jelző mutató (KFM-mutató) is különbözött a négy beszédszituációban (3. táblázat). Értéke szintén a tanórai feleletben volt a legalacsonyabb, a hallott tartalom összegzésekor pedig a legnagyobb. A második legnagyobb értéket az irányított szempontú, képi stimulusú témakifejtésnél kaptuk, és ehhez képest némileg alacsonyabb volt a mutató értéke a spontán beszédben. A magasabb KFM-mutató azt jelzi, hogy az adott szövegben egyre több az anyanyelv-elsajátítás során később megjelenő és több pontértéket jelentő szófaj, az összetettebb ragozási formák, a szintaktikailag komplexebb mondatok, amelyekben több a szintén nagyobb pontértékű bővítmény aránya.

A statisztikai vizsgálat csak a tanórai szituáció és a tartalomösszegzés közötti KFM-érték különbségeit mutatta szignifikáns eltérésnek (párosított t-próba: $t(4)=-2,540$, $p=0,085$).

3. táblázat. A KFM mutató szélső értékei

	KFM	szélső értékek
spontán	30,3	18,81-52,18
tanórai	18,1	13,34-20,88
ir.kép	35	13,4-52,8
tartalomö.	41,1	27,14-54,8

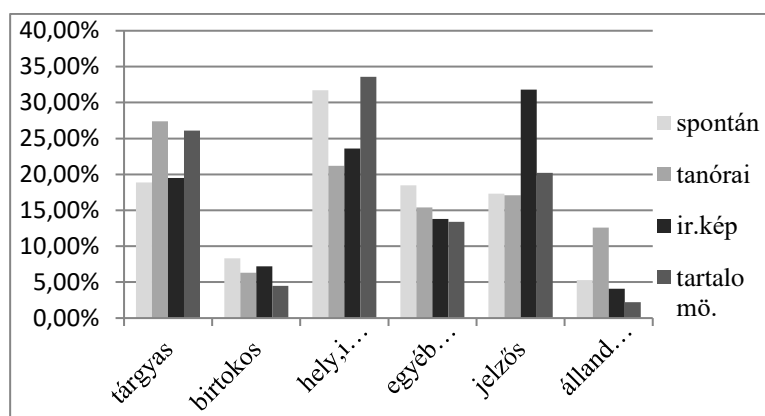
A hallott tartalom összegzésekor mutatkozó magas KFM-érték (41,1) vélhetően azzal függ össze, hogy ekkor a megértett szöveget többnyire a szöveg szókincsére támaszkodva olyan nyelvi formákkal próbáljuk meg „visszaadni”, ahogyan az elhangzik. A tanórai feleletekre kapott alacsony mutató jelezheti, hogy e szövegekben az összetett tartalom kifejezése, a bonyolult mondat szerkesztés, több bővítményt tartalmazó mondatok megfogalmazása nem

könnyű feladat a tanulóknak. Így a KFM-mutató alacsonyabb értéke az alacsony MLU-számmal szorosan összefügghet. Az alacsony KFM-érték tehát alátámaszt(hat)ja azt a mindennapi pedagógiában is gyakran észlelt jelenséget, hogy egy összefüggő felelet megalkotása és elmondása gyakran jár nehézséggel.

Az individuális eltérések ezúttal is jól követhetők voltak (3. táblázat). A legnagyobb különbségek az irányított képleírásban voltak, s igen jelentős eltérések állapíthatók meg a spontán beszédben is. A tartalomösszegzés egyéni különbségei szintén széles sávot öleltek fel, de az alsó érték nagyobb, mint az előző két beszédhelyzetben. A tanórai feleletben a legkiegyenlítettebbek az értékek, ahol a legmagasabb KFM-érték majdnem annyi volt, mint a spontán beszédben a legalacsonyabb, ami alátámasztja a tanórai összefüggő felelet megalkotásának nehézségeit. A statisztikai vizsgálattal viszont csak a tanórai helyzet és a tartalomösszegzés közötti KFM-érték különbsége volt szignifikáns (párosított t-próba: $t(4) = -2,540$, $p = 0,085$).

Az egyes beszédhelyzetekben megalkotott szövegekben elemeztem a szerkezetek előfordulását (1. ábra).

1. ábra. A szerkezetek megoszlása a beszédhelyzetekben (%)



Az egyszerű tárgyas szerkezetek a tanórai feleletben és a tartalomösszegzésben fordultak elő nagyobb számban a másik két beszédhelyzethez képest, míg a hely- és időhatározós szerkezetek főleg a spontán beszédet és a tartalomösszegzést jellemezték. Az egyéb határozók többféle határozótípusra (pl. részeshatározó, eszközhatározó, társhatározó, okhatározó, célhatározó stb.) utalnak, arányuk valamennyi beszédhelyzetben alacsony volt. Az egyes beszédhelyzeteket tekintve spontán beszéd, tanórai felelet, irányított képleírás, tartalomösszegzés sorrendiség mutatkozik lineáris csökkenéssel. A jelzők használata kiugró volt az irányított képleírásban, ami azzal magyarázható, hogy a téma kifejtéséhez adott képet sokkal inkább jellemezték a diákok, mint magáról a témáról beszéltek volna a megadott szempontok alapján. Ez általános tendencia volt a nagyobb számú tanulókkal végzett vizsgálatban is (Laczkó, 2021). Az

állandó (aszemantikus) határozók használata volt a legkevesebb valamennyi beszédshituációban, noha a tanórai beszédben fordult elő a leggyakrabban.

Az előforduló szerkezetek aránya és a KFM-mutató szintén azt láttatta tehát, hogy a négyféle beszédshituáció különböző mértékű kognitív terhelést jelenthet a vizsgált tanulóknak, még akkor is, ha az individuális eltérések is nagyok. Ezért az egyes shituációkban a szövegek megalkotása is eltérő nehézségű számukra, ami nemcsak a szövegek terjedelmére, hanem azok szerkezetére és a felépítésére is hatással van.

3.3. Temporális jellemzők

A négyféle beszédshelyzetben megalkotott szövegek tempóértékei szintén eltértek. A leglassúbb beszédtempó (5,81 hang/s) a tanórai feleletben látszódot, a spontán beszéd beszédtempója 7,2 hang/s volt. A leggyorsabb beszédtempóértékek az irányított képleírásban és a tartalomösszegzésben voltak mérhetőek, a kétféle beszédshituációban nagyjából egyeztek (8,43 hang/s és 8,31 hang/s). Szignifikáns eltérés volt a tanórai felelet és a tartalomösszegzés között (párosított t-próba: $t(3)=-2,499$, $p=0,088$). Az artikulációs tempó értékei ezt a sorrendiséget nem teljesen követték, noha a tanórai feleletben volt szintén a legkisebb artikulációs tempó (8,72 hang/s), ám a leggyorsabb artikulációs tempó az irányított képleírást jellemezte (11,22 hang/s). A spontán beszéd és a tartalomösszegzés artikulációs tempója közel azonos volt (10,85 hang/s és 10,83 hang/s). A statisztikai vizsgálat (páronkénti összehasonlításban) a nagyobb különbségek ellenére sem mutatott szignifikáns eltérést egyik esetben sem.

Az egyéni tempóértékek szintén nagy ingadozást mutattak mindegyik shituációban (4. táblázat). Mind a beszédtempó, mind az artikulációs tempó vonatkozásában a tanórai feleletben volt a legnagyobb ingadozás, a legkisebb szélső értékek a tartalomösszegzéskor voltak követhetők. Mindezek összefüggtek a szünetek típusainak megoszlásával.

4. táblázat. A BT és az AT szélső értékei (hang/s)

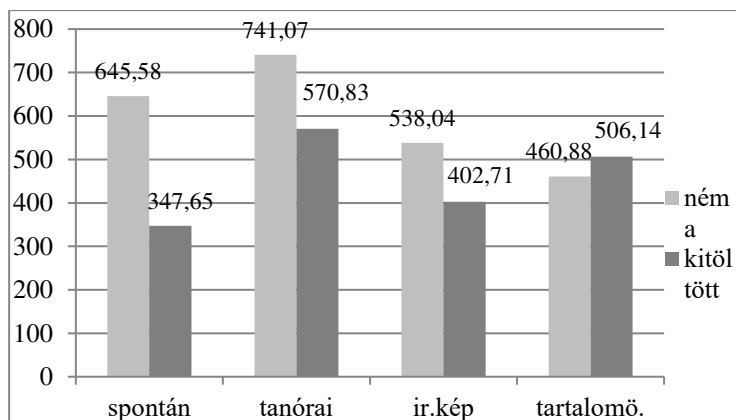
	BT szélső	AT szélső
spontán	5,71 - 9,02	7,3- 13,25
tanórai	3,88 - 7,1	5,48-10,64
ir.kép	6,07-9,66	8,83-13,09
tartalomő.	6,89-9,85	9,33-12,43

A percenkénti szünetek száma sajátos tendenciát mutatott. A néma szünetek percenkénti száma a legtöbb mind a négy beszédshelyzetben megalkotott szövegben. A legtöbb, átlagosan 29,16 darab néma szünet a spontán beszédben fordult elő. A másik három beszédshituációban megalkotott szövegben ehhez képest kevesebb, ám nagyjából egyező az előfordulás. A tanórai feleletben átlagosan 24,46 darab, az irányított képleírásban 24,75 darab, a

tartalomösszegzéskor 23,63 darab percenként. Az eltérések leíró matematikai értelemben szignifikáns eltérések (egymintás t-próba: $t(3)=20,557$, $p=0,00$). A kitöltött szünet percenkénti aránya viszont a spontán beszéd, tanórai felelet, irányított képleírás, tartalomösszegzés szituációiban lineáris növekedést mutat. Így a spontán beszédben a legkevesebb, átlagosan 1,87 darab, a tanórai feleletben ehhez képest több, 2,72 darab, az irányított képleírásban a spontán beszédbeli előfordulás arányának a két és félszerese, 4,5 darab percenként. A legtöbb a száma tartalomösszegzéskor, ami a tanórai feleletek előfordulásának a duplája, míg a spontán beszédben regisztrált gyakoriságnak több mint a háromszorosa (átlagosan 5,9 darab percenként). Ez a gyakoriság szignifikáns eltérés (egymintás t-próba: $t(3)=4,151$, $p=0,025$).

A szünetek számának alakulása összefüggött a szünetek időtartamával (2. ábra). Általánosan igaz, hogy mindegyik beszédhelyzetben hosszabb a néma szünet a kitöltött szünetnél. Az, hogy ez a hosszúság hogyan aránylik egymáshoz, eltérő. A spontán beszédben a néma szünet ideje kb. 300 ms-mal hosszabb, mint a kitöltött szüneté, a tanórai feleletben a kétféle szünet időtartamának különbsége nagyjából 170 ms, ennyivel hosszabb a néma szünet ideje. Az irányított képleírásban még kisebb a különbség a kétféle szünet ideje között: kb. 136 ms-mal hosszabb a néma szünet. A tartalomösszegzéskor pedig a kitöltött szünet időtartama meghaladta a néma szünet idejét, s bár a különbség nagyjából 46 ms, de a tendencia ellentétes irányú azzal, hogy a kitöltött szünet lett a hosszabb. A négyféle beszédhelyzetben a leghosszabb szünetek a tanórai feleletben voltak, ez mind a kétféle szünetre igaz, a legrövidebb néma szünet a tartalomösszegzésre jellemző, a legrövidebb kitöltött szünet a spontán beszédre. S bár a leghosszabb kitöltött szünet a tanórai feleletben volt, a tartalomösszegzéskor nemcsak hosszabb a kitöltött szünet a néma szünethez képest, de a második leghosszabb a kitöltött szünet, ami jóval hosszabb, mint a spontán beszédben vagy az irányított képleírásban előforduló kitöltött szünet időtartama. A szünettípusok időtartamának a négyféle szituációban a páronkénti összehasonlítása csak a néma szünet esetén mutatott szignifikáns eltérést, a kitöltött szünetekben a jelentős különbségek ellenére nem volt szignifikáns eltérés. A néma szünet időtartama jelentősen különbözött a spontán beszéd és az irányított képleírás között (párosított t-próba: $t(4)=2,198$, $p=0,093$). Szignifikáns eltérés volt a spontán beszéd és a tartalomösszegzés (párosított t-próba: $t(4)=5,486$, $p=0,005$), a tanórai felelet és az irányított képleírás (párosított t-próba: $t(4)=3,025$, $p=0,057$), illetve a tanórai felelet és a tartalomösszegzés között (párosított t-próba: $t(4)=6,596$, $p=0,007$).

2.ábra. A szünetek típusainak időtartama (ms)



A temporális értékek különbsége, a szünetek percenkénti számának eltérései, valamint a szünetek típusainak eltérő hosszúsága a különböző beszédshituációkban létrehozott szövegekben szintén azt mutatja, hogy a jelen vizsgálat tanulóinak az elemzett beszédhelyzetek eltérő mértékű kognitív terheléssel járnak, és a megalkotandó szövegek eltérő nehézségű feladatként jelennek meg, ami a temporális paraméterekben is követhető.

4. Összefoglalás, következtetések

Kísérleti jellegű kismintás vizsgálatomban arra a kérdésre kerestem a választ, hogy az eltérő feladattípus hogyan hat a tanulók eltérő szituációban megalkotott szövegeire a terjedelem, a szövegek szerkezete és temporális sajátosságai szempontjából. Azaz az egyes beszédshituációkból adódó különböző mértékű kognitív terhelés hatása miképpen mutatható ki a létrehozott szövegek hosszúságát, grammatikai-szintaktikai szerkesztettségét, temporális jellemzőit és a szünetezést tekintve.

A terjedelemmel összefüggő feltételezésem az volt, hogy a nagyobb kognitív terhelést igénylő beszédshituációban megalkotandó szöveg, ami összetettebb feladattípust is jelent, rövidebb terjedelmű, mint a kevésbé bonyolult beszédshituációban létrehozandó. A feltételezés igazolódott, hiszen a legnehezebb beszédshituáció, ami a legnagyobb kognitív terhelést jelenti a folyamat összetettsége miatt, a szövegértés alapú narratíva megalkotása volt. A tanulók ezt tudták a legkevesebb szószámmal és a legkevesebb tartalmas szóval visszaadni, és ekkor volt a legkiegyenlítettebb a szöveg mondatainak hosszúsága az egyéni értékek alapján. E szituációban kettős kognitív terhelésről beszélhetünk, hiszen egyfelől a hallott tartalmat meg kell érteni, fel kell dolgozni ahhoz, hogy azt a beszélő saját szavaival össze tudja foglalni, másfelől az összefoglalás megszólaltatása a beszédprodukciós képességeknek is függvénye. A terjedelmi adatok arra utalnak, hogy a vizsgálat részt vevő diákjainak vagy a hallott információk megjegyzése vagy az azok alapján megkonstruálandó szöveg megalkotása járhat nagyobb kognitív erőfeszítéssel és emiatt rövidebb terjedelmű

szöveggel. A tanórai feleletre kapott szószámok és tartalmas szószámértékek azt jelzik, hogy a tanulóknak ez a beszédszituáció vélhetően a memória erőteljes igénybevétele miatt jelent nagyobb kognitív erőfeszítést, ami a szöveg megalkotásának nehézségében és a rövidebb terjedelemben szintén manifesztálódik. Mindezt az e szituációban mutatkozó nagy egyéni különbségek, valamint a megalkotott szöveg mondatainak a többi szituációhoz képesti jelentős rövidege egyaránt alátámasztotta. Az, hogy a kognitív terhelés mértéke a megkonstruálandó szöveg terjedelmére hat, jól láttatta az irányított képleírás szituációja. Ez a beszédhelyzet annak ellenére, hogy benne szinte egyidejűleg jelent erőfeszítést a memória és a figyelem működése, mégis könnyebb helyzetet és feladattípust teremt a megalkotandó szöveget tekintve. Ebben a kép jelenthet segítséget, és így a szöveg terjedelmét az befolyásol(hat)ja, hogy noha nem a kép jellemzése a feladat, hanem az irányított szempontú témakifejtés, de a képről mondott információk arányainak eltolódása a terjedelem növelését eredményezi (Laczkó, 2021). A spontán beszédszituáció volt a létrehozandó szöveg terjedelmének a szempontjából a legkönnyebb, hiszen a szószámokat és a tartalmas szavak arányát illetően is itt voltak a leghosszabbak a produkciók. S bár e beszédhelyzetben rendkívül nagyok voltak az individuális eltérések, ami vélhetően a spontán beszédalkotásban meghatározó mentális lexikon nagysága és/vagy a lexikon elemeinek előhívási gyorsaságának a függvénye, mégis ez jelentette a legkisebb kognitív erőfeszítést, hiszen itt „csak” a saját produkciót kellett megalkotni és elmondani.

A második hipotézis az volt, hogy a kognitív erőfeszítés mértéke a létrehozott szövegek szintaktikai-grammatikai felépítettségében oly módon mutatkozik meg, hogy a nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő beszédhelyzetekben a szövegek kevésbé bonyolult felépítésűek. Ez a hipotézis is teljesült, noha a szintaktikai-grammatikai szerkesztettséget mérő mutató (KFM-érték) a memória túlzott igénybevételét jelentő tanórai feleletben volt a legalacsonyabb, és a legbonyolultabb műveleteket jelentő tartalomösszegzésben a legmagasabb. Ám az egyes szerkezetek előfordulási aránya egyértelműen azt láttatta, hogy a tanórai feleletet és a tartalomösszegzést is nagyon egyszerű szerkezetek építik fel. Azaz a tanórai szituációban nemcsak a felelet terjedelmének a megalkotása, de a szöveg mondatszerkezetének, a megfelelő szófaji struktúrának a kialakítása, a bővítmények előhívása, az adekvát ragozási paradigmarendszer használata egyaránt nehézséget jelent(het). Mindezek nemcsak a szöveg mondatainak rövidebb terjedelmében, de azok egyszerűbb szintaktikai-grammatikai felépítésében is követhetők, amit jól alátámasztott az is, hogy az individuális eltérésekben a KFM-mutató két szélső értéke ebben a szituációban a legalacsonyabb. A kognitív erőfeszítés szempontjából a legnehezeztettebbnek vélt beszédhelyzetben, a szövegértés alapú narratíva megalkotásakor mutatkozó magasabb KFM-érték azzal lehet összefüggésben, hogy a tanulók igyekeztek a hallott szöveg szókincsére támaszkodni a visszamondásban. Ez befolyásolhatta a

szófaji struktúrát, de szerkezetek megoszlása már azt mutatta, hogy a bonyolult felépítés, összetett szintaktikai szerkezet kialakítása ebben a szituációban is nehézséget okoz, szemben a spontán beszéddel. Az irányított képleírásban a KFM-mutató nagyobb értékét vélhetően a jelzős szerkezetek nagyobb előfordulása okozhatta, ami azzal a már említett ténnyel függhet össze, hogy a képet nagyobb arányban jellemezték a diákok, mint az elvárható lett volna, a témának az irányított szempontok szerinti kifejtése helyett.

A harmadik hipotézis az volt, hogy a kognitív erőfeszítés mértéke befolyásolja az egyes szituációkban kialakított szövegek temporális sajátosságait is. A nagyobb kognitív erőfeszítést igénylő beszédhelyzetekben létrehozott szöveg beszédtempója lassúbb, amiben a szünetek számának és/vagy időtartamának növekedése játszik szerepet. Az eltérő kognitív erőfeszítést igénylő beszédhelyzetekben megalkotott szövegek tempóértékeiben a szünetezési stratégia is eltérő, vagyis a szünetek típusainak eloszlása is különbözik. Ez a hipotézis is igazolódott. A beszédtempó- és az artikulációs tempóértékek is különböztek, bár statisztikailag igazolható eltérések nem voltak kimutathatók minden esetben. A tempóértékek azt mutatták, hogy a tanórai feleletben a túlzott memória működése kognitív erőfeszítésként nemcsak a szövegek terjedelmét, szerkezeti felépítését befolyásolja, de erőteljesen hat a feleletek tempójára is. Mind a beszédtempó, mind az artikulációs tempóértékek itt voltak a legalacsonyabbak, tehát a vizsgálatban részt vevő diákok tanórai feleletekben a memória fokozott igénybevétele a szövegek lassúbb tempóját eredményez(he)t. Ez alátámasztódott azzal is, hogy az egyéni tempóértékek ebben a beszédhelyzetben nagyon nagy eltérést mutattak, illetve a beszédtempóértékek szignifikáns mértékben tértek el a másik erőteljes kognitív erőfeszítést igénylő beszédhelyzetben, a tartalomösszegzéskor mért értékektől. Ez utóbbi beszédhelyzetben mért egyéni tempóértékek mutatták a legkisebb ingadozást mind a két tempó tekintetében, ami azt támaszthatja alá, hogy bár itt a hallott szöveg szókincsére lehet támaszkodni a szöveg megalkotásakor, de valójában a létrehozandó produkció, a megértett tartalom összegzése már nehézséget jelent, ami egyöntetűbb tempóértékekben nyilvánul meg. Mindezekkel a szünetezési stratégia szorosan összefüggött, amit a percenkénti szünetszámok jeleztek. A néma szünet percenkénti szünetszáma a spontán beszédben volt a legnagyobb, míg a másik három beszédhelyzetben csökkent az előfordulása, és nagyjából egyezően alakult. Ugyanakkor a kitöltött szünetek percenkénti előfordulása lineáris emelkedést mutat a kognitív erőfeszítés mértékével, és a legkönnyebb beszédhelyzethez (spontán beszéd) képest a legkomplexebb beszédhelyzetben (tartalomösszegzés) megháromszorozódik. A kitöltött szünetek percenkénti számának emelkedése nemcsak a tanórai feleletek megalkotásának nehézségét igazolja, de arra is rámutat, hogy az irányított képleírásban a témát kifejteni a megadott szempontok alapján voltaképpen nem könnyű, ha e szituációban a feladathoz mellékelt képi információk felidézésétől eltekintünk. A szünetek

típusainak időtartama szintén eltérően alakult, noha itt sem minden esetben találtunk szignifikáns eltéréseket még a néma szünetet tekintve sem, a kitöltött szünetek időtartam különbségei pedig csak tendenciát jeleztek. Az, hogy a néma és a kitöltött szünetek időtartama is a tanórai feleletben volt a leghosszabb, jelzi azt, hogy az emlékezet erőfeszítése ebben a szituációban a felidézett tartalom elmondásának lassúbb tempóját eredményezheti. Az, hogy a tartalomösszegzéskor a szünetek időtartamában mutatkozó tendencia ellentétes volt a többi szituációval, hiszen a kitöltött szünet időtartama volt hosszabb ezúttal, szintén azt jelezheti, hogy ez az összetett műveleteket igénylő beszédsszituáció jelenti a legnagyobb kognitív erőfeszítést a diákoknak. Ez a szünetezési stratégiában nemcsak a kitöltött szünetek számának emelkedésével, de azok időtartamának növekedésével is jár. Az irányított képleíraskor létrehozott szövegek szünetidőtartamainak alakulása arra mutat rá, hogy a kognitív erőfeszítés mértéke, ha csak tendenciaszerűen is, de elsősorban a kitöltött szünetek időtartamának növekedésében követhető.

A kísérlet eredményei azt mutatták tehát, hogy a kognitív erőfeszítés mértéke a vizsgálat középiskolás diákjainak az egyes beszédsszituációkban megalkotandó szövegeinek terjedelmét, szerkezeti felépítését és temporális paramétereit egyaránt befolyásolja. Tudjuk, hogy a kísérlet eredményei csak arra csoportra vonatkoztathatók, amelyben a vizsgálat készült. Az is nyilvánvaló, hogy az elemzések és a kapott eredmények a jelen vizsgálatban nagyon kis létszámú, bár azonos életkorú és azonos évfolyamon, iskolatípusban tanulókra vonatkoznak, ám ők is képviselik korcsoportjukat, s ez a kismintás elemzés a vizsgált iskolai beszédhelyzetek különbözőségét hozta valamennyi beszédsszituációban. Ezért felvetődik a kérdés és értelemszerűen további vizsgálatot igényel, hogy mindezek a különbségek mutatkoznak-e az említett beszédhelyzetekben nagyobb számú populáció bevonásával. Ha ugyanis a kérdésre igennek válaszolhatunk, akkor annak nemcsak nyelvészeti jelentősége van, illetve lesz, hanem pedagógiai vonatkozása is, ami módszertani kérdéseket vethet majd fel.

Irodalom

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. & Bem, D. J. (1997). *Pszichológia*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Baddeley, A. (2005). *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Baddeley, A. (2000). The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417–423.
- Bóna Judit (2012). Hogyan mondanak vissza hallott szövegeket a középiskolások. *Anyanyelv-pedagógia*, 5/2. <https://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=379>
- Bóna Judit (2014). Megakadásjelenségek az életkor, a nem és a beszéd típus függvényében. *Beszéd kutatás*, 2014, 123–143.
- Bóna Judit & Váradi Viola (2021). A beszédtempó és az artikulációs tempó gyermekek és kamaszok beszédében a beszéd típus és a mértékegység függvényében. *Magyar Nyelvőr*, 145, 44–59.
- Chen, S. (2017). The Construct of Cognitive Load in Interpreting and its Measurement. *Perspectives*, 25 (4), 640–657.
- Crystal, D. (2003). *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.

- Ferreira, N. W.** (2017). Prosody and oral narrative. *Conference: Il Colóquio Língua, Discurso USP/UEPA, 7 December, 2017*. doi: 10.13140/RG.2.2.31818.26566
- Fletcher, J.** (2010). The Prosody of Speech: Timing and Rhythm. In Hardcastle, W. J., Laver, J. & Gibbon, F. E. (eds), *The Handbook of Phonetic Sciences* (521–602). Chichester: Wiley-Blackwell.
- Gerebenné Várbíró Katalin, Gósy Mária & Laczkó Mária** (1992). *Spontán beszéd megnyilvánulások szintaktikai elemzése DSS technika elemzésével*. Kézirat. Budapest.
- Gósy Mária** (2003). Virtuális mondatok a spontán beszédben. *Beszéd kutatás, 2003*, 19–44.
- Eysenck, M. W. & Keane, M. T.** (2003). *Kognitív pszichológia. Hallgatói kézikönyv*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Gósy Mária** (2004). *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gósy Mária** (2010). Szövegértés alapú narratívák. In Bárdosi Vilmos (szerk.), *Világkép a nyelvben és a nyelvhasználatban* (113–124). Budapest: Tinta Kiadó.
- Just, M. A. & Carpenter, P. A.** (1996). The capacity theory of comprehension. New frontiers of evidence and arguments. *Psychological Review, 103*, 773–780.
- Koizumi, Rie & In'nami, Yo** (2012). Effects of text length on lexical diversity measures: Using short texts with less than 200 tokens. *System, 40*, 554–564.
- Laczkó Mária** (2020). A beszéd jellemzői spontán társalgásban és tanórai megnyilatkozásokban. In Ludányi Zsófia, Jánk, István & Domonkosi, Ágnes (szerk.), *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból* (297–310). Eger: EKE Líceum Kiadó..
- Laczkó Mária** (2022). A hallott tartalom visszaadása középiskolás korban. In Bóna Judit & Murányi Sarolta (szerk.), *A nyelvfejlődés folyamata koragyermekkortól kamaszkorig* (95–112). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Laczkó Mária** (2021). Kommunikációs jellemzők tizenévesek kötött témájú képleírásában. *Anyanyelv-pedagógia, 14/4*. doi: 10.21030/anyp.2021.4.2
- Laczkó Mária** (2010). Megakadások a spontán és a szónoki beszédben. *Beszéd kutatás, 2010*, 184–198.
- Laczkó Mária** (2019). Megakadásjelenségek középiskolások narratíváiban. In Bóna Judit & Horváth Viktória (szerk.), *Az anyanyelv-elsajátítás folyamata hároméves kor után* (239–258). Budapest: Eötvös Kiadó.
- Laczkó Mária** (2023). Szövegértés alapú narratívalkotás középiskolás korban. *Anyanyelv-pedagógia, 16/2*. doi: 10.21030/anyp.2023.2.3
- Lee, L. L. & Canter, S. M.** (1971). Developmental sentence scoring: a clinical procedure for estimating syntactic development in children's spontaneous speech. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 36*, 315–340. doi: 10.1044/jshd.3603.315
- Levelt, W. J. M.** (1989). *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge: MIT Press.
- Libárdi Péter** (2015). Megakadásjelenségek 17 éves diákok spontán dialógusaiban. In Bátyi Szilvia & Vigh-Szabó Melinda (szerk.), *A nyelv – rendszer, használat, alkalmazás. Pszicholingvisztikai Tanulmányok V.* (141–154). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Mead, P.** (2000). Control of Pauses by Trainee Interpreters in their A and B Languages. *The Interpreter's Newsletter, 10*, 89–102.
- Mead, P.** (2002). Exploring Hesitation in Consecutive Interpreting. An Empirical Study. In Garzone, G. & Viezzi, M. (eds), *Interpreting in the 21st century. Challenges and Opportunities* (73–82). Amsterdam: John Benjamins.
- Neisser, U.** (1984). *Megismerés és valóság*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Neisser, U.** (1994). Self-narratives: True and false. In Neisser, U. & Fivush, R. (eds), *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative* (1–18). New York: Cambridge University Press.
- Neuberger Tilda** (2012). Virtuális mondatok gyermekek spontán beszédében. *Beszéd kutatás, 2012*, 217–233.
- Shreve, G., Lacruz, I. & Angelone, E.** (2011). Sight Translation and Speech Disfluency: Performance Analysis as a Window to Cognitive Translation Processes. In Alvstad, C., Hild, A. & Tiselius, E., *Methods and Strategies of Process Research: Integrative Approaches in Translation Studies* (93–120). Amsterdam: John Benjamins.

- Seeber, Kilian G.** (2013). Cognitive Load in Simultaneous Interpreting: Measures and Methods. *Target*, 25 (1), 18–32.
- Seeber, Kilian G.** (2015). Cognitive Load. In Pöschhacker, F. (ed), *The Routledge Encyclopedia of Interpreting Studies* (60–61). Oxon: Routledge.
- Seeber, Kilian G.** (2011). Cognitive Load in Simultaneous Interpreting: Existing Theories – New Models. *Interpreting*, 13 (2), 176–204.
- Sweller, J., Van Merriënboer, J. J. G. & Paas, F.** (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251–295.
- Sweller, J.** (2010). Cognitive load theory: Recent theoretical advances. In J. L. Plass, R. Moreno & R. Brünken (eds.), *Cognitive load theory* (29–47). Cambridge: University Press. doi: 10.1017/CBO9780511844744.004
- Sweller, J., Van Merrienboer, J. J. G. & Paas, F. G. W. C.** (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review*, 10 (3), 251–296.
- Tavakoli, M., Jalilevand, N., Kamali, M. & Zarandy, M. M.** (2015). Language sampling for children with and without cochlear implant: MLU, NDW and NTW. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 79, 2191–2195. doi: 10.1016/j.ijporl.2015.10.001
- Turi Zsolt, Németh Dezső & Hoffmann Ildikó** (2014). Nyelv és emlékezet. In Pléh Csaba & Lukács Ágnes (szerk.), *Pszicholingvisztika* (743–776). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Vakula Timea** (2016). Óvodás és kisiskolás gyermekek interpretált beszédének vizsgálata. *Szóbeli közlés. Alkalmazott nyelvészeti Doktorandusz konferencia*. Budapest: ELTE.
- Vallent Konstantinné** (2009). *A spontán beszéd sajátosságainak tükröződése középiskolások fogalmazásaiban*. PhD-értekezés, Budapest: ELTE.
- Wacha Imre** (1974). Az elhangzó beszéd főbb stíluskategóriáiról. *Általános Nyelvészeti Tanulmányok*, 10, 203–216.

JAKAB DOROTTYA

HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Eötvös Loránd Tudományegyetem
jakab.dorottya@nytud.hun-ren.hu
<https://orcid.org/0000-0002-2829-3103>

Jakab Dorottya: A beszédcselekvés-érték jelölésének lehetséges gyakorlatai
az intézményes nyelvi tanácsadásban
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIII. évfolyam, 2023/2. szám, 19–35.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.002>

A beszédcselekvés-érték jelölésének lehetséges gyakorlatai az intézményes nyelvi tanácsadásban

Possible practices of speech act value marking in institutional language consulting

Advice-giving is an integral part of social and cultural contexts, a diverse social action that we encounter in many different situations in our everyday activities (Guntzviller, 2018; MacGeorge & Van Swol, 2018). Institutional language consulting is a specific type of counseling practice. The term describes interactions in which the consulting focuses on a specific language problem to be solved, the consulting process takes place in an organised, institutional setting, and the counsellor is a linguistically trained professional (Ludányi et al., 2022: 78).

This paper presents a pilot study. The research examined the practices of institutional language consulting from a pragmatic perspective, interpreted as social action (Tátrai, 2017; Csontos & Dér, 2018), in the context of Speech Act Theory (Austin, 1999; Searle, 2009; Tátrai, 2017). The research aimed to analyse language consulting texts produced in real-life situations. The analysis aimed to explore the practices used by the counsellors who write the texts to express the speech act value of advising in the texts.

The research hypotheses were: (1) the use of performative verbs linked to the act of giving advice is one of the most common practices in the texts studied to indicate speech act value; (2) due to the fundamental nature of institutional language consulting, it is common practice to use speech act value markers that focus on the criterion of appropriateness (cf. Fix, 1995; Greule, 1995; Hoberg, 1995; Scholze-Stubenbrecht, 1995); (3) in the literature, the advice such as 'You have to do this' is typically seen as a strongly face threatening act, but advice which is constructed this way can nevertheless be seen as a common practice in the studied texts.

The research material was given by the e-mails of the Language Consulting Service of HUN-REN Hungarian Research Centre for Linguistics. The corpus analysed in the research consisted of advising responses generated between 31 August 2021 and 31 August 2022. The studied material consisted of 855 texts. In terms of length, the corpus was 85180 words long.

I analysed the studied data using the method of qualitative content analysis (Lehota, 2011:55; Ludányi, 2020c). I used the qualitative content analysis software called Atlas.ti (Frieze, 2019) for the analysis. During the analysis, at first, I coded the texts, i.e., I marked them with different labels of the words and word combinations that could be used to express the act of giving advice. In the coding process, I used 105 labels. After coding the texts, I analysed and interpreted the results of the coding process. In the analysis, I examined which tags were considered to have the highest frequency of occurrence in the corpus, and by grouping the labels, I tried to group the speech acts marking practices into more significant categories. In the interpretation, I concluded from the results.

The results provide a picture of the most typical practices and types of practices used to indicate the speech act value of giving advice in the practices of the Language Consulting Service of HUN-REN Hungarian Research Centre for Linguistics. The results mostly confirm the hypotheses formulated. However, in relation to the use of performative verbs, it is also pointed out that in the texts studied, this practice is less frequent as a speech act value marking solution than expected.

Since the presented research was a pilot study as part of a longer-term research project, its results can be applied primarily in the process of this longer-term research project, in its theoretical-methodological foundation. Due to the presented research being a pilot study, the aim was to explore the primary ways of speech act value marking practices used by the counsellors of the Language Consulting Service of HUN-REN Hungarian Research Centre for Linguistics. For this reason, the study did not, for instance, attempt to specialise the results on spelling and language use issues. However, it became apparent during the research that the fundamentally different attitudes and strategies of answering orthographic and non-orthographic questions can significantly impact the methods and strategies chosen to mark the speech act of giving advice. Consequently, to continue the presented pilot study, I planned to analyse the e-mails examined here by treating the orthographic and non-orthographic issues separately.

Keywords: language consulting, pragmatics, Speech Act Theory, qualitative data analysis, Atlas.ti

1. Bevezetés

A tanácsadás társas érintkezéseinkben gyakori, a társadalmi és kulturális kontextusok fontos részét képező cselekvéstípus (MacGeorge & Van Swol, 2018), amellyel számos különböző szituációban találkozhatunk, egy szűkebb vagy tágabb közösség tagjaiként ugyanis valamennyien részt vehetünk tanácsadási interakciókban, mind tanácsadóként, mind pedig tanácskérőként.

Az intézményes nyelvi tanácsadás a tanácsadási gyakorlatoknak egy az interakciók témája és körülményei szempontjából egyaránt sajátos tulajdonságokkal bíró típusa. Körébe olyan interakciók sorolhatók, amelyek (1) célja egy nyelvi vagy nyelvhasználati probléma kezelése, ideális esetben megoldása (Lanstyák, 2018: 159–202), (2) intézményi közegben zajlanak, valamint (3) amelyekben a tanácsadó nyelvészetileg képzett szakember (Ludányi et al., 2022: 78).

A tanácsadás gyakorlatai a nyelvtudomány szempontjából többféleképpen vizsgálhatók, a kutatások fő irányait jellemzően a diskurzuselemzés vagy a kommunikációelmélet körébe tartozó megközelítésmódok adják (Guntzville, 2018). E két alapvető megközelítésmódon belül azonban számos különböző megközelítési lehetőség és kutatási irány kínálkozik. Jelen tanulmány egy olyan empirikus kutatást mutat be, amely az intézményes nyelvi tanácsadás gyakorlatait pragmatikai szempontból, a beszédaktus-elmélet megközelítésében értelmezi, és a vizsgálat tárgyát képező tanácsadó szövegeket a beszédcselekvés-érték jelölésének gyakorlataira koncentrálni elemezi.

2. Elméleti háttér

2.1. Az intézményes nyelvi tanácsadás

Nyelvi tanácsadásnak olyan interakciókat nevezhetünk, amelyekben egy a nyelvhasználatot érintő problémával kapcsolatos tanácsadás valósul meg. A konkrét interakciókban – a szituáció körülményeitől, résztvevőitől és a tanácsadás során mozgósított tudás szintjétől függően – megkülönböztethető egymástól a nyelvi tanácsadás hétköznapi és intézményes formája.

Mivel az általa beszélt nyelvekről minden nyelvhasználó rendelkezik valamilyen szintű általános tudással, különböző tapasztalatokkal, személyes véleménnyel, ezekre építve (közvetlen környezetében) tulajdonképpen bárki végezhet nyelvi tanácsadást (Ludányi et al., 2022: 77). Előfordulhat például, hogy segítenünk kell egy barátunknak abban, hogyan szólítsa meg egy tanárát egy e-mailben (Domonkosi & Ludányi, 2018; Ludányi, 2018); vagy az, hogy egy kollégánk kér tanácsot abban a kérdésben, hogy milyen nevet válasszon születendő gyermekének. Az ilyen esetekben történő segítségnyújtások egyszerű, szervezetlen keretek között zajló, a probléma megoldását a nyelvhasználók nyelvről való általános tudására alapozó, hétköznapi nyelvi tanácsadásnak tekinthetők.

Nyelvi tevékenységeik során azonban a nyelvhasználók – különösen a nyelvvel professzionálisan foglalkozó személyek, pl. fordítók, lektorok, korrektorok (Heltai, 2004/2005) – szembe kerülhetnek olyan problémákkal is, amelyek megoldásához nem bizonyul elegendőnek a közvetlen környezetükben elérhető nyelvről való tudás és tapasztalat (Ludányi et al., 2022: 78). Ilyen problémákkal találkozva dönthetnek úgy, hogy a szituáció kezeléséhez szakember segítségét kéri, például felkeresnek egy nyelvi tanácsadó szolgálatot. Ezekben az esetekben a tanácsadás szervezett keretek között, intézményi közegben zajlik, a tanácsadó nyelvészetileg képzett szakember (Ludányi et al., 2022: 78), a probléma megoldását pedig a tanácskérő fél elsősorban a tanácsadó szaktudására alapozza. Továbbá a tanácsok elfogadásában és pozitív megítélésében szerepet játszhat az a tekintély és szakmai relevancia is, amit a nyelvhasználók közössége a tanácsadó által képviselt intézménynek tulajdonít (Kopecký, 2022). Az ilyen interakciókat intézményes nyelvi tanácsadásnak nevezhetjük.

Az intézményes nyelvi tanácsadásban a tanács kidolgozása elméletileg megalapozott, az adott problémához kapcsolódó nyelvtudományi háttér figyelembevételét, valamint az aktuális kutatási eredmények ismertetését is magába foglaló folyamat (Ludányi et al., 2022). Az egyes konkrét szituációkban az alapvető válaszadási stratégia kiválasztását és a tanács megfogalmazásához használt segédeszközök, referenciaművek körét erőteljesen befolyásolja az, hogy az adott nyelvi probléma helyesírási témájú, vagy a nyelvhasználat más területéhez kapcsolódó kérdés (ld. bővebben Ludányi et al., 2022: 84–99; Ludányi, 2023a, 2023b, 2023d). A helyesírási és nem helyesírási kérdések megválaszolásában ugyanis alapvető szemléletbeli különbség érzékelhető, ami

azt eredményezi, hogy az egyes nyelvi problémák kezelésének elsődleges közönségszolgálati célja a tanácsadás folyamatában eltérő lehet (Ludányi, 2023b).

A helyesírási kérdések esetében a tanácsadó célja és feladata alapvetően az akadémiai helyesírási norma közvetítése. Ennek következtében a kérdések megválaszolásához használt segédeszközök és referenciaművek körét jellemzően a helyesírási szabályzat (AkH.¹²), valamint különböző helyesírási szótárak (pl. MHSz.²⁰¹⁷) és kézikönyvek (pl. Laczkó & Mártonfi, 2004) jelentik. A nem helyesírási kérdések megválaszolásának elsődleges célja viszont az adott nyelvi jelenség használati értékének adataalapú bemutatása, amelynek során a tanácsadó figyelembe veszi a beszélő szempontját, valamint a regiszter- és kontextusfüggő változatosságot is (Domonkosi & Ludányi, forthc., Ludányi & Domonkosi, forthc., Ludányi, 2023b). Az ilyen tanácsok kidolgozása során további (nem helyesírási) szótárak, nyelvhasználati kézikönyvek, esetleg korpuszlekérdező eszközökkel és egyéb módon gyűjtött valós nyelvi adatok felhasználása is szükséges lehet (Ludányi, 2023a, 2023b).

2.2. Intézményes nyelvi tanácsadás a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpontban

Az intézményes nyelvi tanácsadás során a nyelvi problémák kezelésében segítséget nyújthatnak például a nyelvi tanácsadó szolgálatok, amelyek munkatársaitól a nyelvhasználók tájékoztatást, iránymutatást, eligazítást kérhetnek az általuk problematikusnak ítélt nyelvi jelenségek minősítésében és értékelésében, valamint az adott nyelvi jelenséget magába foglaló helyzet mérlegelésében és értelmezésében (Heltai, 2004–2005: 410; Ludányi et al., 2022: 78). Ilyen nyelvi tanácsadó szolgálat például hazánkban a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpontban (a továbbiakban: NYTK) működő nyelvi közönségszolgálat (a továbbiakban: a közönségszolgálat).

Az NYTK-ban és jogelőd intézményeiben a kezdetektől fogva működik nyelvi problémák kezelésében segítő közönségszolgálat (Ludányi, 2020a: 331–336; Heltainé Nagy, 2021: 25–31). A tanácsadás elsődleges csatornája kezdetben a postai levelezés volt, a tanácskérésnek ez a módja azonban a technika fejlődésével fokozatosan kikopott a gyakorlatból, helyét pedig az e-mailezés vette át. Napjainkra a közönségszolgálat gyakorlatában ez tekinthető a tanácsadás legfontosabb csatornájának (Ludányi, 2020a, 2020b). A közönségszolgálat működtetése 2023-ban a Nyelvhasználati és nyelvi tanácsadási kutatócsoport feladata. A kutatócsoport munkatársai a folyamatosan érkező e-mailes megkeresésekre a hét minden munkanapján válaszolnak, telefonos szolgáltatás pedig heti két alkalommal érhető el, 10 és 14 óra között (Ludányi, 2020a, 2020b). A tanácsadók munkáját 2013 óta a *Helyesiras.mta.hu*¹ tanácsadó portál (W1) is

¹ Az internetes weboldalak címeinek helyesírására nem vonatkozik egyértelmű szabályozás, az akadémiai helyesírási szabályzat jelenleg érvényes kiadása (AkH.¹²) ugyanis explicite nem foglalkozik a témával. Az Osiris Kiadó *Helyesírás* című kézikönyve alapján (Laczkó & Mártonfi, 2004: 232) az internetes portálok nevei állandó címeknek tekinthetők, így esetükben a nagy kezdőbetűs írásmód alkalmazása javasolható olyan esetekben is,

segíti, amely hatékony segédeszköz lehet egyszerűbb helyesírási kérdések megválaszolásában (Váradi et al., 2014).

A közönségszolgálat munkájában a tanácsadási tevékenység és az azt önreflexív módon vizsgáló kutatómunka alapvető elméleti keretét a nyelvmenedzselés-elmélet (*Language Management Theory*, LMT [Jernudd & Neustupný, 1987]) adja (ld. pl. Ludányi, 2019, 2020a, 2020b; Ludányi et al., 2022). Bár jelen tanulmányban ez az elméleti keret kevésbé hangsúlyosan jelenik meg, az intézményes nyelvi tanácsadást alapvetően ebben a munkában is a nyelvmenedzselés gyakorlataként értelmezem. Ennek következtében a tanácsadási gyakorlatok vizsgálata során az LMT alapfogalmait (pl. *nyelvi probléma*, *a probléma kezelése*) is használom.

2.3. A nyelvi tanácsadás empirikus kutatási lehetősége a beszédaktus-elmélet szempontjából

A nyelvi tanácsadás gyakorlatai összetett társas cselekvésnek tekinthetők, így elemezhetők a nyelvhasználatot társas vonatkozásai felől vizsgáló (Tátrai, 2017) pragmatika szempontjából (ld. pl. DeCapua & Dunham, 2007; Widiana et al., 2017; Guntzviller, 2018; MacGeorge & Van Swol, 2018). A későbbiekben (3.) bemutatott empirikus kutatásban az intézményes nyelvi tanácsadás gyakorlatait magam is pragmatikai szempontból, az e-mailekben megfogalmazott tanácsadásokat beszédaktusként értelmezve elemeztem. Kutatásomat az is motiválta, hogy az intézményes nyelvi tanácsadás gyakorlatainak pragmatikai szempontú vizsgálata egyelőre kevésbé kutatott terület (Ludányi, 2023d: 69), bár egyes kutatásokban megjelennek ilyen szempontok is: Beneš és munkatársai (2018) például vizsgálják a tanácskérő felek motivációját; Kopecký (2022) pedig elemzi az interakciók résztvevőinek érdekeit és szándékait.

A beszédaktus-elmélet (Austin, 1999; Searle, 2009) legfontosabb alapvetése az, hogy kimondott vagy leírt mondatainkat nemcsak arra használhatjuk, hogy valamilyen állítást fogalmazzunk meg a minket körülvevő világról, hanem arra is, hogy valamilyen kommunikatív cselekvéseket hajtsunk végre általuk (Tátrai, 2017; Csontos & Dér, 2018). Az utóbbi kategóriába tartozó mondatokat nevezhetjük beszédaktusoknak. Az elmélet kezdeti formája a megnyilatkozások két típusát határozottan elkülönítette (Csontos & Dér, 2018), hamar nyilvánvalóvá vált azonban, hogy a valós kommunikációs szituációkban a megnyilatkozások alapvető funkciója nem feltétlenül különíthető el határozottan egymástól, hanem a megnyilatkozó fél szándékával összefüggésben tulajdonképpen bármilyen mondat alkalmas lehet kommunikatív cselekvés végrehajtására, vagyis bármilyen mondat viselkedhet beszédaktusként (Csontos & Dér, 2018). E tág értelmezésben a megnyilatkozások beszédaktusként való érvényesülése skalárisan fogható fel:

amelyekben a weboldal címe és az URL megegyezik. Mivel a *Helyesiras.mta.hu* esetében is erről van szó, a kézikönyv útmutatását követve a nagy kezdőbetűs írásmódot alkalmazom, annak ellenére is, hogy a weboldalon (W1) a cím eredetileg kis kezdőbetűvel szerepel. (vö. Ludányi, 2023d: 157)

attól függően, hogy egy mondatban a közlő fél által végrehajtani kívánt kommunikatív cselekvés mennyire explicit módon jelenik meg, beszélhetünk prototipikus és kevésbé prototipikus beszédaktusokról (Tátrai, 2017: 1017). A leginkább prototipikus beszédaktusnak az olyan megnyilatkozások tekinthetők, amelyek elsődleges célja valóban egy cselekvés végrehajtása, és tulajdonképpen nem írnak le semmit a világról, a legkevésbé prototipikus beszédaktusok pedig az olyan mondatok, amelyekben a kommunikatív cselekvés implicit módon jelenik meg, így kizárólag a kontextus alapján, a megnyilatkozó szándékának ismeretében azonosítható (Tátrai, 2017: 1017).

A világot leíró mondatok és a beszédaktusok elkülönítésében fontos szerepe van az igazságtartalom és a sikeresség fogalmának. A világról való állítást leíró mondatok elsősorban igazságtartalommal bírnak, így elemezhetők az alapján, hogy a bennük megfogalmazott állítás milyen mértékben tekinthető igaznak vagy hamisnak. A beszédaktusként viselkedő mondatokhoz azonban nem feltétlenül rendelhető igazságérték, a kommunikatív cselekvések értékelése ugyanis az igaz-hamis skála helyett a sikeresség szempontjából lehetséges. Az ilyen megnyilatkozások tehát jellemzően abból a szempontból vizsgálhatók, hogy a bennük megjelenő kommunikatív cselekvés végrehajtása az adott szituációban mennyire tekinthető sikeresnek (Csontos & Dér, 2018: 45, Tátrai, 2017: 1010–1013).

A cselekvések végrehajtásának sikerességéhez kapcsolódik a beszéd-cselekvés-érték fogalma. Ez a megnyilatkozásoknak az a tulajdonsága, amelynek az alapján azonosítható az, hogy milyen kommunikatív cselekvést kíván általuk végrehajtani a megnyilatkozó. Egy konkrét szituációban a kommunikatív cselekvés végrehajtása akkor sikeres, ha a megnyilatkozásnak az adott szituáció valamennyi résztvevője ugyanazt a cselekvésértéket tulajdonítja (Tátrai, 2017). A cselekvésérték megfelelő azonosítása tehát a sikeres kommunikáció kiemelten fontos feltétele, a téves vagy sikertelen azonosítás ugyanis félreértést eredményezhet (Tátrai, 2017), amelynek az adott szituációtól függően további következményei lehetnek. Egy tanácsot tévesen azonosító címzett például érezheti úgy, hogy a megnyilatkozó tanácsadás helyett utasít vagy egyenesen parancsol, ezáltal pedig az eredendően segítő szándékú aktust erőteljes befolyásolásként, arcfenyegetésként, negatívan értékelheti.

A cselekvésérték azonosításában segítséget nyújthat a megnyilatkozások kontextusa, továbbá minden nyelvben léteznek a megfelelő azonosítást támogató nyelvi eszközök, nyelvi konvenciók is (Tátrai, 2017: 1010–1013). A cselekvésértéket leginkább explicit módon megjelenítő, ezáltal legegyszerűbben azonosíthatóvá tévő megoldás az ún. performatív igék használata (Tátrai, 2017: 1010–1013). Ezek olyan egyes vagy többes szám első személyű, jelen idejű, kijelentő módú és cselekvő igenemű igealakok (Csontos & Dér, 2018), amelyek pusztán kimondásukkal vagy leírásukkal képesek az adott beszédaktus végrehajtására (a tanácsadásra vonatkozóan ilyenek pl. az *ajánlom*, *tanácsolom*,

javaslom) (Tátrai, 2017: 1010–1013). A cselekvésértéket nyelvi szinten jelölhetik még performatív igékből képzett más szófajú szavak, igei szerkezetek (pl. *a javaslatunk az, azt tudjuk tanácsolni*), továbbá különböző állandósult szerkezetek is (pl. *véleményünk szerint*) (Tátrai, 2017: 1010–1013). A cselekvésérték kifejezésének nonverbális eszközei is lehetnek: a beszélt nyelvben például jelölheti az intonáció, az írott nyelvben pedig a központosítás (Tátrai, 2017: 1010–1013). A nyelvhasználati gyakorlatban nem ritkák azonban az olyan megnyilatkozások sem, amelyekben a cselekvésérték teljesen implicit módon jelenik meg, vagyis azonosítását nem támogatja konkrét nyelvi eszköz. A cselekvésérték azonosítása az ilyen típusú mondatokban a legnehezebb, mivel kizárólag kontextuális háttérismeretek alapján lehetséges (Tátrai, 2017: 1010–1013).

A beszéd-cselekvés-érték jelölésének gyakorlatai olyan további társas cselekvésekkel is összefüggnek, mint az interakcióban részt vevő felek által végrehajtott arc munka – a választott eszközök ugyanis befolyásolhatják például azt, hogy az adott megnyilatkozást arcfenyegetésként azonosítja-e a befogadó. A beszédaktus-elmélet értelmezésében a tanácsadó megnyilatkozások általánosságban véve ún. direktívumnak tekinthetők (Searle, 2009; Widian et al., 2017), vagyis olyan megnyilatkozások, amelyeknek célja a tanácskérő viselkedésének vagy döntésének befolyásolása, a tanácsadó véleményének megfelelő módon (Tátrai, 2017). Ez alapján az intézményes nyelvi tanácsadás keretében megfogalmazott tanácsokról is elmondható, hogy a tanácsadás aktusának eredendő befolyásoló funkciójából fakadóan olyan beszédaktusnak tekinthetők, amelyek magukban hordozzák a potenciális arcfenyegetés lehetőségét (ld. pl. MacGeorge & Van Swol, 2018; Guntzviller, 2018). A potenciális arcfenyegető jelleget ugyanakkor egy konkrét interakcióban számos tényező csökkentheti, kezdve azzal, hogy a tanácsadás alapvetően a tanácskérő helyzetét figyelembe vevő, segítő szándékú aktus (MacGeorge & Van Swol, 2018). Az intézményes nyelvi tanácsadásban továbbá ilyen tényező az, hogy a tanácsadás alapja jellemzően kikért tanács (Krékits, 2006), tehát a tanácskérő saját maga ismeri be, hogy segítségre van szüksége. Valamint a tanácsadó a beszéd-cselekvés-érték jelölésére is választhat olyan megoldást, amely csökkenti az erőteljes befolyásoló jelleget: az „ezt kell tenned” típusú tanács helyett például kínálhat választási lehetőségeket, vagy megfogalmazhatja úgy a tanácsát, hogy a tanácskérő ne érezze úgy, hogy mindenképp meg kell fogadnia azt (MacGeorge & Van Swol, 2018).

3. Az empirikus kutatás bemutatása

A továbbiakban bemutatott empirikus vizsgálat egy hosszabb távú munka részét képező pilot kutatás, amelynek célja intézményes nyelvi tanácsadás keretében keletkezett e-mailek elemzése volt. Az elemzés során arról szerettem volna képet kapni, hogy a beszéd-cselekvés-érték jelölésének milyen gyakorlatai figyelhetők

meg a vizsgálati anyagban. Kutatási kérdésemet ezzel összhangban így fogalmaztam meg: Milyen tanácsadásra utaló beszédcselekvés-érték jelölésére alkalmas megoldásokat használnak a tanácsadók a vizsgált szövegekben?

3.1. Módszertan

3.1.1. A kutatás anyaga

A vizsgálati anyagot a közönségszolgálat e-mailben érkezett megkereséseire adott tanácsadó válaszokból állítottam össze. Ebből kifolyólag a kutatás során saját magam, valamint a közönségszolgálat munkájában részt vevő kollégáim által írt leveleket elemeztem, amelyek felhasználására kollégáimtól a kutatás megkezdése előtt engedélyt kértem és kaptam.

A vizsgálati korpuszba a közönségszolgálat 2021. augusztus 31. és 2022. augusztus 31. között érkezett megkereséseire adott tanácsadó e-maileket válogattam be, ez összesen 855 levelet jelentett. Terjedelmét tekintve a vizsgálati korpusz 85180 szövegszó hosszúságú volt. A beválogatott levelek keletkezési intervallumának kijelölésében kiemelt szempontként jelent meg az, hogy a vizsgált tanácsadások olyan levelek legyenek, amelyek jelen kutatás megkezdése előtt keletkeztek. Ezt azért éreztem szükségesnek, mert tartottam attól, hogy a folyamatban lévő kutatás témájának és céljának tudatában tanácsadó munkánk közben mind a kollégáim, mind pedig jómagam – akár szándékosan, akár önkéntelenül – jobban fogunk koncentrálni arra, hogy milyen cselekvésérték jelölésére alkalmas megoldásokat használunk válaszaink megfogalmazása során. Ezáltal pedig a kutatás a vizsgált gyakorlatokról nem feltétlenül a valós képet mutatta volna.

3.1.2. A szövegek elemzésének módja

Az e-mailek szövegét a kvalitatív tartalomelemzés módszerét alkalmazva, az Atlas.ti kvalitatív tartalomelemző szoftver (ld. pl. Kuna, 2015, 2016, 2019; Domonkosi & Kuna, 2018; Friese, 2019; Ludányi, 2020c) segítségével elemeztem. A kvalitatív tartalomelemzés olyan kutatási módszer, amely lehetővé teszi azt, hogy a szövegek szerkezetéből, elemeinek együttes előfordulásából és visszatérő törvényszerűségeiből az adott szövegről olyan következtetéseket vonhassunk le, amelyek abban explicit módon nem szerepelnek (Lehota, 2011: 53), emiatt hatékony módszere lehet egy szöveganyag pragmatikai szempontú vizsgálatának. A módszer a nyelvtudományi kutatásokban hasznosnak bizonyulhat továbbá azért is, mert segítségével lehetőség nyílik nagy mennyiségű szöveganyag aprólékos, részben automatizált elemzésére és értelmezésére.

A kvalitatív tartalomelemzés alapvető módszertana szerint (Lehota, 2011: 55 és Ludányi, 2020c alapján) az elemzésnek három fő lépése van: a **kódolás**, amelynek során a kutató az anyag bizonyos részeit címkékkel látja el, ezáltal különböző kategóriákba sorolja; az **elemzés**, amelynek során a kutató a címkék és kategóriák előfordulási gyakoriságát és/vagy együttes előfordulását vizsgálja;

valamint az **értelmezés**, amely során a kutató a kódolt jelenségek tendenciaszerű előfordulásából von le releváns következtetéseket.

A vizsgálati anyag elemzésekor magam is ezt az alapvető módszertant követtem. A kódolás során az e-mailekben a beszédcselekvés-érték jelölésére alkalmas gyakorlatokat megjelenítő részeket láttam el különböző címkékkel. A felhasznált címkék olyan konkrét szavakat, szókapcsolatokat jelöltek meg, amelyek a tanácsadás cselekvésértékét jelölő nyelvi eszközként funkcionálhatnak. Az adatok elemzése és értelmezése során elsőként azt vizsgáltam, hogy a szövegekben alkalmazott cselekvésértéket jelölő eszközök közül melyek használata a leggyakoribb. Majd az adatokat aszerint elemeztem, hogy a címkék csoportosításával létrehozott nagyobb kategóriák alapján milyen beszédcselekvés-érték jelölésére alkalmazott, általánosnak mondható gyakorlatitípusok működése figyelhető meg a korpuszban.

3.1.3. A kutatás hipotézisei és kezdeti címkerendszere

A kutatás eredményeire vonatkozóan a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

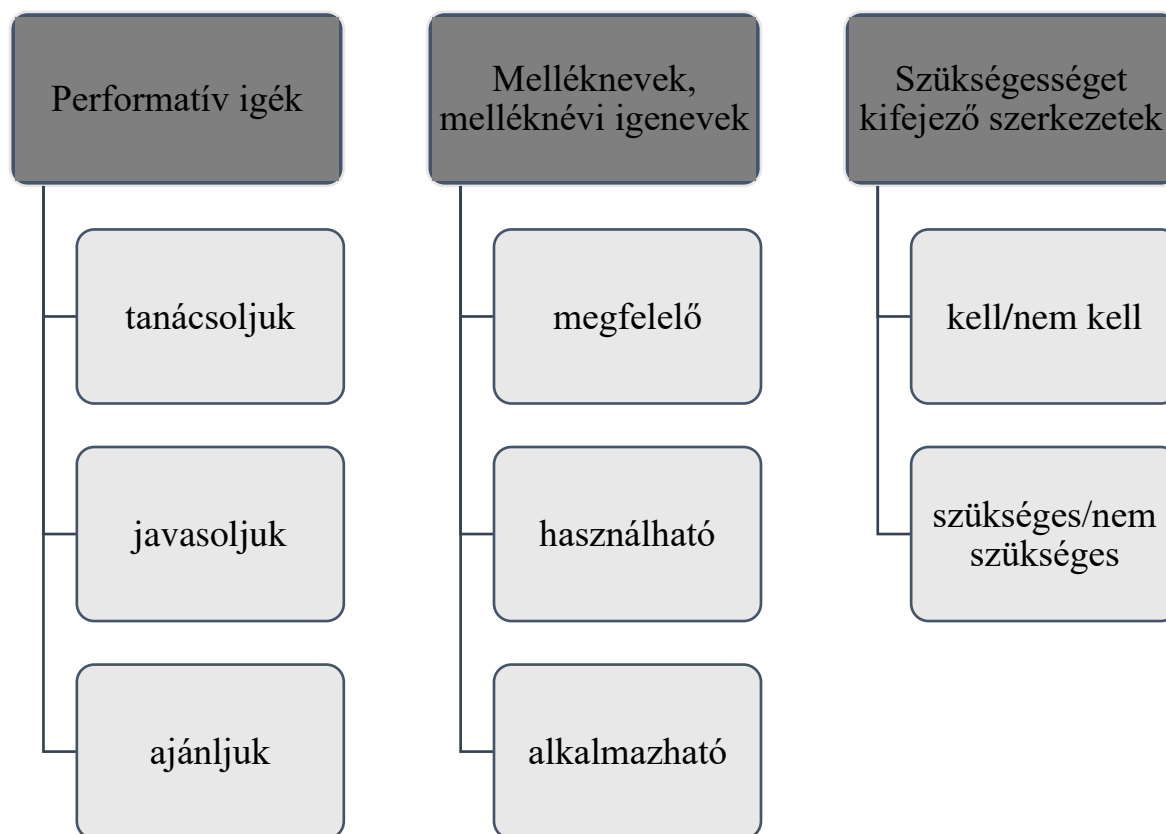
(H1) A vizsgált levelekben az egyik legjellemzőbb cselekvésértéket jelölő gyakorlat a tanácsadás performatív igéinek használata.

(H2) Az intézményes nyelvi tanácsadás alapvető természetéből kiindulva az e-mailekben hangsúlyos a megfelelőség szempontját kifejező cselekvésértéket jelölő eszközök használata (vö. Fix, 1995; Greule, 1995; Hoberg, 1995; Scholze-Stubenbrecht, 1995).

(H3) A szakirodalom alapján (pl. MacGeorge & Van Swol, 2018; Guntzville, 2018) jellemzően erőteljesen arcfenyegetőnek értékelhető „ezt kell tenni” típusú tanácsadás megjelenése gyakori eszköz a vizsgált anyagban.

Az e-mailek anyagának elemzésében a tartalomelemzés módszerét részben irányított formában (Hsieh & Shannon, 2005; Ludányi, 2020c) alkalmaztam, tehát a kódoláshoz előzetesen meghatározott és a kódolás folyamatában kialakuló címkéket egyaránt használtam. Az előzetesen meghatározott címkéket a hipotézisekből kiindulva kiindulva alkottam meg (az egyes kategóriák utáni zárójelekben a tartalomelemzéskor feltüntetett címkék neve látható) (1. ábra). Ez a címkerendszer (1) a tanácsadáshoz kapcsolódó performatív igéket (*tanácsoljuk*, *javasoljuk* és *ajánljuk*); (2) cselekvésérték jelölésére alkalmazható mellézneveket és melléknévi igeneveket (*megfelelő*, *használható*, *alkalmazható*); valamint (3) szükségességet kifejező szerkezeteket (*kell/nem kell*, *szükséges/nem szükséges*) tartalmazott.

1. ábra. Az elemzéshez használt előzetes címkerendszer

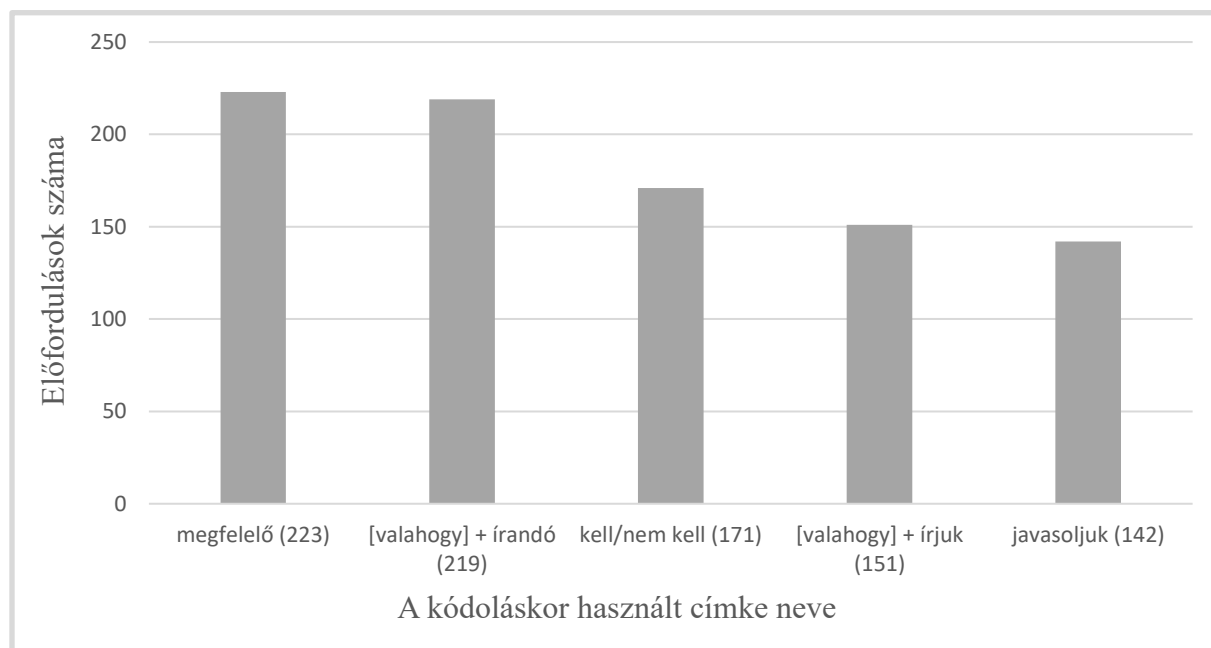


3.2. Eredmények

Az tartalomelemzés eredményeiből jelen tanulmány keretében a vizsgálati anyag kódolásában leggyakrabban használt öt címkét ismertetem, valamint bemutatom a címkék alapján létrehozható jelentősebb kategóriákat, végül pedig kitérek egy olyan kategóriára is, amely egy a közönségszolgálat gyakorlata szempontjából kiemelendő szituációra mutat rá.

A kódolási folyamat során végül 105 címkét használtam, amelyek között előre meghatározott és az elemzés folyamatában kialakuló címkék egyaránt voltak. A leggyakrabban használt címkék a következők voltak: *megfelelő*, *[valahogy] + írandó*, *kell/nem kell*, *[valahogy] + írjuk*, *javasoljuk*. A 2. ábra a címkék előfordulási gyakoriságát szemlélteti.

2. ábra. A kódolás során öt leggyakrabban használt címke előfordulási gyakorisága a korpuszban



A vizsgált szövegekben a tanácsadás jelölésére a tanácsadók leggyakrabban a *megfelelő* melléknevet alkalmazták. Ez a korpuszban 223 alkalommal fordul elő olyan szituációban, amelyben beszédcselekvés-értéket jelölő nyelvi eszközként funkcionál azáltal, hogy kifejezi, hogy az adott helyzetben mi tekinthető valamilyen szempontból megfelelő gyakorlatnak. A második leggyakrabban alkalmazott nyelvi eszköznek a *[valahogy] + írandó* típusú szókapcsolatok használata bizonyult: a korpuszban 219 olyan eset található, amelyben a tanácsadás aktusát az *írandó* beálló melléknévi igenév és egy ahhoz kapcsolódó összetételi tag vagy bővítmény (pl. *egybe-*, *külön-*, *kötőjellel*) teszi jelöltté. Gyakorinak tekinthetők a tanácsadás aktusát a *kell* segédigével vagy annak tagadásával (*nem kell*) kifejező tanácsadó megnyilatkozások is. Az elemzés során 171 olyan megnyilatkozást találtam, amelyekben a tanácsadás aktusát a *kell* vagy a *nem kell* explicit leírása teszi jelöltté. A kódolás alapján szintén gyakori megoldásnak tekinthető a *[valahogy] + írjuk* típusú szerkezetek használata. Az e-mailekben 151 alkalommal szerepel olyan tanácsadási diskurzus, amelyben a tanácsadó az általános nyelvhasználati gyakorlatot megjelölő, többes szám első személyű *írjuk* igealakot, és egy ahhoz kapcsolódó összetételi tagot vagy bővítményt (pl. *egybe-*, *külön-*, *kötőjellel*) használt a tanácsadás jelölésére. Végül pedig az ötödik legjellemzőbb gyakorlatnak a többes szám első személyű *javasoljuk* performatív ige használata tekinthető: a vizsgált levelekben 142 alkalommal fordul elő olyan tanácsadási diskurzus, amelyben a cselekvésértéket ez az igealak jelöli. A levelekben előforduló performatív igékkel kapcsolatban megemlítendő, hogy azok néhány kivételtől eltekintve többes szám első személyű igealakok.

A címkék alapján létrehozható nagyobb kategóriákat elemezve megállapítható, hogy a közönségszolgálat gyakorlatában a tanácsadás jelölésére használt legjellemzőbb gyakorlattípusok a következők: (1) a *megfelelő* melléknév használata; (2) beálló melléknévi igenevek használata (pl. *alkalmazandó*, *írandó*); (3) kellés, szükségesség kifejezése; (4) általános gyakorlatra utaló határozott ragozású T/1 igealakok használata (pl. *írjuk*, *használjuk*); (5) performatív igék használata (pl. *javasoljuk*).

Az 1. táblázat összegzi a leggyakrabban használt címkéket és előfordulási gyakoriságukat, ismerteti, hogy mely nagyobb kategóriába tartoznak az említett címkék, valamint egy-egy példát is hoz a vizsgálati anyagból az adott címke előfordulására.

1. táblázat. A kódolás során leggyakrabban használt címkék

A címke neve	Előfordulások száma	Az eszköz kategóriája	Példa az anyagból
megfelelő	223	a <i>megfelelő</i> melléknév használata	<i>Az Ön által kért alakulatok <u>megfelelő</u> írásmódjai: [...]</i>
[valahogy] + írandó	219	beálló melléknévi igenevek használata	<i>A Meidzsi-kor <u>kötőjellel írandó</u>.</i>
kell/nem kell	171	kellés, szükségesség kifejezése	<i>[...] ez egy <u>minőségjelzős szerkezet</u>, amelyet <u>külön kell írni</u>...</i>
[valahogy] + írjuk	151	általános gyakorlatra utaló határozott ragozású T/1 igealakok használata	<i>[...] az <u>akadémiai helyesírási szabályzat 111. pontja szerint egybeírjuk</u>.</i>
javasoljuk	142	performatív igék használata	<i>Azt <u>javasoljuk</u>, hogy alakítsa birtokos szerkezetté...</i>

A kódolás során szükségessé vált egy olyan címke létrehozása is, amely 13 előfordulásával nem tekinthető jellemző gyakorlatnak, de a közönségszolgálati megkereséseknek egy a tanácsadás szempontjából sajátos típusát reprezentálja. A címke a „nem történt tanácsadás” megnevezést kapta, és olyan interakciókra került rá, amelyekben a kérdező valójában nem helyesírási vagy nyelvhasználati tanácsot, hanem sokkal inkább tájékoztatást, információt kért egy adott jelenségről (Ludányi, 2023a, 2023b). Ezekben az esetekben a tanácsadó válasza tanácsadás helyett tájékoztatásnak, ismeretterjesztésnek tekinthető, ebből kifolyólag pedig a válaszokban jellemzően nem azonosítható tanácsadó aktust jelölő eszköz. Ezek a levelek így kizárólag kontextuális háttérük miatt tekinthetők tanácsadásnak, vagyis amiatt, hogy rájuk a közönségszolgálati munka keretében válaszolt egy nyelvi tanácsadó.

4. Következtetések

Az eredmények képet adnak arról, hogy milyen nyelvi eszközök alkalmazásával teszik jelöltté válaszaikban a nyelvi tanácsadás beszédaktusát a közönségszolgálat tanácsadói.

Az eredmények az előzetes elvárásaimat összességében igazolták. Ugyanakkor a performatív igékkel kapcsolatos feltételezésemet (H1) meg is cáfolták, a kódolás alapján ugyanis a tanácsadás performatív igéinek alkalmazása jellemző gyakorlatnak tekinthető, de egyáltalán nem annyira gyakori a vizsgált anyagban, mint azt feltételeztem. A vizsgálati anyagban megtalálható performatív igék az esetek többségében többes szám első személyű igealakok. Ez a közönségszolgálatnak arra a gyakorlatára mutat rá, hogy a levelek nem a tanácsadó egyéni véleményeként, hanem a közönségszolgálat valamennyi munkatársa nevében fogalmazódnak meg.

A megfelelés hangsúlyozásával kapcsolatos elvárásomat (H2) az eredmények egyértelműen igazolják. A kódolás alapján a vizsgált szövegekben sok esetben hangsúlyos a megfelelés (illőség, adekvátság, helyénvalóság) szempontjának közvetítése. A szövegekben a megfelelés fogalma többféleképpen értelmeződhet. Mivel a közönségszolgálatához érkező megkeresések többsége helyesírási kérdés (Ludányi et al., 2022: 82), a megfelelés szempontja jellemzően a normatív nyelvhasználatra vonatkozó akadémiai helyesírási szabályzatnak (AkH.¹²) való megfelelés közvetítését jelenti (Ludányi, 2023d). A helyesírási kérdések megválaszolása esetén a tanácsadó feladata ugyanis alapvetően a helyesírási norma, valamint az általa képviselt intézmény álláspontjának közvetítése (Beneš et al., 2018). Az intézményes nyelvi tanácsadásban a megfelelés szempontja azonban nem kizárólag a helyesírási normának való reflektálatlan megfelelés közvetítését jelentheti (Hoberg, 1995). A megkeresések másik fő típusát képező nem helyesírási problémák (Ludányi et al., 2022) ugyanis nem oldhatók meg a helyesírási norma közvetítésével, esetükben így a megfelelés fogalma más szempontokból értelmezhető (Scholze-Stubenbrecht, 1995; Ludányi, 2023d). Például: ha a tanácskérő egy hivatalos levél megfelelő kezdő- vagy záróformulájának eldöntésében kér segítséget, akkor a megfelelés szempontja a társadalomban kialakult megszólítási szokásoknak és normáknak való megfelelésként határozható meg (ld. pl. Domonkosi & Ludányi, 2023).

Végül az eredmények igazolják azt is, hogy a közönségszolgálat gyakorlatában jellemzőnek tekinthető a tanácsadás beszédaktusának befolyásoló természetét megjelenítő – például a szükségességet explicit módon kifejező – megoldások alkalmazása (H3). Az ilyen tanácsadási gyakorlatok elméleti szempontból potenciális arcfenyegetést hordozó aktusnak tekinthetők (vö. Guntzviller, 2018), az intézményes nyelvi tanácsadás kontextusában azonban természetes megoldásnak minősülnek, mivel például a helyesírási szabályzat alapján megválaszolható kérdések esetében gyakori az, hogy az adott kérdésben szereplő

kifejezés írásmódjára vonatkozóan az AkH.¹² vagy valamelyik szótár egyértelmű iránymutatást ad, tehát egy bizonyos módon kell írni.

Összegzésként megállapítható, hogy a vizsgált anyagban a tanácsadás beszédcselekvés-értékének jelölésében jellemzően explicit vagy könnyen azonosítható, tehát inkább explicit (Tátrai, 2017: 1010–1013) gyakorlatok alkalmazása figyelhető meg. A bemutatott gyakorlatokban a cselekvésérték csak azokban az esetekben tekinthető teljesen explicit módon jelöltnek, amelyekben a *javasoljuk* performatív igét tartalmazzák. A további négy gyakorlat tartalmaz a cselekvésérték felmismerését támogató nyelvi eszközt, de nem tekinthető a tanácsadás aktusát explicite jelölő gyakorlatnak, mivel azonosításukhoz kontextuális háttérismeretek mozgósítása is szükséges (Tátrai, 2017: 1010–1013).

5. Összegzés

A tanulmányban bemutatott empirikus kutatás az NYTK közönségszolgálatának tanácsadási gyakorlatait vizsgálta a tanácsadó szövegekben feltárható beszédcselekvés-érték jelölésére alkalmazható nyelvi eszközökre koncentrálva.

Az eredmények képet adnak arról, melyek a leggyakrabban alkalmazott beszédcselekvés-értéket jelölő eszközök a vizsgált tanácsadó e-mailekben. A szövegek elemzése alapján megállapítható, hogy a közönségszolgálat gyakorlataiban a tanácsadás aktusa jellemzően explicit vagy inkább explicit módon jelenik meg. A vizsgálati anyagban előforduló cselekvésértéket jelölő eszközök összefüggésbe hozhatók az intézményes nyelvi tanácsadás általános céljaival és alapvető szemléletével.

A tanulmányban bemutatott kutatás a hétköznapi és intézményes nyelvi tanácsadás gyakorlatait vizsgáló doktori értekezésemhez kapcsolódó pilot kutatás, eredményei így elsősorban az értekezés elméleti-módszertani megalapozását segítik. Mivel jelen kutatás célja a közönségszolgálat gyakorlataiban alkalmazott beszédcselekvés-értéket jelölő eszközök alapvető, kezdetleges feltárása volt, így nem vállalkozott például az eredmények helyesírási és nyelvhasználati kérdésekre történő lebontására. A kutatás során azonban nyilvánvalóvá vált, hogy a helyesírási és nem helyesírási kérdések alapjaiban eltérő válaszadási szemlélete nagymértékben befolyásolhatja a tanácsadás aktusának jelölésére választott eszközöket és stratégiákat. Emiatt a kutatás folytatásaként azt tervezem, hogy az itt vizsgált leveleket a helyesírási és nyelvhasználati kérdéseket külön kategóriaként kezelve is elemzem majd.

Irodalom

- AkH.¹² = Magyar Tudományos Akadémia (2015). *A magyar helyesírás szabályai*. 12. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Austin, J. L. (1990). *Tetten ért szavak*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Beneš, M., Prošek, M., Smejkalová, K. & Štěpanová, V. (2018). Interaction between language users and a language consulting center: Challenges for language management theory research. In Fairbrother, L., Nekvapil, J. & Sloboda, M. (eds), *The Language Management Approach: A Focus on Research Methodology* (119–140). Berlin: Peter Lang.
- Csontos Nóra & Dér Csilla Ilona (2018). *Pragmatika a magyar mint idegen nyelv oktatásában*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem és L'Harmattan Kiadó.
- DeCapua, A. & Dunham, J. F. (2007). The pragmatics of advice giving: Cross-cultural perspectives. *Intercultural Pragmatics*, 4.
- Domonkosi Ágnes & Kuna Ágnes (2018). Kreatív-produktív módszerek és kvalitatív szövegelemzés a poétikai kutatásban. In Domonkosi Ágnes & Simon Gábor (szerk.), *Nyelv, poétika, kogníció. Elmélet és módszer a poétikai kutatásban* (113–137). Eger: Linceum Kiadó.
- Domonkosi Ágnes & Ludányi Zsófia (forthc.). *Language consulting in Hungary: a case study on the practices of the Hungarian Language Consulting Service*.
- Domonkosi Ágnes & Ludányi Zsófia (2018). Írásbeli kapcsolattartás a hallgató-oktató viszonyban: szokásrendek és problémák a nyelvi reflexiók tükrében. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae Sectio Linguistica Hungarica*, 44, 89–107.
- Domonkosi Ágnes & Ludányi Zsófia (2023). „Mi a helyes megszólítás?” Nyelvi udvariassági problémák a nyelvi tanácsadói gyakorlatban. In Albert Ágnes, Bóna Judit, Borbás Gabriella Dóra, Brdar-Szabó Rita, Csizér Kata & Vladár Zsuzsa (szerk.), *Fejezetek az alkalmazott nyelvészet területéről*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Fix, U. (1995). Textmusterwissen und Kenntnis von Kommunikationsmaximen. Voraussetzung, Gegenstand und Ziel einer kommunikationsbezogenen Sprachberatung. In Biere, B. U. & Hoberg, R. (Hrsg.), *Bewertungskriterien in der Sprachberatung* (62–73). Tübingen: Narr.
- Friese, S. (2019). *Qualitative Data Analysis with Atlas.ti*. Los Angeles & London & New Delhi & Singapore & Washington DC & Melbourne: Sage.
- Greule, A. (1995). Kriterien für die Bewertung von Sprachberatung. Sprachberatung als kommunikatives Ereignis. In Biere, B. U. & Hoberg, R. (Hrsg.), *Bewertungskriterien in der Sprachberatung* (28–36). Tübingen: Narr.
- Guntzville, L. (2018). Advice Messages and Interactions. In MacGeorge, E. L. & Van Swol, L. M. (eds), *The Oxford Handbook of Advice* (69–90). New York: Oxford University Press.
- Heltai Pál (2004–2005). A fordító és a nyelvi normák I., II., III. *Magyar Nyelvőr*, 128(4), 407–434., 129(1), 31–58., 129(2), 165–172.
- Heltainé Nagy Erzsébet (2008). A normativitás mint értékszempont a nyelvművelésben és a nyelvi tanácsadásban. *Magyar Nyelvőr*, 132(3), 265–278.
- Heltainé Nagy Erzsébet (2012). Nyelvhasználati minősítések, a helyes-helytelen a tanácsadói gyakorlatban. *Magyar Nyelvőr*, 136(4), 394–406.
- Heltainé Nagy Erzsébet (2021). Nyelvművelés és nyelvi tanácsadás: Vázlatos áttekintés a hetvenes évek közepétől máig. In Dodé Réka & Ludányi Zsófia (szerk.), *A korpusznyelvészettől a neurális hálókig: Köszöntő kötet Váradi Tamás 70. születésnapjára* (24–33). Budapest: Nyelvtudományi Kutatóközpont.
- Hennig, M. & Koch, D. (2016). Zum Verhältnis von Sprachberatung und Kodifizierung: Das Beispiel www.grammatikfragen.de. In Klein, W.-P. & Staffeldt, S. (Hrsg.), *Die Kodifizierung der Sprache. Strukturen, Funktionen, Konsequenzen* (70–84). Würzburg: Universität Würzburg.
- Hoberg, R. (1995). Sprachbewertung und Sprachberatung. Einführende Überlegungen zur Diskussion. In Biere, B. U. & Hoberg, R. (Hrsg.), *Bewertungskriterien in der Sprachberatung*. Tübingen: Narr. vii–viii.
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288.

- Jernudd, B. H. & Neustupný, J. V.** (1987). Language planning: for whom? In Laforge, L. (eds), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning* (69–84). Québec: Les Press de L'Université Laval.
- Kardos Tamás** (2007). A magyar helyesírás problémái a nyelvi közönségszolgálat tükrében. Gondolatok a helyesírási szabályzat 12. kiadása elé. In Domonkosi Ágnes, Lanstyák István & Posgay Ildikó (szerk.), *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről* (114–129). Dunaszerdahely és Budapest: Gramma Nyelvi Iroda és Tinta Könyvkiadó.
- Klosa, A.** (2010). Sprachnormprobleme – Sprachberatung – Sprachpflege. In Bergmann, R. & Pauly, P. & Stricker, S. (Hrsg.), *Einführung in die Deutsche Sprachwissenschaft. 5., Überarbeitete und Erheblich Erweiterte Auflage* (401–410). Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, Aufl.
- Kopecký, J.** (2022). Divergent interests and argumentation in Czech Language Consulting Center interactions. In Nekula, M., Sherman, T. & Zawiszová, H. (eds), *Interests and Power in Language Management* (73–99). Berlin: Peter Lang.
- Krékits József** (2006). *Felhasználó performatív beszédaktusok: a „beavatkozás” igéi* (67–104). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kuna Ágnes** (2015). *A meggyőzés nyelvi mintázatai a 16–17. századi orvosi receptben: kognitív nyelvészeti elemzés*. Doktori disszertáció. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kuna Ágnes** (2016). Az orvosi recept mint szövegtípus a 16–17. században. *Magyar Nyelv*, 112(4), 385–400.
- Kuna Ágnes** (2019). *Nyelv, meggyőzés, gyógyítás: A meggyőzés nyelvi mintázatai a 16–17. századi orvosi receptben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Laczkó Krisztina & Mártonfi Attila** (2004). *Helyesírás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Lanstyák István** (2018). *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet és Gramma Nyelvi Iroda.
- Lehota József** (2011). *Marketingkutatás az agrárgazdaságban*. Budapest: Mezőgazda Kiadó.
- Ludányi Zsófia & Domonkosi Ágnes** (forthc.). *Language consulting and language management from the perspective of the Hungarian language Consulting Service*.
- Ludányi Zsófia** (2018). A hallgató-oktató írásbeli kapcsolattartás nyelvi problémái internetes fórumok metadiskurzusaiban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 13(2), 76–97.
- Ludányi Zsófia** (2019). Language ideologies in Hungarian language counselling interactions. *Eruditio – Educatio*, 14(3), 59–76.
- Ludányi Zsófia** (2020a). Nyelvi menedzselés és nyelvi tanácsadás. Helyzetkép, lehetőségek, feladatok. *Magyar Nyelvőr*, 144(3), 318–345.
- Ludányi Zsófia** (2020b). Language consulting: a brief European overview. *Eruditio – Educatio*, 15(3), 25–47.
- Ludányi Zsófia** (2020c). Nyelvi ideológiák és kvalitatív szövegelemzés a nyelvi tanácsadói diskurzusokban: esettanulmány. In Bölskei Andrea & Heltai János Imre (szerk.), *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ludányi Zsófia** (2023a). A helyesírási problémák kezelési stratégiái a nyelvi tanácsadásban. *Alkalmazott Nyelvészeti Közlemények*, 16(2), 29–46.
- Ludányi Zsófia** (2023b). A korpuszhasználat szerepe a nyelvi tanácsadói munkában. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 23(2), 54–70.
- Ludányi Zsófia** (2023c). Az intézményes nyelvi tanácsadás kutatásának irányai. Szakirodalmi áttekintés. In *A nyelvi tanácsadás nemzetközi és hazai gyakorlatai, különös tekintettel a Nyelvtudományi Kutatóközpontra. Nyelvszemlélet, adatalapúság, nyelvtechnológia* (26–68). Habilitációs értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Ludányi Zsófia** (2023d). *A nyelvi tanácsadás nemzetközi és hazai gyakorlatai, különös tekintettel a Nyelvtudományi Kutatóközpontra*. Habilitációs értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Ludányi Zsófia, Domonkosi Ágnes, Kocsis Ágnes & Jakab Dorottya** (2022). A nyelvi menedzselés szemlélete és a nyelvi tanácsadás. In Deme Andrea & Kuna Ágnes (szerk.), *Nyelvészeti alkalmazások* (73–108). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

- MacGeorge, E. L. & Van Swol, L. M.** (2018). Advice Across Disciplines and Contexts. In MacGeorge, E. L. & Van Swol, L. M. (eds), *The Oxford Handbook of Advice* (3–18). New York: Oxford University Press.
- MHSz.²⁰¹⁷ = **Tóth Etelka** (szerk.), (2017). *Magyar helyesírási szótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Prošek, M.** (2020). Processes of language enquiries. The case of the Prague Language Consulting Service. In Kimura, G. C. & Fairbrother, L. (eds), *Language Management Approach to Language Problems: Integrating Macro and Micro Dimensions* (197–213). Amsterdam: John Benjamins.
- Riegel, M.** (2007). *Sprachberatung im Kontext von Sprachpflege und im Verhältnis zu Nachschlagewerken. Unter besonderer Beachtung der Sprachberatungsstelle des Wissen Media Verlages*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.
- Scholze-Stubenrecht, W.** (1995). Bewertungskriterien der Duden-Sprachberatung. In Biere, B. U. & Hoberg, R. (Hrsg.), *Bewertungskriterien in der Sprachberatung* (55–61). Tübingen: Narr.
- Searle, J. R.** (2009). *Beszédaktusok*. Budapest: Alkalmazott Kommunikációtudományi Intézet és Gondolat.
- Tátrai Szilárd** (2017). A beszédaktus. In Tolcsvai Nagy Gábor (főszerk.), *Nyelvtan* (1008–1022). Budapest: Osiris Kiadó.
- Uhlířová, L.** (1997). „Language service” is also a service for linguistics. *Linguistica Pragensia*, 7, 82–90.
- Uhlířová, L.** (2002). E-Mail in der Sprachberatungsstelle. In Ziegler, A. & Dürscheid, C. (Hrsg.), *Kommunikationsform E-Mail* (245–262). Tübingen: Stauffenbrug Verlag.
- Váradi Tamás, Ludányi Zsófia & Kovács Réka** (2014). Géppel segített helyesírás. A helyesírás.mta.hu portál készítéséről. *Modern Nyelvoktatás*, 20(1–2), 43–58.
- W1 = *Helyesiras.mta.hu*: <https://helyesiras.mta.hu>
- Widiana, Y., Marmanto, S. & Sumarlam** (2017). *A Cross Cultural Pragmatics Study of Advice Giving Speech Act in Friendship Domain in Javanese Culture and American Culture*. Abstracts & Proceedings of SOCIOINT 2017- 4th International Conference on Education, Social Sciences and Humanities, 10-12 July 2017. Dubai: UAE.
- Zajíc, Z., Psutka, J. V., Zajícová, L., Müller, L. & Salajka, P.** (2019). Diarization of the Language Consulting Center telephone calls. In Salah, A. A. & Karpov, A. & Potapova, R. (eds), *Speech and Computer. SPECOM 2019* (549–558). Cham: Springer.

Szegedi Tudományegyetem
schirmanita@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4265-4147>

Diskurzusjelölők a szegedi nyelvjárással kapcsolatos, tanárokkal készített szociolingvisztikai interjúkban¹

Schirm Anita: Diskurzusjelölők a szegedi nyelvjárással kapcsolatos, tanárokkal készített szociolingvisztikai interjúkban

Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIII. évfolyam, 2023/2. szám, 36–53.

doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.003>

Discourse markers in sociolinguistic interviews with teachers regarding the dialect used in Szeged, Hungary

Previous studies (Bartha & Hámori, 2010; Schirm, 2021) have shown that the most engaging topics in Hungarian language interviews cause a change in style, which leads to a shift in the number and functions of discourse markers. Topics with greater emotional involvement classically include the danger of death, courtship, and ethnic topics, but this also includes the opinions of the speakers about their native dialect. This study analyzes the corpus of sociolinguistic interviews with ten elementary school teachers in Szeged. It describes the connections between language beliefs and the use of discourse markers.

Szeged is the third largest city in Hungary, located in the southeastern region. The main characteristic of the dialect traditionally used in and around the city is the so-called *ő*-ing: using the front mid-round *ő* [Ø] in place of Standard Hungarian *e* [e] in certain syllables, e.g., in *köll* [kØll] versus standard *kell* [kell] 'must'. The city's *ő*-ing dialect is in decline, as roughly one-third of the residents are immigrants from non-*ő*-ing dialect regions. Previous research (Kontra, Németh & Sinkovics, 2016) examining the city's dialect picture showed that the informants' language use changed at the time when they started school. Thus, one of the central questions of the current 4-year project (Patterns of language regard in the city of Szeged, Hungary, and its vicinity – A study in perceptual dialectology) is what happens to the students' vernacular language during the school years. In addition, we also examine how the informants' speech perception works in the dialect–vernacular continuum, what positive and negative concepts the local dialect evokes in their minds, and how the dialect and local identity are related to each other. In the study, 126 informants (48 students, 30 teachers, and 48 parents/grandparents) were interviewed in 3 settlements (Szeged, Hódmezővásárhely, Balástya) with the participation of 5 researchers. To map language attitudes and regard (Preston, 2018), we employed individual sociolinguistic interviews in which different modules and the matched-guise technique alternated.

Out of the 126 completed interviews, the present study analyzes the interviews with ten primary school teachers in Szeged. It describes the correlations between language beliefs and the use of discourse markers. The narratives in the interviews present the phenomena from the speaker's point of view, which is why they are abundant in evaluative utterances and discourse markers. Narratives can be considered self-portraits in which identity is presented through sociolinguistic constructions (Schiffrin, 1996). In the teacher interviews, both in the different modules and in the subjective reaction tests, it was observed that the informants used discourse markers when language beliefs, attitudes, and ideologies appeared or when the local dialect was mentioned. In addition to the characteristics arising from spontaneous speech (self-correction, hesitation, thinking, searching for words), the discourse markers also actively

¹ A kutatást, valamint a tanulmány megírását az NKFIH K138827 számú, *Nyelvi vélekedések mintázatai Szegeden és környékén – Perceptuális dialektológiai vizsgálat* című pályázat támogatta.

participated in constructing the rhetorical structure (González, 2004). When language regards appeared, they indicated personal comment, evaluation, emphasis, evidence, irony, and self-irony. With the help of these elements, teachers tried to tone down their opinions and save their faces (Goffman, 1967/1995). This study illustrates the individual roles with examples from the corpus through the examples of *hát* 'well', the most common discourse marker of Hungarian spontaneous speech.

Keywords: discourse markers, language regard, dialect, sociolinguistic interview, facework

1. Bevezetés

Korábbi kutatások (Bartha & Hámori, 2010; Schirm, 2021; Sz. Hegedűs, 2002) kimutatták, hogy a nyelvi interjúkban a legnagyobb érintettséget kiváltó témák stílusváltozást idéznek elő, ami a diskurzusjelölők számának és funkcióinak a megváltozását vonja maga után. A nagyobb érzelmi bevonódású tárgykörök közé klasszikusan a halálveszedelem, az udvarlás, illetve az etnikai témák tartoznak, ám ide sorolhatók többek közt a beszélőknek a saját anyanyelvjárásukról való vélekedéseik is. A tanulmány a *Nyelvi vélekedések mintázatai Szegeden és környékén – Perceptuális dialektológiai vizsgálat* projekt keretében 10 szegedi általános iskolai tanárral készített interjú anyagát elemezve a nyelvi vélekedéseknek és a diskurzusjelölő-használatnak az összefüggéseit ismerteti, ahhoz az irányvonalhoz csatlakozva, amely szerint a diskurzuselemzés jó lehetőséget nyújt a nyelvi ideológiák tanulmányozására (Laihonen, 2008). A beszélgetés szerkezete és annak alakulása (pl. a javítási műveletek, újrafogalmazások) mutatja, hogy a nyelvi ideológiák nem statikusak, hanem az interakcióból származnak (Laihonen, 2009).

A cikk a szociolingvisztikai interjú szövegtípusának rövid jellemzése után először a diskurzusjelölőket a nyelvi interjúkban vizsgáló korábbi kutatások eredményeiről ad rövid áttekintést, majd a NYELVÉSZ projektet mutatja be. A korpusz, a módszer és a hipotézisek felvázolása után pedig interjúpéldák elemzésén keresztül a beszélt nyelv egyik leggyakoribb diskurzusjelölőjének, a *hát*-nak a szerepköreit, valamint a nyelvi vélekedések konverzációs jegyeit jellemzi. A kisszámú adatközlő (10 tanár) miatt a tanulmány a diskurzusjelölők funkcióira koncentrálna, s kvantitatív elemzés helyett kvalitatív áttekintést ad.

2. A diskurzusjelölőket a nyelvi interjúkban vizsgáló korábbi kutatások eredményei

A diskurzusjelölőket (pl. a *deviszont, ilyen, hát, mondjuk, nyilván, szerintem, szóval, tulajdonképpen, ugye, úgyhogy, vajon* elemeket) a diskurzus ragasztóanyagainak is szokás nevezni (Zhao, 2014: 2108), ugyanis diskurzusrészeket kötnek össze. Emellett diskurzusirányító szerepük is van: részt vesznek a beszédjog megtartásában, a szó átadásában, valamint átvételében. A hallgatók számára ezek az elemek tájékoztató pontként szolgálnak. A szöveg szerkezetének felépítésén túl pragmatikai viszonyokat is képesek jelölni: különféle beszélői viszonyulásokat (például csodálkozást, örömet, vonakodást, dühöt, iróniát) fejeznek ki. Multifunkcionálisak, szóban sokkal gyakoribbak, mint

írásban, s kontextusfüggő a jelentésük (Furkó, 2019). Az arányuk és a funkciójuk pedig nagymértékben függ a szövegtípus jellegzetességeitől (Dér, 2020; Furkó, 2020; Schirm, 2021).

Az utóbbi évtizedekben mind a dialektológiai, mind a szociolingvisztikai kutatásokban, a nyelvi változások és változatok vizsgálatánál előtérbe kerültek a nyelvi interjúk (Labov, 1984/1988; Balogh, 2001: 166). A nyelvi interjú mint szövegtípus félintézményes, közepesen strukturált szöveg. Olyan mesterséges műfaj, amely „jól kidolgozott stratégia” szerint (Labov, 1984/1988: 7/26), előre meghatározott tematika köré épülve, egy strukturált kérdéssort felhasználva a hétköznapi társalgást imitálja (Kontra, Németh & Sinkovics 2016: 63). A szövegtípus megnevezésére használt *szociolingvisztikai interjú* terminus ugyanakkor kissé félrevezető lehet, valójában ugyanis „a szociolingvisztikai interjúnak mindennek kell lennie, csak nem »interjúnak«” (Tagliamonte, 2012: 37). A beszélgetés moduljai előre megtervezettek, ezeket az ún. kérdezőfüzet rögzíti. A nyelvi interjúknak két szereplője van: a terepmunkás és az adatközlő. E szerepek meghatározzák az interjú menetét, a fordulók eloszlását, valamint a beszédaktusokat is: a terepmunkás a kérdező, ő irányítja a társalgást, az adatközlő pedig a válaszadó, s a válaszokban gyakoriak a narratívák (Schirm, 2021: 187). A szociolingvisztikai interjúkban az adatközlőknek először beszélniük kell a családjukról, az életükről, a munkájukról, ezen túl viszont a kérdések valamilyen nyelvhasználati jellegzetesség (pl. a magyar nyelv Budapesten beszélt változata; a szegedi ő-zés) köré vannak felépítve. A beszélgetős részekén túl még különféle, a vizsgálandó jelenséghez kötődő feladatok (pl. ügynökteszt, tájszóteszt, térképes feladat) is szoktak lenni az interjúkban. A szociolingvisztikai interjúk társalgási részét Labov (1984/1988) nyomán a formálistól az informális témáig szokás felépíteni, a heves érzelmeket kiváltó témáknál mérhető ugyanis legjobban a nem formális nyelvhasználat. A különféle teszteknel (ügynökteszt, tájszóteszt, szólisták) pedig szintén nagy, de feladatonként különböző odafigyeléssel lehet számolni az adatközlőknél, így a beszéd formalitásfokának eltérő szintjei tanulmányozhatók (Bartha & Hámori, 2010: 306). Mind a Budapesti Szociolingvisztikai Interjú (= BUSZI), mind a Szegedi Szociolingvisztikai Interjú (= SZÖSZI), mind pedig a NYELVÉSZ (= NYELvi VÉlekedések SZegeden és környékén) interjúk e metodológiára épültek.

Az interjúkbeli narratívák a beszélő szemszögéből mutatják be a jelenségeket, ezért bővelkednek értékelő megnyilatkozásokban és diskurzusjelölőkben. A narratívák olyan önarcképeknek tekinthetők, amelyekben az identitás szociolingvisztikai konstrukciókon keresztül jelenítődik meg (Schiffrin, 1996).

A diskurzusjelölők (más néven pragmatikai markerek) González (2004: 87) szerint a narratívákban szemantikai és pragmatikai szinten is részt vesznek a szöveg koherenciájának a létrejöttében. Szemantikai szinten kötőszóként járulnak hozzá a szöveg összetartásához: referenciális jelentésük van és logikai viszonyokat (pl. ok-okozatot, időbeliséget) jelölnek, illetve a mondanivaló

újráfogalmazásában van szerepük. Pragmatikai szinten pedig a retorikai és a szekvenciális szerkezet kialakításában, továbbá a következtetések kódolásában vesznek részt. A retorikai szerkezethez az illokúciós szándékok és erők jelzői tartoznak: ezek megmutatják a beszélő intencióját, illetve a szövegtípushoz való kötöttséget is. A személyes megjegyzések és értékelések, a nyomatékosítás, az evidencialitás, az információ kiegészítése, a gondolkodás, a szó visszavétele és a témaváltás mind a retorikai szerkezetnél találhatók. A szekvenciális szerkezethez a diskurzusszervezés, azaz a diskurzusszegmensek nyitása és zárása, valamint az idézés sorolható. A következtetési komponens pedig többek közt az indoklások, az arcfenyegetés mérséklése, az előfeltevések közlése és a szöveg-világ lehorgonyzásai alkotják (uo.).

Fuller (2003) angol anyanyelvű személyekkel végzett vizsgálatai arra világítottak rá, hogy a *like* 'ilyen' szociolingvisztikai interjúkbeli gyakorisága az interakciós tényezőktől függ. Ugyanaz az interjúkészítő ugyanis a beszélgetés során a különböző interjúalanyokkal más és más szerepet vesz föl, s ennek megfelelően a *like* előfordulási aránya és szerepe is változik. Egyrészt a nagyon tartózkodó interjúalanyokkal való beszélgetésekben nőtt meg a számuk, másrészt viszont a jó légkörű, gördülékeny interjúkban voltak gyakoriak. Ennek magyarázata, hogy a *like* képes egyfelől pontatlanságot, másfelől pedig nyomatékot is jelezni. Használatának változatosságát a beszélők saját megnyilatkozásának a tartalma motiválja: akkor alkalmazzák, ha a közös alapra vonatkozó feltételezéseik alapján úgy vélik, hogy a mondandójuk tartalma minősítésre vagy hangsúlyozásra szorul.

A hazai kutatásokban a nyelvi interjúk közül eddig a Budapesti Szociolingvisztikai Interjúban és a Szögedi Szociolingvisztikai Interjúban vizsgálták a diskurzusjelölőket. Sz. Hegedűs Rita 2002-ben a BUSZI egy anyagában, a B7307 jelzetű interjúban elemezte a diskurzusjelölőket. Bartha Csilla és Hámori Ágnes 2010-ben a BUSZI II 14 interjújában a stílusváltozásokat (pl. *t*-kiesés, *l*-kiesés, konverzációs jelenségek, háttércsatorna jelzések) vizsgálták. Azt találták, hogy nem csupán a fordulók hossza, valamint a háttércsatorna jelzések száma nőtt meg az etnikai és a halálveszéllyel kapcsolatos témáknál, hanem a diskurzusjelölők száma és funkciója is megváltozott. Egyrészt gyakoribbá váltak a diskurzusjelölők, másrészt pedig míg az önéletrajzi modulban a kommunikációs szervező diskurzusjelölők, főként a *hát* és a *tehát* voltak többségben, addig az etnikai és a halálveszedelem témáknál a pragmatikai és interakciós szerepű diskurzusjelölők (pl. *azért*, *mondjuk*, *szóval*, *ugye*, *úgyhogy*) domináltak.

A SZÖSZI-re irányuló kutatások közül egy 2017-es vizsgálat (Schirm, Szabó & Gocsál, 2017) egy 192 perces interjú anyagában nézte a *hát* diskurzusjelölő prozódiai sajátosságait. Az eredmények azt mutatták, hogy a *hát* hangsor /a:/ hangjának F0 értéke alapján nincs szignifikáns különbség az egyes funkciók és azok prozódiai megvalósulása közt. Szintén 2017-ben a SZÖSZI három

interjújának 545 percnyi felvételét elemezve igazolódott a diskurzusjelölők szereptípusfüggő használata (Schirm, 2017). A terepmunkások diskurzusjelölői ugyanis többségében diskurzussszervező szerepet töltöttek be: az interjú menetét irányították, vagy kérdést vezettek be. Az adatközlők diskurzusjelölői ezzel szemben a történet mesélését segítették: általuk valósult meg a mondanivaló továbbvitele, a témaváltás, az összegzés, az idézés és a retorizálás is. Emellett a nagyobb érzelmi bevonódású részeknél a diskurzusjelölők sokféle beszélői attitűdöt, például dicsekvést, mentegetőzést, döbbenetet, vonakodást is képesek voltak érzékeltetni.

Később nagyobb SZÖSZI-mintán, nyolc interjú 1030 percnyi felvételén a diskurzusjelölő-társulások gyakoriságát (Schirm, 2018), valamint a diskurzusjelölőknek az életkorral való korrelációját is vizsgálták (Schirm, 2019). A diskurzusjelölő-társulások az irányított beszélgetések narratíváira voltak jellemzőek, ám a számuk messze elmaradt a spontán beszédben való megjelenésükhöz képest (vö. Dér, 2016). A vizsgálat során az is kiderült, hogy az életkor előrehaladtával nem növekszik lineárisan a diskurzusjelölők száma. Másra és másként használták azonban őket az egyes életkori csoportok a nyelvi interjúkban. A fiatalabbaknál nem volt jellemző az attitűdjelző funkció, ők inkább szókeresésre, önjavításra, az általuk elmondottak tompítására használták az elemeket. A középkorúak és az idősebbek viszont gyakran az érzelmeiket is diskurzusjelölőkkel fejezték ki, emellett a beszélgetés irányítására is bátrabban alkalmazták őket. A 70 év fölötti adatközlőknél pedig már a történetek kommentálásában is részt vettek (Schirm, 2019: 202–203).

Az előzménykutatások megerősítették, hogy érdemes a nyelvi interjú szövegtípusában vizsgálni a diskurzusjelölőket. Azonban a korábbi elemzések ezeknek az elemeknek a nyelvi vélekedések közvetítésében, illetve az arculatmunkában való szerepüket még kevésbé kutatták. Jelen tanulmány ezzel foglalkozik, egy új korpuszon, a NYELVÉSZ projekt 10 interjújának 602 percnyi anyagán.

Nyelvészeti műszóként a *face*, azaz *arculat* (más fordításokban *arc*, *homlokzat*) terminus Goffmantól ered, s egy tulajdonságegyüttest jelöl, amellyel minden ember rendelkezik: „Olyan énkép, amelyet a társadalmilag megerősített tulajdonságok körvonalaznak” (1967/1995: 3). A kommunikáció résztvevői rendszerint törekednek az arculatuk fenntartására, a jó benyomás keltésére. Interjúhelyzetben azonban az adatközlők a folyamatos kérdések miatt fenyegetve érezhetik az arculatukat, illetve kényesebb témák előkerülésekor szintén sérülhet az énképük, így igyekeznek a saját felépített arculatukat megóvni. A terepmunkás ideális esetben ügyel arra, hogy mérsékelje az esetleges arculatrombolást, ugyanakkor a szerepéből adódik, hogy a kérdezőfüzetben szereplő összes kérdést fel kell tennie, s az adatközlőkből minél részletesebb, ám lehetőleg fesztelen beszédstílusú választ kell előhívnia.

3. A NYELVÉSZ projekt bemutatása

Szeged a nagyjából 159 000 főnyi lakosával Magyarország harmadik legnagyobb városa. A terület emblematis nyelvjárási jegyének tartott ö-zés azonban napjainkra már erősen visszaszorulóban van a városban, mivel a lakosság nagyjából harmada nem ö-ző dialektusból származó betelepülő. A város nyelvjárási képét vizsgáló korábbi kutatás (Kontra, Németh & Sinkovics, 2016) azt mutatta, hogy az adatközlők nyelvhasználata az iskolába kerülésük időszakában változott meg. Így a jelenlegi, 4 éves, 2021 és 2025 közt zajló NYELVÉSZ projekt egyik központi kérdése annak kiderítése, hogy mi történik az iskolai évek alatt a diákok vernakuláris nyelvvaltozatával. Emellett azt is vizsgáljuk, hogyan működik az adatközlők beszédpercepciója a nyelvjárás – köznyelv kontinuumban, milyen pozitív és negatív fogalmakat idéz fel a tudatukban a helyi nyelvjárás, illetve hogyan függ össze egymással a nyelvjárás és a lokális identitás.

A kutatás során a dél-alföldi nyelvjárási régió Szeged környéki nyelvjárási csoportján belül három településen: Szegeden, Hódmezővásárhelyen, valamint Balástyán vizsgáldtunk, s mindhárom helyszínen egy-egy átlagos általános iskolát kerestünk meg. A három település kiválasztását az eltérő méretükön (Hódmezővásárhely 42 ezer fős város, Balástya pedig 3 és fél ezer főt számláló kistelepülés) túl az indokolta, hogy úgy véltük, a különböző településtípusokon élő közösségek tagjai eltérő nyelvi vélekedésekkel, ún. *language regard*okkal és identitáskonstrukciókkal rendelkeznek. A *language regard* műszó a perceptuális dialektológia megteremtőjéhez, Dennis Prestonhoz (2018) kötődik, aki a hétköznapi beszélőknek a nyelvhez és egyes nyelvvaltozatokhoz társuló vélekedéseinek, attitűdjeinek, ismereteinek és ideológiáinak összefoglaló megnevezésére alakította ki a terminust. Azt is feltételeztük, hogy a három település adatközlői számára mást jelent a *nyelvjárás* és a *normatív változat* fogalma. Továbbá úgy gondoltuk, hogy az egyes településeken belül folytonosság van a nyelvi vélekedéseket illetően a generációk közt, azaz a szülők, a nagyszülők és a pedagógusok nyelvszemléletének jellemzői a diákok generációjában élnek tovább (részletesen lásd Berente et al., 2023: 82–84). A hipotéziseink vizsgálatához 1. osztályos és 8. osztályos diákokkal, tanítóikkal és tanáraikkal, valamint lehetőség szerint a diákok szüleivel, illetve nagyszüleivel, ha ez nem volt megoldható, akkor a szülői, illetve a nagyszülői korcsoportba tartozó adatközlőkkel készítettünk interjút. Az egyéni strukturált szociolingvisztikai interjúkban különböző modulok, valamint az ö-ző beszéd presztízst mérő ügynöktesztek, illetve egyéb feladatok váltakoztak. A 3 településen összesen 126 adatközlőt (48 diákot, 30 pedagógust és 48 szülőt/nagyszülőt) kérdeztünk ki. Az interjúkból kibontakozó képet a tanítókkal és tanárokkal későbbiekben készíandó fókuszcsoporthos interjúk is árnyalják majd.

Az egyéni szociolingvisztikai interjúk az alábbi modulokból álltak: a nyelvi háttér feltérképezéséhez az adatközlőket kérdeztük a szociológiai háttérükről, a

családjukról, az iskoláikról, a munkájukról, a településről. A tanároknál külön rákérdeztünk arra, hogy előfordult-e már, hogy nyelvjárást használtak az iskolában a tanórákon, illetve az iránt is érdeklődtünk, hogy beszélhet-e a tanár tájszólásban a tanórán, valamint szülői értekezleten. Kíváncsiak voltunk arra is, hogy vajon a tanároknak feladata-e a diákok tájszólásának a kijavítása, illetve többek közt azt is megkérdeztük, hogy van-e olyan jelenség, ami pedagógusként zavarja őket mások beszédében. A beszélgetős részekkel váltakozva számos feladatmodul is helyet kapott az interjúban. Az egyik közülük az ügynökteszt volt, amikor lejátszott hangfelvételek alapján kellett eldönteniük az adatközlőknek, hogy a hallott beszélőnek mi lehet a legmagasabb foglalkozása (rádióbemondó, tanár, hivatali ügyintéző, bolti eladó, gyári munkás, földműves, egyéb), a végzettsége, hol élhet és hány éves lehet. A felvételek egyik fele a szegedi nyelvjárás jellegzetességeit mutatta, a másik fele pedig köznyelvi volt. Szópárokkal (pl. *megy ~ mögy, ember ~ embör, csöndes ~ csendes, lakom ~ lakok*) is teszteltük az adatközlők vélekedéseit: egyszer arra kérdeztünk rá, hogy a szópárok közül melyiket használják, másszor pedig arra voltunk kíváncsiak, hogy melyiket tartják közülük helyesnek. A modulok közt három térképes feladat is volt. Az egyik egy települést sematikusan, piktogramokkal ábrázolva azt tudakolta, hogy az adatközlő szerint a megjelölt helyeken (ezek a következők voltak: a mi házunk, szomszédok, söröző, hivatal, bolt, piac, iskola, sportpálya, templom, rendelő) az emberek „*ö* vagy *e* betűvel ejtik-e” gyakrabban a szavakat. A másik térképes feladat Szegedet és távolabbi környékét ábrázolta, s itt is azt kellett megjelölni, hogy hol beszélnek *e*-vel, azaz mekegve, illetve *ö*-vel. Ugyanezekre a településekre vonatkozott a harmadik feladat is: ahol azt kellett bejelölniük a megkérdezetteknek, hogy szerintük a térképen lévő települések közül hol beszélnek a legszebben, illetve a legcsúnyábban. Az interjúk végére még két megítéltetős feladat került: itt arra voltunk kíváncsiak, hogy ha az adatközlő egy ismeretlen embert hall beszélni a rádióban, kb. 2 perc után meg tudja-e ítélni, hogy az illető mennyire okos, illetve mennyire becsületes.

4. Korpusz, módszer, hipotézisek

A NYELVÉSZ projekt keretében készült 126 egyéni interjú közül jelen tanulmány 10 szegedi általános iskolai pedagógusnak, 5 tanítónak, valamint 5 tanárnak a nyelvhasználatát elemzi. Az adatközlők mindegyike nő volt, s az életkort tekintve a fiatal, kezdő pedagógustól a tapasztalt, nyugdíj előtti tanárig terjedt a minta. Mind a tanítók, mind pedig a tanárok közt humán és reál műveltségterületet, illetve tantárgyat tanítók is voltak. Az adatközlők fele Szegeden (4 fő), illetve környékén, Hódmezővásárhelyen (1 fő) született, a többiek pedig az ország különböző részeiről származtak. A mintába került 10 pedagógus közül a Szegeden és Vásárhelyen születettek tudtak *ö*-zni, bár az iskola falai közt tanórán közülük csak ketten használták ezt a nyelvjárási jegyet, ők is csupán elvétve. A terepmunkás ezeknél a felvételeknél a tanulmány írója volt. A tanári interjúk a

diákok beszélgetései után készültek, amiket hospitálás előzött meg. Így mire sor került a pedagógusokkal való felvételekre, a terepmunkás már több hónapja az iskolában tartózkodott, azaz volt alkalma mindenkit megismerni és beilleszkedni. Ez nagymértékben elősegítette, hogy az interjúk annak ellenére, hogy formális helyszínen, az iskola termeiben készültek, mégis jó hangulatúak és oldottak voltak. A 10 interjú közül a legrövidebb 40 perces volt, a leghosszabb pedig másfél órás.

A kutatás helyszínét képező szegedi általános iskola alsó tagozaton Freinet pedagógiáján alapuló programot valósít meg, amelynek lényege a gyerekközpontúság. A nap első közös tevékenysége az osztályokban a beszélgetőkör, amikor a gyerekek a tanárral együtt kötetlenül beszélgetnek az előző nap óta velük történt dolgokról. Első osztályban a tanítás blokkokban történik, amit az iskolaotthonos munkarend tesz lehetővé, a tanulók 16 óráig kötelezően bent tartózkodnak az iskola falai közt. A gyerekközpontúság, a barátságos és elfogadó légkör az interjúkat megelőző hospitálásokon is tapasztalható volt. Az interjúkban minden tanár azt mondta, hogy értéknek tartják a tájszólást, és sosem javítják ki azt a gyerekek beszédében.

A vizsgálat előtti egyik kiinduló hipotézisem az volt, hogy – a korábbi kutatások (pl. Dér, 2017; Schirm, 2017) eredményeihez hasonlóan – a szegedi tanári interjúkban is a *hát* dominanciájával és sokféle szerepkörével fogok találkozni. Másrészt azt vártam, hogy az érzékenyebb témáknál, azaz a nyelvi vélekedéseknél, attitűdöknél és ideológiáknál, valamint az *ő-ző* nyelvjárás említésekor gyakoribbá válnak a diskurzusjelölők. Azt feltételeztem ugyanis, hogy az adatközlők nagyon ügyelnek majd a saját arculatuk (Goffman, 1967/1995) fenntartására, ezért a nyelvi ideológiák és vélekedések előkerülésekor majd tompítani fogják az esetleges negatív véleményüket, illetve diskurzusjelölökkel óvják az arculatukat.

A minta feldolgozása során a hangfelvételek anonimizálva lettek, az adatközlőket egyedi azonosító kóddal láttuk el. A bemutatandó példákban a terepmunkást a Tm. rövidítés jelzi, az adatközlőket pedig az interjú kódjele azonosítja az alábbiak szerint: SZ = szegedi minta, T = pedagógus, szám (pl. 1) = az adott felvételnek a mintában elfoglalt helye, N = nő, a részletek után pedig zárójelben annak interjúbeli ideje található. A lejegyzés során jelöltük a hallható szüneteket: a rövid szünet jele (.), a hosszú szüneté (..), a hezitálásokat (*ööö*, *mmm*), a kieséseket (< >, pl. *ebbe<n>*), az időtartam megnyúlásokat (pl. *hooogy*) és a különféle nonverbális jeleket, például: [köhögés], [nevetés] is. Bizonyos szavakat (pl. *akkó*, *aszongya*, *mit-tom-én*, *nem-tom*, *szal*, *télleg*) a lejegyzés gyorsítása és a könnyebb olvashatóság érdekében nem standardizáltunk, hanem külön szótárban soroltuk fel őket.

A diskurzusjelölők funkcióinak az azonosításához az expert annotációs módszert használtam. Figyelembe vettem a diskurzusjelölőt tartalmazó szekvenciának a fordulón belüli elhelyezkedését, a környezetében előforduló

beszédaktusokat, valamint a diskurzusjelölő hangsúlyát, hanglejtését, az előtte, illetve utána lévő esetleges szüneteket. A korábbi kutatások (pl. Dér & Markó, 2017; Kondacs, 2023) eredményeinek a figyelembe vételével a hallás alapján azonosítható fonetikai jellegzetességekkel dolgoztam. Arra támaszkodtam például, hogy a *hát* különféle használati körei közül az általános válaszelölő *hát*-nak rövidebb az időtartama, alacsonyabb az alapfrekvencia-maximuma, illetve nincs előtte/utána szünet, míg a hezitáló *hát* esetén hosszabb a *hát* időtartama, magasabb az alapfrekvencia-maximuma, és néma vagy kitöltött szünet van a diskurzusjelölő előtt/után (vö. Kondacs, 2023).

5. Diszkusszió – a *hát* szerepkörei a szegedi pedagógusok interjúiban

A tíz felvétel elemzése alapján beigazolódott, hogy a diskurzusjelölők közül a szegedi tanárok interjúiban a *hát* a legsokoldalúbban használt elem. Ez egyrészt az elem gyakoriságából, másrészt az extrém módon multifunkcionális jellegéből adódik (Dér, 2017). A *hát* elemnek a korai pragmatikai szakirodalom (Kiefer, 1988; Németh T., 1998) a következő négy használati körét említi: 1. általános válaszelölő, 2. kérdésbevezető, 3. magyarázkodó, 4. önjavító. A későbbi kutatások (pl. Dér, 2017, 2020; Schirm, 2021) már mintegy tucatnyi szerepét regisztrálták az elemnek, pl. érzelmi többlettartalom (felindultság, csodálkozás, beleegyezés) kifejezése, evidencialitás jelzése, nyomatékosítás, udvariasság jelzése, hezitálás, továbbá rámutattak a szemaforyszerű viselkedésére (Alberti, 2016; Szeteli & Gocsál & Alberti, 2019), s igazolták, hogy a *hát* számos funkciót képes betölteni.

A *hát*-nak a szegedi beszédben való jelentéseit már Bálint Sándor 1957-es Szegedi szótára is feltérképezte, amelyben öt szerepköre található meg a szónak. Ezek az alábbiak: 1. 'tehát', 2. 'akkor', 3. megelőző mondat erősítése, 4. 'természetesen, hogyne', 5. kérdő mondat bevezető szava (i. m. I/575). A szegedi tanárok interjúiban – a SZÖSZI vizsgálatához hasonlóan (vö. Schirm, 2017) – azonban ennél jóval többféle funkcióban jelent meg az elem. A *Szegedi szótár* szócikke nem számolt a különféle beszélői attitűdökkel: a bizonytalansággal, az iróniával és az öniróniával. Ezek mellett a gondolkodási folyamat közvetítése, valamint az újfogalmazás jelzése is kimaradt Bálint Sándor leírásából. Az ÉrtSz. szócikkéből (Bárczi & Ország 1960: III/144–148) a *hát* gazdagabb használati köre bontakozik ki, megjelennek ugyanis a beszélői attitűdök (pl. enyhe rosszallás, meglepetés, harag), valamint a beszédtervezési szerepek (pl. habozás) is (részletesen lásd Schirm, 2021: 49–50).

A felvételekből az is kitűnik, hogy az adatközlők a *hát*-ot gyakran a saját arculatuk (Goffman, 1967/1995) fenntartására, illetve védelmére használták. Ez az arculatvó stratégia azonban nem található meg a szótári leírásokban. E használati köröket a következőkben az interjúkból származó részletek mutatják. A példák nem csupán a diskurzusjelölők működéséről, hanem a szegedi tanárok nyelvi ideológiáiról is képet adnak majd.

Az arculatmunkával kapcsolatban megfigyelhető még, hogy a terepmunkás kérdéseiben – a kérdezőfüzetbe írt kérdésekkel ellentétben – megszaporodtak a tompító elemek. Előszeretettel használta a *vajon*, az *esetleg* és az *egyébként* diskurzusjelölőket. Mivel a tanulmány szerzője volt a terepmunkás, kijelenthető, hogy ez nem volt tervezett stratégia, ám ezzel próbálta az interjú merev kérdés-válasz légkörét oldani, valamint az interjúalanyokat további beszédre (példák közlésére, magyarázatra) bírni.

A *hát* – a diskurzusjelölők tulajdonságaiból adódóan – egyrészt a beszélgetések strukturálásában, a szóátvételben, a válaszadásban, a mondanivaló kapcsolásában, lezárásában, az összegzésben vett részt, másrészt gondolkodási folyamatokat, hezitálást jelzett, harmadrészt pedig különböző beszélői attitűdöket is kifejezett. Lássuk ezeket a szerepköröket részletesebben, konkrét példák elemzésén keresztül!

Az interjúkban a szövegtípus jellegzetességeiből adódóan a kérdés-válasz szomszédsági párok domináltak (ten Have, 2004: 58), emiatt gyakran bármiféle beszélői attitűd nélkül, általános válaszjelölőként használták az adatközlők az elemet, ahogy azt az (1a) és (1b) példák is mutatják. Ilyen esetekben a diskurzusjelölőre nem esett különösebb nyomaték, nem volt hosszabb az ejtése sem, teljesen belesimult a válaszba, sem előtte, sem pedig utána nem volt szünet. Például:

(1a) Tm: *És vajon mibe< n> térhet el Szegednek a beszédétől a pesti beszéd?*
SZT4N: **Hát** ők a köznyelvet beszélnek. (4:16–4:24)

(1b) Tm: *És ő mikor költözött ide Szegedre?*
SZT5N: **Hát** amikor kezdtük a főiskolát, 86-ban. (2:00–2:07)

A következő részletben a terepmunkás az iránt érdeklődött, hogy szokta-e javítani a pedagógus a diákok beszédét. Az idézett rész első *hát*-ja itt is a válaszadást példázza, a másodiknál azonban hiába van szintén kérdés-válasz szomszédsági pár, a diskurzusjelölő elnyújtott ejtése (*hááát*) rögtön elárulja, hogy a beszélő gondolkodik a válaszon. Ezt a bizonytalanságot a prozódiai jegyeken túl a folytatás *ilyen* diskurzusjelölője is alátámasztja.

(2) Tm: *Tehát rájuk szólsz-e bármi miatt?*
SZT4N: **Hát** hogyha nyelvileg helytelen, amit mond, akkor igen.
Tm: *Akkor ki. És milyen ilyen helytelenségekre gondoljunk itt?*
SZT4N: **Hááát** a szeressük például, tehát ilyen -suk/-sük. (11:10–11:26)

A diskurzusjelölőkkel az adatközlők a válaszaikban sokszor azt közvetítették, hogy amit mondanak, az csak ő véleményük, vagyis egyáltalán nem gondolják azt általános érvényűnek. Ennek hangsúlyozása arculatvó stratégiának tekinthető. A

(3)-as példa *hát* és *nyilván* eleme evidencialitást közvetít, és nyomatékosítja az adatközlő véleményét, míg a később megjelenő *én úgy gondolom* tompítja azt. A válaszban megjelenő rövid hezitálások (*ö, mmm*) és ismétlések (*ha, ha; akkor, akkor*) pedig arról árulkodnak, hogy az adatközlőnek nem volt előre megtervezett sablon válasza a kérdésre, az interjúszituációban alkotta meg a véleményét.

(3) Tm: *Feladata-e egy tanárnak vagy tanítónak, hogy tegyen valamit a tájszólás fennmaradásáért?*

SZT7N: (...) **Hát** tanítani már *ö* nem lehet, **nyilván**, de a hozzáállásunkkal *mmm* annyit tehetünk, **én úgy gondolom**, hogy *ha ha* bármilyen gyerek ezt használja, *akkor akkor* ezt egy értéknek kell beállítani a többiek előtt. (44:24–44:52)

Az interjúkban beszélgetős részek és tesztfeladatok váltakoztak. Az ügynöktesztes feladatoknál megfigyelhető volt, hogy az adatközlők a *hát*-tal a gondolkodásukat jelezték. A következő (4) példában hallani is lehetett, hogy milyen hosszan töpreng az illető, s a gondolkodási folyamatát a hosszú szüneteken túl még a *hát* és a *talán* diskurzusjelölőkkel is nyilvánvalóvá tette.

(4) Tm: *És akkor mi lenne a legmagasabb foglalkozás, amit adnál a beszéde alapján az illetőnek?*

SZT4N: Ühüm. **Hát** (...) **Talán** (...)

Tm: *Amit gondolsz.*

SZT4N: [lassan beikszeli a választ] (15:40–15:54)

A töprengést és a határozatlanságot gyakran a *hát* utáni *ööö* hezitálás jelezte. Az (5a) példában ezt a bizonytalanságot az adatközlő a *nem tudom* elemmel egyértelműen ki is fejezte, majd az arculata védelme érdekében rögtön magyarázkodni kezdett.

(5a) Tm: *Ö-zésen kívül esetleg valami más?*

SZT3N: *Használat? Hát ööö nem tudom, ezen jobban gondolkodnom kellene, most így hirtelen nem jut eszembe.* (27:24–27:33)

Jellemző volt, hogy nyelvi példa vagy valamilyen nyelvhasználati szituáció elmesélésének a kérésekor az adatközlők elmondták, hogy találkoztak már a kérdezett esettel vagy jelenséggel, de a konkrét példát vagy a helyzetet nem tudják visszaidézni. A fenti (5a) részletnél megfigyelhető, hogy a terepmunkás az *esetleg* diskurzusjelölővel igyekezett tompítani a kérdést, hogy ne érezze az interjúalany kellemetlenül magát, ha az *ö*-zésen kívül nem tud más, a szegedi nyelvjárásra jellemző jegyet felsorolni. Szintén a beszélő bizonytalanságát mutatja az (5b) példa *hát* eleme is, ahol előbb hezitál a beszélő, majd a hosszú szünet és az újraindítás után végül bevallja, hogy nem tud a feltett kérdésre válaszolni.

(5b) (térképes feladatnál, hogy hol beszélnek a legszebben/legcsúnyábban)

SZT7N: **Hát** ez (...) ezt nem, nem tudom. (49:43–49:48)

A *hát*-tal jelölt bizonytalanságot még más markerek is erősíthetik. Az alábbi részletben a hosszabb szünet, a visszakérdezés, a *hát* elnyújtott ejtése, és az elem után álló *esetleg* diskurzusjelölő is mind az adatközlő bizonytalanságáról árulkodik.

(5c) Tm: *Van-e szerinted olyan, hogy pesti beszéd?*

SZT10N: (...) *Pesti? Háát esetleg a mekegés.*

Tm: *Aha.* (33:29–33:39)

Az (5c) példa jól illusztrálja, hogy a szociolingvisztikai interjúk kérdés-válasz moduljai is az iskolai tanórákra jellemző IRF/IRE-szekvenciához (IRF/IRE = teacher initiation 'tanári kezdés', student response 'tanulói válasz', teacher feedback/evaluation 'tanári visszajelzés/értékelés') hasonlóan épülnek fel (Antalné, 2006; ten Have, 2004; Walsh, 2006). Csak amíg az osztálytermi diskurzusban a tanári kezdő beszédfordulót (pl. kérdést) a tanuló által adott reakció (pl. válasz) követi, végül pedig egy tanári visszacsatoló forduló (pl. értékelés) zárja, addig a szociolingvisztikai interjúkban a terepmunkás kérdése után az adatközlő válasza következik, amire a terepmunkás visszajelzéssel reagál. Annak ellenére, hogy a szociolingvisztikai interjúkban a terepmunkásnak nem szabad a saját véleményét közvetítenie a vizsgált jelenségről, a fatikus visszacsatolást, a nyugtázást (pl. *aha, persze, ühüm, jó*) azért igénylik az adatközlők.

A szociolingvisztikai interjúk előtt már az írásbeli megkereséskor is az adatközlők tudtáraadtuk, hogy semmiféle tudást nem mér a vizsgálat, s a felvétel megkezdése előtt is biztosítottuk őket az anonimitás mellett arról, hogy a kérdések kapcsán nincsenek jó és rossz válaszok, a vélekedéseikre vagyunk kíváncsiak, mégis jellemző volt, hogy a saját válaszukat rögtön monitorozták is, újrafogalmazták, megjegyzést fűztek hozzá, magyarázkodtak, azaz egyértelműen a saját arculatuk megóvására törekedtek, s igyekeztek magukat kedvező színben feltüntetni. Ezt mutatja az alábbi (5d) részlet is, ahol az adatközlőnek nincsenek biztos ismeretei arról, hol lehet még igazi *ő-ző* beszédet találni. A válaszát indító *hát* diskurzusjelölőn kívül a hosszabb és rövidebb szünetek, az *esetleg*, illetve a *talán* elemek, valamint a *nem tudom, nem tudok, ebben sem vagyok biztos* kifejezések is jelzik a beszélő bizonytalanságát. A részletben az is nyomon követhető, ahogy az adatközlő az indoklásokkal, kiegészítésekkel folyamatosan próbálja visszaépíteni az arculatát.

(5d) Tm: *Hogyha egy nem idevalósi ember igazi szegedi beszédet szeretne hallani, akkor hova küldenéd?*

SZT2N: **Hát** (..) Vásárhely külterületére **esetleg**, de nem, nem tudom hova küldeném, mert ez is maximum ilyen sztereotípiá, hogy ott még **talán** talál, de (..) ebben sem vagyok biztos, de a szegedi az, inkább környékbeli, meg Makón talán hallottam, hogy arrafelé, tehát Szegedre már régóta nem jellemző, mer<t> nagyobb város annál, minthogy ezt így megmaradt volna, úgyhogy **talán** kisebb városba, de konkrétan nem tudok olyan embert, nem ismerek, akit azt mondanám, hogy beszéljess vele, és akkor (59:16–59:59)

Elvértve azonban szándékos arculatrombolás is előfordult az interjúkban. Ahogy a (6)-os példában látható, a *hát* öniróniát is képes volt jelezni, ami nem éppen arculatvó tevékenység.

(6) Tm: *Saját beszédedről mi a véleményed?*

SZT1N: **Há há há** [gúnyosan nevet] **hát ő** **ugye** mondtam, hogy Vásárhelyen dolgoztam tíz évig, és **hát** ott minden nap tanultam körülbelül egy új szót, amit szerintem csak Vásárhelyen mondanak úgy, sehol a világon. (5:44–6:00)

Az öniróniát már a *hát* előtti gúnyos nevetés is előrevetítette. Ezekkel a jegyekkel a beszélő a saját arculatát készakarva rombolta ugyan egy kicsit, ám kifejezte azt is, hogy tisztában van vele, hogy a vásárhelyi nyelvjárásra jellemző, másutt ismeretlen szavakat is használja. A részlet *ugye* eleme pedig az interjú során korábban elmondott információt immár nyilvánvalóként állította be.

Nem csupán az önirónia, hanem az irónia is megjelent az interjúkban. A (7)-es példában az iróniát az adatközlő hangsúlya és az általa alkalmazott diskurzusjelölők egyértelműen mutatták. Ám az is látszik a részletből, hogy a *hát*-tal keltett ironikus felhangot (*hát azok még nem jártak Vásárhelyen*), amit már a válasz első tagmondata előrevetít, aztán éppen diskurzusjelölőkkel, a *szerintem, szóval, én azt gondolom, persze, azért*<t> elemekkel rögtön igyekszik is mérsékelni.

(7) Tm: *Van-e olyan, hogy szegedi beszéd?*

SZT1N: **Hát őö** nagyon mondják a szegediek, hogy ők mennyire ő-znek, **hát** azok még nem jártak Vásárhelyen **szerintem**. **Szóval** viszonyítás kérdése, **én azt gondolom**. **Persze** egy-egy ő-zés **azér**<t> úgy elő-előfordul, de de messziről (..) kiszúrod, hogy ki a vásárhelyi. (30:57–31:20)

A pedagógusok nem csupán a véleményük gyengítésére, hanem annak nyomatékosítására is használták a diskurzusjelölőket. A (8) alatti példában a *perszé*-vel és a *hát*-ok többségével evidencialitást fejez ki a beszélő. Az indoklás folytatásában pedig beszédfordulatként, retorizáló szerepben alkalmazza a *hát*-ot

(*hát mé szóljak rá* = 'eszem ágában sincs rászólni'). A részletből az is kiderül, hogy maga az adatközlő is használja olykor a nyelvjárást az iskolában a diákok előtt.

(8) Tm: *Beszélhet-e szerinted egy tanár tájszólásban*

SZT10N: *Persze. Há<t> mi van.*

Tm: *az órán? Miér?*

SZT10N: *Nyugodtan. Hát. Hát azér<t>, mer<t> legalább a gyerekek is látják, hogy milyen színes a magyar nyelv. Hát az nem baj, hogyha (07:02–07:14)*

....

Mivel hogy velem is előfordul, hát mé szóljak rá? (09:29–09:31)

A bizonytalanság ellentétének, az evidencialitásnak több fajtája is megjelent a szegedi tanárok interjúiban a *hát* által. Az evidencialitás egyik típusa az volt, amikor mindenki által ismert információt jelzett vele az adatközlő. Például:

(9a) Tm: *Van-e itt a településen valamilyen tájszólás?*

SZT9N: *Hát ez az ő-zés, igen, igen. (14:54–14:58)*

Ennél a kérdés-válasz szomszédsági párnál az adatközlők zöme ugyanígy válaszolt, s mindegyikük feleletéből ki lehetett hallani az evidenciát. A (9a) részlet beszélője még a válasza végére tett kétszeres igenléssel is megerősítette a nyilvánvalóságot.

A *hát*-tal jelölt evidencialitás másik formája pedig az volt, amikor a diskurzusjelölővel a beszélgetés során korábban már elhangzott információra utalt vissza a beszélő. Például:

(9b) Tm: *Előfordult-e már, hogy megszóltak téged amiatt, hogy ő-ztél?*

SZT1N: *Hát a férjem! [nevetés]*

Tm: [nevetés] (50:41–50:48)

Az adatközlő korábban már említette, hogy a férjével nem voltak egy véleményen nyelvhasználati kérdésekben. Ezt a közös tudást mindkét fél nevetéssel is nyugtázta. Ugyanez az adatközlő az interjú elején elmondta, hogy ő a nyelvjárási beszédet fegyelmezési céllal is használta. Később pedig amikor a terepmunkás rákérdezett, hogy a tanórákon használta-e a tájszólást, akkor erre a közös tudásalapra a *hát igen* kezdettel utalt.

(9c) Tm: *Előfordult-e, hogy használtad az iskolában a tanórákon a tájszólást?*

SZT1N: *Hát igen, amikor így le kellett őket teremteni valamiért. (8:51–9:00)*

Az arculatovás az adatközlők javítási műveleteinél volt a leginkább tetten érhető. A pedagógusok sokszor az elsőre adott válaszukat később még pontosították, s a javításokat diskurzusjelölők vezették be. A (10a)-ban az adatközlő a kérdésre rögtön rávágott válaszát, azt, hogy bízik benne, hogy megmarad a régi szegedi beszéd, végül megváltoztatta, úgy, hogy a mondandója modalitása is átalakult: lehetségesből biztosra.

(10a) Tm: *Szerinted megmarad-e ez a régi szegedi beszéd?*

SZT3N: *Bízom benne. **Háát** [sóhaj] **lehet**, hogy kopni fog. Biztosan, biztosan is kopni fog.* (31:40–31:55)

Újrafogalmazás-jelölőkön kívül ismétlések és újraindítások is találhatók a (10b)-ben. Ezek azt jelzik, hogy az adatközlő egyáltalán nem biztos abban, amit mond, egyúttal a gondolkodási folyamatának a menetét is visszatükrözik. A *jó mondjuk, nem biztos, esetleg* elemek arról árulkodnak, hogy a beszélő folyamatosan korrigálja és finomítja a válaszát.

(10b) Tm: *Miben térhet el, ha el ha* (a pesti beszéd a szegeditől)?

SZT8N: *(..) **Hát szerintem** a a a **jó mondjuk** nem biztos, **mer<t> mer<t>hogy** így nekem mindjárt<t> ami be beugrott, az **mondjuk** a szlenget **esetleg** másképp* (51:05–51:16)

A *hát*-ok változatos használati köre és multifunkcionalitása egy-egy beszélő rövid szövegrészletén belül is jól megfigyelhető, ahogy azt az alábbi (11) példa is mutatja. A részletben az arculatmunka alakulása is tetten érhető.

(11) (arról folyt a beszélgetés, hogy a Szegeden lakók beszéde eltér-e a környező települések lakóinak beszédétől)

SZT1N: *Kisebb települések veszik körül, tehát attól is eltér valamelyest.*

Tm: *Aha.*

SZT1N: *Mmm, mmm, azt gondolom. (..) De ez megin<t>, ez megin<t> sztereotípiá, hogy mer<t> a nagyvárosi, **hát** a nagyvárosba<n> is megtalálható mindenféle ember!*

Tm: *Persze, persze, persze.*

SZT1N: ***Hát** ő nem nem lehet általánosítani.*

Tm: *Tudod-e, hogy kire mondják azt, hogy gyűttmönt?*

SZT1N: ***Hát** rám.*

(31:49–32:15)

Az adatközlő először megválaszolja a kérdést, majd utána az *mmm* és *azt gondolom* elemekkel rögtön tompítja a vélekedését. Utána pedig a *hát a nagyvárosba is megtalálható mindenféle ember* retorizáló szerkezetet használva

saját magával polemizálva visszavonja a korábban mondottakat. A következő *hátja* (*hát ő nem lehet általánosítani*) már konklúziószóként funkcionál, a részlet utolsó *hát* eleme pedig nyilvánvalóságot fejez ki.

7. Összegzés és kitekintés

A tíz szegedi tanári szociolingvisztikai interjú elemzése további adalékokkal szolgált a *hát* diskurzusjelölő multifunkcionalitásához. A tanárok még iskolai környezetben, interjúhelyzetben is gyakran használták ezt az elemet, s kiaknázták a változatos szerepköreit. A diskurzusjelölők különösen a nyelvhasználatra vonatkozó nyelvi vélekedések környékén jelentek meg: s a gondolkodási folyamatok közvetítésén túl az arculatmunkában is aktívan részt vettek az újrafogalmazások, valamint a különféle beszélői attitűdök kifejezése által. A vizsgálat illeszkedik a diskurzuselemzés és a nyelvi ideológiák kapcsolatát feltáró kutatásokhoz, azonban a kevés számú adatközlő, és ebből adódóan a kvalitatív eredmények a későbbiekben még a minta bővítését, illetve a diskurzusjelölők és a funkciók számszerűsítését kívánják majd meg.

A kutatás a NYELVÉSZ interjúk korpuszát felhasználva a diskurzusjelölőket tekintve három irányban is folytatható: egyrészt a szegedi tanári interjúi összevethetők a balástyai és a hódmezővásárhelyi tanárok felvételeivel. Másrészt az arculatmunkát és a diskurzusjelölő-használatot a szülői és a nagyszülői interjúkkal is össze lehet hasonlítani. Harmadrészt pedig a funkciók egyértelműbbé tételéhez a diskurzusjelölők prozódiajának mérhető elemei (pl. az időtartam, az alaphérvencia minimuma és maximuma) is megvizsgálhatók a funkciók egyértelműbb elhatárolásához. A NYELVÉSZ interjúk korpuszán a továbbiakban azonban nem csupán a diskurzusjelölőket érdemes tanulmányozni, hiszen az anyag igazi kincsesbányája a nyelvi adatoknak.

Irodalom

- Alberti Gábor** (2016). *Hát a meg meg a hát*. In Kas Bence (szerk.), „Szavad ne feledd!” *Tanulmányok Bánréti Zoltán tiszteletére* (17–27). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Antalné Szabó Ágnes** (2006). *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Budapest: Magyar Nyelvtudományi Társaság
- Bálint Sándor** (1957). *Szegedi szótár 1–2*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Balogh Lajos** (2001). A nyelvjárási anyaggyűjtés. In Kiss Jenő (szerk.), *Magyar dialektológia* (157–174). Budapest: Osiris Kiadó.
- Bárczi Géza & Ország László** (főszerk.) 1960. *A magyar nyelv értelmező szótára III*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Bartha Csilla & Hámori Ágnes** (2010). Stílus a szociolingvisztikában, stílus a diskurzusban. Nyelvi variabilitás és társas jelentések konstruálása a szociolingvisztika „harmadik hullámában”. *Magyar Nyelvőr*, 134/3, 298–321.
- Berente Anikó, Kontra Miklós, Németh Miklós, Schirm Anita & Sinkovics Balázs** 2023. Nyelvi vélekedések mintázatai Szegeden és környékén. *Hungarológiai Közlemények*, 54/4, 81–88. doi: 10.19090/hk.2023.4.81-88
- Dér Csilla Ilona** (2016). Diskurzusjelölő-társulások a magyar spontán beszédben. In Geccső Tamás (szerk.), *Ikon, nyelvi jel, szimbólum: nem természetes jelek a kommunikációban* (21–26). Budapest: Tinta Könyvkiadó.

- Dér Csilla Ilona** (2017). A hát multifunkcionalitása a beszédműfajok és a diskurzusjelölő-társulások függvényében. *Beszéd kutatás*, 25, 169–184. doi: <https://doi.org/10.15775/Beszkut.2017.169-184>
- Dér Csilla Ilona** (2020). *Diskurzusjelölők és társulásaik a magyar nyelvben*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Dér Csilla Ilona & Markó Alexandra** 2017. A hát funkciói a prozódiai megvalósulás függvényében. *Beszéd kutatás*, 25, 105–117. doi: <https://doi.org/10.15775/Beszkut.2017.105-117>
- Fuller, J. M.** (2003). Use of the discourse marker *like* in interviews. *Journal of Sociolinguistics*, 7/3, 365–377. doi: <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00229>
- Furkó Bálint Péter** 2019. *Diskurzusjelölők és egyéb diskurzuspragmatikai eszközök forgatókönyvek, tankönyvek és irodalmi szövegek párbeszédeiben*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Furkó Bálint Péter** 2020. *Discourse markers and beyond: descriptive and critical perspectives on discourse-pragmatic devices across genres and languages*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Goffman, E.** (1967/1995). A homlokzatról. In Síklaki István (szerk.), 1995, *A szóbeli befolyásolás alapjai II.* (3–30). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. [Az eredeti mű: On face-work. In Goffman, E. 1967. *Interactional ritual: essays on face-to-face behavior*. Harmondsworth: Penguin. 5–45.]
- González, M.** (2004). *Pragmatic markers in oral narratives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kiefer Ferenc** (1988). Modal particles as discourse markers in questions. *Acta Linguistica Hungarica*, 38, 107–125.
- Kondacs Flóra** (2023). *A hát, az izé és az ugye diskurzusjelölők jelentéseinek ábrázolása a kibővített Natural Semantic Metalanguage modellben*. Doktori disszertáció. Szeged. Letöltés: <https://tinyurl.com/mr28e3xb>
- Kontra Miklós, Németh Miklós & Sinkovics Balázs** (2016). *Szeged nyelve a 21. század elején*. Budapest: Gondolat.
- Labov, William** (1984/1988). „A nyelvi változás és változatok”: Egy kutatási program terepmunkamódszerei. *Szociológiai figyelő*, 4/4, 22–48. [Az eredeti mű: Field Methods of the Project in Linguistic Change and Variation. In Baugh, J. & Sherzer, J. (eds.) 1984. *Language in Use. Readings in Sociolinguistics*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. 23–53.]
- Laihonen, P.** (2008). Language Ideologies in Interviews: A Conversation Analysis Approach. *Journal of Sociolinguistics*, 12/5, 668–693.
- Laihonen, P.** (2009). Language Ideologies in the Romanian Banat. Analysis of Interviews and Academic Writings among the Hungarians and Germans. *Jyväskylä Studies in Humanities 119*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Letöltés: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/20324/9789513936082.pdf?sequence=1>
- Németh T. Enikő** (1998). A hát, így, tehát, mert kötőszók pragmatikai funkciójának vizsgálata. *Magyar Nyelv*, 94/3, 324–331.
- Preston, D. R.** (2018). Language Regard: What, Why, How, Whither? In Evans, B. E., Benson, E. J. & Stanford, J. N. (eds.), *Language Regard: Methods, Variation and Change* (3–28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D.** (1996). Narrative as self-portrait: Sociolinguistic constructions of identity. *Language in Society*, 25/2, 167–203. doi: <https://doi.org/10.1017/S0047404500020601>
- Schirm Anita** (2017). A diskurzusjelölők vizsgálata a Szögedi Szociolingvisztikai Interjúban. *Magyar Nyelvjárások*, 55, 5–23. Letöltés: <https://mnytud.arts.unideb.hu/mnyj/55/01schirma.pdf>
- Schirm Anita** (2018). Diskurzusjelölő-társulások a Szögedi Szociolingvisztikai Interjúban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 18/1, 1–16. doi: <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2018.1.007>
- Schirm Anita** (2019). A diskurzusjelölő-használat életkori sajátosságai a nyelvi interjú szövegtípusában. *Beszéd kutatás*, 27, 187–205. doi: <https://doi.org/10.15775/Beszkut.2019.187-205>
- Schirm Anita** (2021). *Diskurzusjelölők szövegeken innen és túl*. Budapest: Loisir Kiadó.
- Schirm Anita, Szabó Veronika & Gocsál Ákos** (2017). A hát diskurzusjelölő prozódiai sajátosságai a SZÖSZI interjújában. Előadás: Újdonságok a szemantikai és pragmatikai kutatásokban. Szeged. 2017. április 28.
- Szeteli Anna, Gocsál Ákos & Alberti Gábor** (2019). Szemafor hát! *Jelentés és Nyelvhasználat* 6. 33–63. doi: <https://doi.org/10.14232/JENY.2019.1.2>
- Sz. Hegedűs Rita** (2002). A BUSZI elemzése a diskurzusjelölők szempontjából. Előadás: XII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Nyelvek és kultúrák találkozása. Szeged, 2002. március 28.

- Tagliamonte, Sali A.** (2012). The sociolinguistic interview. In Tagliamonte, Sali A. (ed.), *Analysing Sociolinguistic Variation* (37–49). Cambridge: Cambridge University Press.. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511801624.005>
- ten Have, P.** (2004). *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London: Sage. doi: <https://doi.org/10.4135/9780857020192>
- Walsh, S.** (2006). *Investigating Classroom Discourse*. London: Routledge. doi: <https://doi.org/10.4324/9780203015711>
- Zhao, H.** (2014). The Textual Function of Discourse Markers under the Framework of Relevance Theory. *Theory and Practice in Language Studies*, 4/10, 2105–2113. doi: <https://doi.org/10.4304/tpsls.4.10.2105-2113>

HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
ludanyi.zsobia@nytud.hun-ren.hu
<https://orcid.org/0000-0002-8506-5684>

Ludányi Zsófia: A korpuszhasználat szerepe a nyelvi tanácsadói munkában
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIII. évfolyam, 2023/2. szám, 54–70.
[doi:https://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.004](https://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.004)

A korpuszhasználat szerepe a nyelvi tanácsadói munkában

The role of corpora in language consulting

One way of managing language problems in producing and proofreading written texts is for language users to contact language consulting institutions. Through answering questions received from members of the public, language consulting services offer guidance to inquirers in simple language management processes by elaborating an adjustment design (Beneš et al., 2018). In this way, institutional language consulting plays an essential role in bridging the gap between organized and straightforward language management processes, i.e., between the micro and macro levels of management (Kimura & Fairbrother, 2020).

In developing an adjustment design, language consultants evaluate the linguistic form in question from several points of view, providing information on its range of use, typical associated text types, stylistic value, and prevalence. Their assessment must be sensitive to the linguistic background and, depending on the kind of question, may also require language usage guides, dictionaries, and corpora.

Relying on Language Management Theory (Jernudd & Neustupný, 1987), the paper presents the use of corpus data in language consulting (cf. Van de Velde & Zenner, 2010) through the work of the Language Consulting Service (LCS) of the HUN-REN Hungarian Research Centre for Linguistics. In the formation of language advice, it is essential to consider the linguistic background, apply a data-driven approach, and, in some cases, provide access to linguistic data related to specific language problems. The research is based on the LCS database of approximately 10,000 emails and examines questions answered by language consultants informed by a corpus-based investigation (124 inquiries).

The results show that using corpus query interfaces (Sass, 2022) is well-suited for answering complex linguistic questions and describing particular expressions. On the other hand, corpus data are rarely needed to answer questions on orthography, which constitute the bulk of inquiries that the LCS receives. In answering spelling questions, the primary aim is to communicate the spelling norm; thus, examining usage is only necessary when spelling codification is absent or inconsistent. The paper presents a case study on a specific language use issue from the database, highlighting the strategy used to develop language advice in detail, with a particular focus on the appropriate use of corpus query interfaces.

Keywords: language consulting, corpora, corpus querying, language use problems, spelling problems

1. Bevezetés

A szövegekkel való professzionális foglalkozás során a nyelvhasználók számos összetettebb nyelvi problémával szembesülnek, amelyek megoldásában nyelvi tájékoztatásra van szükségük. A felmerülő nyelvi problémák kezelésének egyik módja, ha a nyelvhasználók nyelvi tanácsadással foglalkozó intézményekhez fordulnak.

A tanulmány a HUN-REN Nyelvtudományi Kutatóközpont (NYTK) nyelvi közönségszolgálatának adatai alapján arra a kérdésre keresi a választ, hogy

melyek azok a nyelvi problémák, amelyek kezelésében szükséges a nyelvészeti szövegkeresők, korpuszlekérdező eszközök alkalmazása, azaz milyen problémák esetén támaszkodtak korpuszadatokra a nyelvi tanácsadók a válasz kidolgozása során.

1.1. Elméleti háttér és alapfogalmak

Mivel a nyelvi tanácsadás a beszélők konkrét nyelvi problémáinak kezelésére irányuló tevékenység, a tanulmányban az intézményes nyelvi tanácsadás leírására a nyelvmenedzselés-elméletet (Jernudd & Neustupný, 1987) alkalmazom, melynek kulcsfogalmai a nyelvi problémák.

A dolgozatban nyelvmenedzselésnek tekintem egyrészt a nyelvi jelenségekre való reflektálást, másrészt az annak nyomán megvalósuló nyelvalkító tevékenységeket is (Ludányi et al., 2022: 75). A nyelvmenedzselésnek létezik egyszerű és szervezett formája, az utóbbit intézmények végzik, az egyszerű nyelvmenedzseléshez képest nagyobb hangsúlyt fektetve a nyelvvideológiai reflektáltságra (Nekvapil, 2012). Sajátos nyelvmenedzselési folyamatnak tekinthető a nyelvi közönségszolgálatokhoz forduló nyelvhasználók és a tanácsadók közti interakció (Beneš et al., 2018), amely kapcsolatot teremt a nyelvmenedzselés egyszerű és szervezett formái között (Kimura & Fairbrother, 2020).

A tanulmányban azokat a nyelvi jelenségeket tekintem nyelvi problémának, amelyek a beszélőből, a beszédpartnerből, de akár egy, az adott interakciót kívülről szemlélő harmadik személyből valamilyen reflexiót váltanak ki (Ludányi et al., 2022: 76). A nyelvi probléma tágabb értelmezése azért is szükséges, mivel a levélírók nemcsak a problematikusnak ítélt nyelvi jelenségekkel kapcsolatban kérnek tanácsot, hanem az általuk érdekesnek ítélt nyelvi formákról, helyzetekről kérnek tájékoztatást.

A dolgozatban Lanstyák (2014: 327–328, 2018: 31) munkái alapján elkülönítem egymástól a konkrét élethelyzetekben jelentkező, helyhez és időhöz, konkrét emberekhez köthető eseti problémákat („problémapéldányokat”), illetve az eseti problémák általánosításával létrejövő elvont kategóriát, a típusproblémákat (metaproblémákat). Noha a *probléma* szó igei kollokációi közül a *Mazsola* (Sass, 2009) adatai alapján a *megold* a leggyakoribb, Lanstyák (2018: 159–202) alapján a megoldást csak a problémakezelési módok egyik válfajának tekintem, így a továbbiakban tehát következetesen „a nyelvi problémák kezelése” terminust alkalmazom.

1.2. Segédeszközök a nyelvi tanácsadásban

Eöry (2007) tanulmányában részletes áttekintést nyújt azokról a szakmunkákról, amelyek vagy a nyelvhasználó közvetlen felhasználására készültek, vagy a nyelvi tanácsadó szolgálatok munkatársai alkalmazzák munkájuk során. Az NYTK közönségszolgálati könyvtárának nyomtatott segédeszközei mindenekelőtt az

alapvető helyesírási szakmunkák, az értelmező és egyéb szótárak, leíró nyelvtanok és a nyelvhasználati kézikönyvek.

A kérdések megválaszolásához sok esetben valós nyelvi adatokra van szükség. Ezek forrása egyrészt lehet a Google (ennek hátrányairól l. Sass, 2016: 798–799) vagy az *Arcanum.hu* (W1) adatbázisa, másrészt a nyelvészeti szövegkeresők, korpuszok. A dolgozatban a korpusz fogalmán az olyan, valamilyen szempont szerint kiválogatott, ténylegesen előforduló írott vagy lejegyzett beszélt nyelvi adatok gyűjteményét értem, amelyek tartalmazzák a szövegek bibliográfiai adatait, továbbá valamilyen annotációval rendelkeznek (MNSz.²). A korpuszadatok egyrészt közvetlen automatikus szövegfeldolgozással, másrészt ennél felhasználóbarátabb módon, korpuszlekérdező eszközök segítségével nyerhetők ki (Sass, 2022). Az utóbbiak olyan felületek, melyek segítségével nagyméretű szöveggyűjteményekben adott tulajdonságú szavak, szókapcsolatok keresésére van lehetőség. A keresési feltételek különféle nyelvészeti szempontok alapján állíthatók be (Sass, 2016). A korpuszlekérdező eszközök használata így nemcsak a nyelvtudományi kutatásokban meghatározó szerepű, hanem az olyan, tudományosan megalapozott gyakorlati munkákban is, mint a nyelvi tanácsadás (Van de Velde & Zenner, 2010).

1.3. Hipotézisek

A tanulmány az NYTK közönségszolgálati munkatársainak nézőpontjából, önreflektív módon vizsgálja azt a kérdést, hogy az elmúlt tíz évben milyen esetekben fordultak a munkatársak korpuszadatokhoz a kérdés megválaszolásakor. A kutatást az motiválta, hogy az eddigi korpuszhasználati szokások feltérképezése segíti és reflektálttá teszi a nyelvi tanácsadás folyamatát. A kutatási kérdés megválaszolásához az alábbi két hipotézist állítottam fel.

(H1) Az NYTK nyelvi közönségszolgálatának munkatársai a nyelvhasználati kérdések megválaszolásakor gyakrabban támaszkodnak ténylegesen előforduló nyelvi adatokra, mint a helyesírással kapcsolatos kérdéseknél.

(H2) A helyesírási kérdések megválaszolásakor a tanácsadók egyrészt az ellentmondásos esetekben, másrészt pedig a helyesírási kodifikáció hiánya esetén vizsgálják az írásgyakorlatot korpuszadatok segítségével.

2. Az elemzés anyaga és módszere

Az NYTK-ban az intézmény jogelődjének, az MTA Nyelvtudományi Intézetének megalapítása óta működik nyelvi közönségszolgálat. A tanulmányban bemutatott elemzés anyagát a közönségszolgálatához e-mailben érkezett nyelvhasználói kérdések és a rájuk adott válaszok képezik. A jelenleg több mint 10000 e-mailből álló nyelvi anyagból anonimizált adatbázis épül, amely 2011 szeptembere óta érkezett e-maileket tartalmaz (Domonkosi & Ludányi, 2023a: 24–25).

Az e-mailek elsődleges, a nyelvi probléma típusát körülhatároló annotálása már a levél beérkezésekor, legkésőbb annak megválaszolásakor megtörténik egy strukturált, dinamikus címkerendszer segítségével. Az elsődleges kódok a teljes levélváltásra (threadre) kerülnek rá, funkciójuk a nyelvi probléma típusának alapvető körülhatárolása, a kérdéses helyesírási vagy nyelvi jelenség azonosítása. Az e-mailek annotálása részben manuálisan, részben automatikusan történik. Az automatikus annotálás a levelezőrendszer szűrőfeltételei segítségével állítható be, így ha az adott levél megfelel a szűrőfeltételnek (pl. tartalmaz bizonyos kulcsszavakat), automatikusan rákerül a vonatkozó címke. A címkehierarchia legtetjén a két fő problémátípus, a helyesírással és az egyéb, nem helyesírással kapcsolatos kérdések címkéje helyezkedik el. A közönségszolgálati kérdések 80-90%-a a magyar helyesírás szabályaival kapcsolatos (Ludányi et al., 2022). A kérdések fennmaradó 10-20%-a egyaránt tartalmaz nyelvhasználati tanácsot kérő e-maileket, valamint nem nyelvi problémák megoldására irányuló, hanem nyelvi tájékoztatást kérő megkereséseket is (pl. az egyes szavak jelentése, eredete, első előfordulásuk).

A nyelvi probléma típusát körülhatároló elsődleges annotálás mellett az e-mailek utólagos feldolgozása során további, a probléma típusától függő annotálási módok kialakításán dolgozunk (Domonkosi & Ludányi, 2023b). Ezek a kódok egyrészt vonatkozhatnak az e-mailek egyes, kisebb tartalmi egységeire is (pl. a probléma észlelési körülményeire), másrészt arra, hogy a levélben konkrét tanácskérés, javaslat jelenik-e meg (vö. Jakab, 2023). Az e-maileket abból a szempontból is annotáljuk, hogy megválaszolásukhoz a tanácsadó támaszkodott-e korpuszadatokra.

Az elemzéshez az alkalmazott kódrendszer segítségével azokat az e-maileket válogattam ki, amelyeken előzetesen a „korpuszhasználat/MNSz.”, valamint a „korpuszhasználat/MTSz.” annotáció szerepelt. A címkék a válaszadás során leggyakrabban használt két korpuszra, az NYTK munkatársai által fejlesztett *Magyar nemzeti szövegtár* 2. verziójára (MNSz.², Oravecz et al., 2014) és a *Magyar történeti szövegtár*ra (MTSz., Sass, 2017) utalnak.¹ A levelek korpuszhasználat szerinti annotálása nagyrészt automatikusan történik: minden olyan válaszlevélben, amelyben a közönségszolgálati munkatárs reflektáltan hivatkozik a korpuszhasználatra, automatikusan rákerül a „korpuszhasználat/MNSz.” vagy „korpuszhasználat/MTSz.” kód. Amennyiben a tanácsadó kifejtetlenül, reflektálatlanul támaszkodik korpuszadatokra (ez általában nem jellemző), abban az esetben a korpuszhasználatra utaló címkével utólag, a válasz elküldésével párhuzamosan, manuálisan jelöli meg a levelezést.

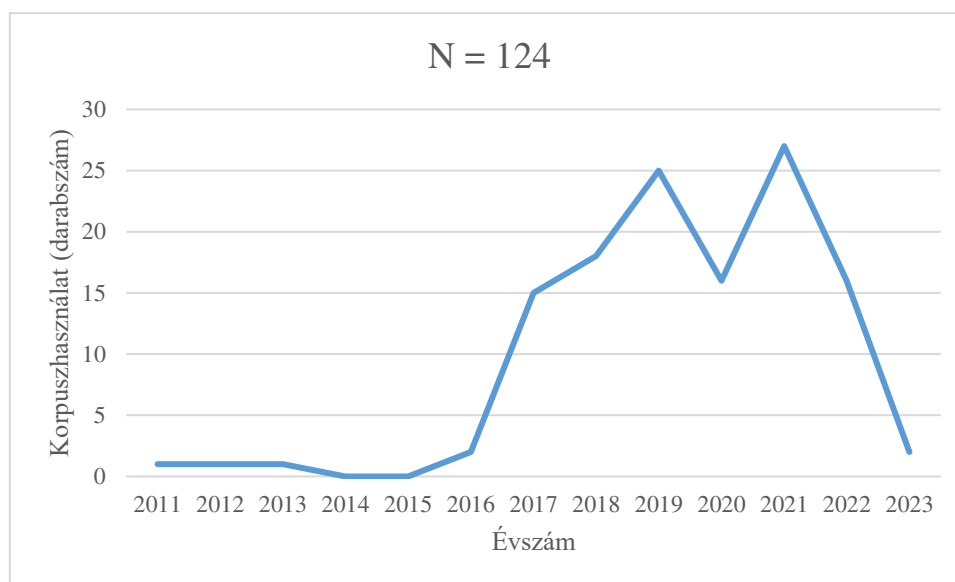
A két korpuszlekérdező rendszer használati gyakoriságát jól mutatják az elemzéshez kiválogatott levelek arányai: a teljes, több mint 10000 e-mailt

¹ A korpuszok nevének írásmódja ingadozást mutat, sokszor még az azonos intézmény által fejlesztett adatbázisok írásmódja sem egységes: a korpuszok keresőfelületén *Magyar Nemzeti Szövegtár*, illetve *Magyar történeti szövegtár* írásmóddal szerepelnek. A tanulmányban egységesen az egyedicím-szerű *Magyar nemzeti szövegtár*, *Magyar történeti szövegtár* írásmódot alkalmazom (Ludányi, 2019).

tartalmazó anyagból összesen 118 levél megválaszolása során támaszkodtak a munkatársak a magyar nyelv reprezentatív korpuszára, az MNSz.²-re, és nagyságrendekkel ritkábban, csupán 13 esetben az MTSz.-re. Hét esetben a tanácsadó – a több korpusz egyidejű használatának alapelvét (Sass, 2022: 606–608) érvényesítve – mindkét korpuszt segítségül hívta.

A korpuszlekérdező eszközök használatának gyakorlatában növekvő tendencia figyelhető meg. Míg a 2010-es évek első felében a korpuszhasználat ritkán fordult elő, addig 2015-től kezdve fokozatosan gyakoribbá vált, ahogy az 1. ábra is mutatja. (A kutatási anyag utolsó levele 2023. májusi, ez indokolja a 2023-as év kevés adatát.)

1. ábra. A korpuszadatokra támaszkodó nyelvi tanácsadói válaszok megoszlása évenkénti bontásban (2011. november – 2023. május)



Az előzetes szűréssel kapott, összesen 124 kérdés-válasz párból állítottam össze az elemzés anyagát, amelyet további szempontok alapján annotáltam. A levelezéseket a kérdező személyes adatait eltávolítva Excel-táblázatba rendeztem, minden egyes levelezést egyedi azonosítóval ellátva. Az így összeállított vizsgálati korpusz tartalmazza a kérdés beérkezésének dátumát, a nyelvi probléma tömör leírását (pl. *ékei ~ ékjei*), a válaszadó munkatárs monogramját, a kérdés és a válasz teljes szövegét, a felhasznált korpuszt és az esetleges megjegyzéseket. A táblázat tartalmaz továbbá egy „Helyesírás / Nem helyesírás” nevű attribútumot is, amely a „Helyesírás” és a „Nem helyesírás” értékek közül csak az egyik értéket veheti fel. Az elhatárolás néhány esetben nehézséget okozott, mivel a nyelvi probléma mindkét típusba besorolható volt. Tipikusan ilyen átmeneti kategóriájúak azok az esetek, amikor a nyelvi problémát az okozta, hogy a *Helyesiras.mta.hu* portál (Váradi et al., 2014) *Helyes-e így?* eszköze ismeretlennek ítélte a kérdező által megadott, tipikusan ritka, kisebb

csoport által használt szóalakot, elbizonytalanítva ezzel a felhasználót akár magának a szónak a létezésében is. Ilyen határesetre példa, amikor a levélíró a (feltehetőleg kisebb gyakorlatközösség által használt) *málházat* 'tűzoltó járműre felrakott felszerelés' szóval kapcsolatban kereste meg a közönségszolgálatot, jelezve, hogy a *Helyes-e így?* eszköz ismeretlennek minősítette a szót (#mnsz83).² Mivel azonban a levélből nem derült ki a felhasználó valódi célja (hogy ti. a *málházat* szónak az akadémiai helyesírási normát követő írásmódjára kíváncsi, vagy arra, hogy létezik-e ilyen szó), a nyelvi adat „Helyesírás / Nem helyesírás” szerinti kategorizációja nehézségekbe ütközött. Feltételezve, hogy inkább az utóbbira gondolhatott a levélíró, az ilyen eseteket a „Nem helyesírás” típusba soroltam be.

Az egyes konkrét nyelvi problémákat előzetesen áttekintve elvégeztem az eseti problémák általánosítását, létrehozva a főbb típusproblémák (metaproblémák) kategóriáit. Ha legalább két hasonló eseti probléma előfordult, azokat egy típusba soroltam be. Például amikor a nyelvi problémát a *mokaszin* főnév többes száma (#mnsz60) és a *nokedli* főnév *-val/-vel* ragos alakja megalkotásának (#mnsz80) nehézsége okozta, a problémát általánosítva külön kóddal jelöltem a vegyes hangrendű, elöl képzett, nem ajakkerekítéses magánhangzóra (*e, é, i, í*) végződő főnevek toldalékolási nehézségeit mint típusproblémák között. Az eseti problémák sokfélesége miatt – különösen a „Nem helyesírás” kategóriában – szükséges volt egy „Egyéb” típust is létrehozni azokra az esetekre, ahol az eseti problémák típusproblémává való összevonása nem volt elvégezhető.

3. Az elemzés eredményei

Az 1. táblázat a kapott eredmények összesített megoszlását mutatja be.

1. táblázat. A korpuszadatokra támaszkodó nyelvi tanácsadói válaszok megoszlása

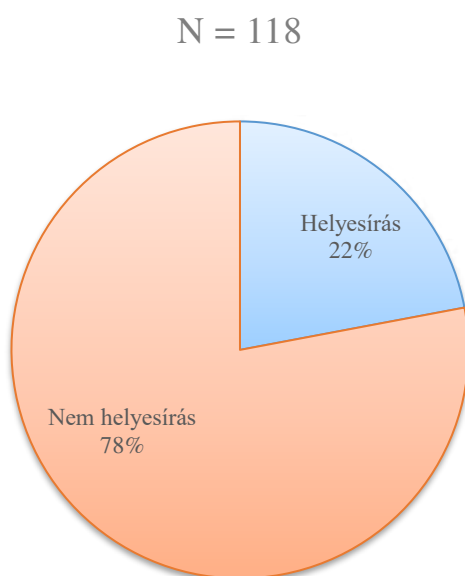
	Helyesírási kérdés	Nem helyesírási kérdés	Összesen
MNSz. ² (beleértve a más korpuszokkal történő együttes használatot)	26	92	118
Csak MTSz.	2	3	5
MTSz. és Tmk.	0	1	1
Összesen	28	96	124
%	~8000	~2000	~10000
	~0,35%	4,8%	~1,2%

² A zárójeles, kettőskeresztrel kezdődő karaktorsorozat a nyelvi probléma egyedi azonosítóját jelenti.

3.1. A Magyar nemzeti szövegtár használata

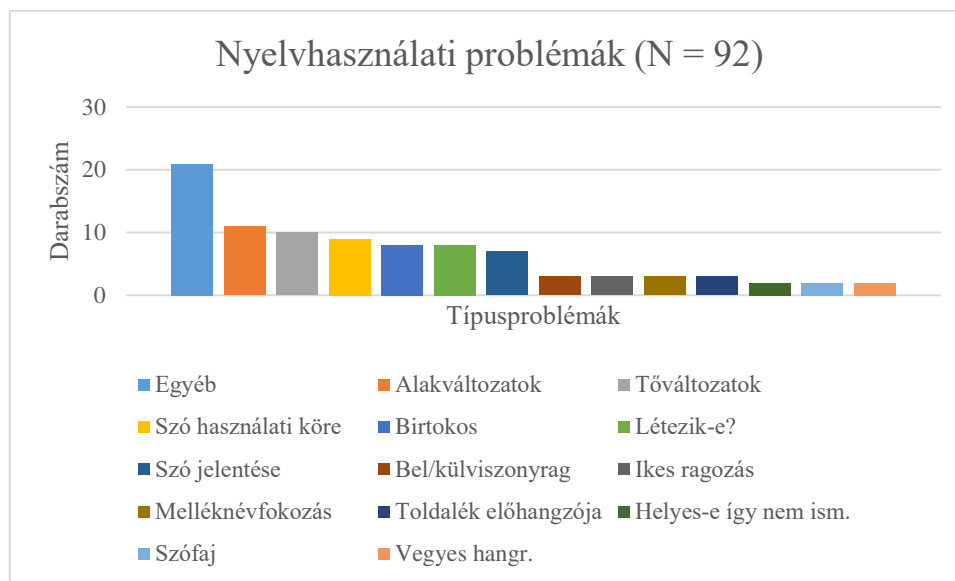
A magyar nyelv reprezentatív korpusza, a *Magyar nemzeti szövegtár* a leggyakrabban használt korpusz a közönségszolgálat munkájában. Az MNSz.² adatain alapuló 118 válaszlevélből a tanácsadók 26 esetben (22%) helyesírással kapcsolatos probléma kezelésében támaszkodtak korpuszadatokra, míg 92 alkalommal (78%) nem helyesírási (tipikusan nyelvhasználati) kérdésben hívták segítségül a korpuszlekérdező eszközt. A helyesírási és nem helyesírási kérdések megoszlását mutatja a 2. ábra.

2. ábra. Az MNSz.² adataira támaszkodó nyelvi tanácsadói válaszok megoszlása: helyesírással kapcsolatos és nem helyesírással kapcsolatos kérdések



Az egyes konkrét eseti problémák általánosításaként létrejött típusproblémák megoszlását a 3. és a 4. ábra illusztrálja. A 3. ábrán a nyelvhasználati típusproblémák számadatai láthatók.

3. ábra. A nyelvhasználattal kapcsolatos, az MNSz.² adatai alapján megválasztott típusproblémák megoszlása. Az Egyéb kategóriában kizárólag egyszer előforduló (egyedi) problémák szerepelnek



A nyelvi variativitás az összes nyelvi szinten megjelenik, azaz elkülöníthetünk fonéma-, morféma-, lexéma-, szintaktikai és szövegvariánsokat is (Lőrincz, 2011: 353). Az elemzés adatai azt mutatják, hogy a közönségszolgálat munkatársai a nyelvhasználati problémák közül legtöbbször lexémavariánsokkal kapcsolatos kérdések megválaszolásában támaszkodnak korpuszadatokra (11 kérdés). Az annotálás során Lőrincz (2007: 100–101) alapján lexémaszintű variánsoknak, alakváltozatoknak egy adott szó paradigmáján belül előforduló, nagymértékű alaki azonosságot és kismértékű alaki eltérést mutató, denotatív jelentéseikben megegyező variánsokat tekintettem, amelyek jelentésbeli eltérései csak az egyes változatok pragmatikai jelentéseiben megengedettek. Ilyen alakváltozatok például az *irattárazás* ~ *irattározás* (#mnsz12), *felülvizsgálat* ~ *fölülvizsgálat* (#mnsz15).

A variativitás a morféma szintjén is megjelenik. Típusproblémának tekinthetők a tőváltozatokkal kapcsolatos kérdések: *olajos magok* ~ *magvak* (#mnsz23) (10 kérdés), a toldalékmorfémák szintjén pedig különösen a főnevek birtokos személyjeles vagy birtoktöbbsesítő jeles alakjainak megalkotásával kapcsolatban merülnek fel nehézségek (8 levél): *hotele* ~ *hotelje* (#mnsz116). A morfémaszintű variativitás további, ritkább, de folyamatosan jelen lévő típusproblémái: az ikes igeragozás kérdései (*nem kések el* ~ *nem késem el*, #mnsz97), a bel- és külviszonyragok használata, különösen a településnevek esetén (*Balmazújvárosban* ~ *Balmazújvároson*, #mnsz29), valamint az előhangzós és előhangzó nélküli toldalékok váltakozása (*orrszarvúk* ~ *orrszarvúak*, #mnsz106).

A fonémaszintű variativitás a leggyakrabban azokban az esetekben okoz nyelvi problémát, amikor a vegyes hangrendű, elől képzett, nem ajakkerekítéses magánhangzóra (*e, é, i, í*) végződő főnevekhez kell toldalékot kapcsolni. Ezek a

magánhangzók ugyanis bizonyos esetekben a harmónia szempontjából nem elülsőként, hanem semlegesen, áttetszően viselkednek, ilyenkor a toldalékolásban ingadozás mutatkozik (Markó, 2017: 105–106, részletesen 1. Forró, 2013): *nokedlival ~ nokedlivel* (#mnsz80).

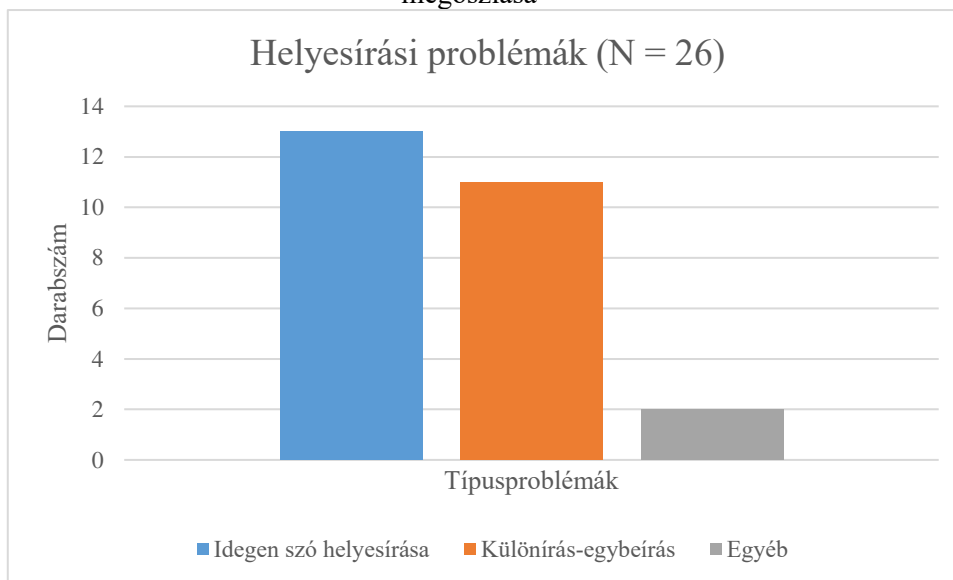
A nyelvhasználatra vonatkozó, az MNSz.² adatai alapján megválasztott típusproblémák másik része nem a nyelvi variativitással kapcsolatos. Ezek közül az egyik leggyakoribb problémátípus az, amikor egyes lexémák (ritkán frazémák) használati köréről (9 levél), jelentéséről (7 levél), létezéséről (8 levél) kérnek tájékoztatást a kérdezők. Egy rovarirtással foglalkozó cég munkatársa azt szeretne tudni, hogy a gyakorlati szakmai nyelvhasználatukban elterjedt *büdösbogár* kifejezés használható-e az ügyfelekkel való kommunikációban is az ázsiai márványos poloska megnevezésére (#mnsz99, szó használati köre mint típusprobléma). Egy levélíró abban kérte a közönségszolgálat segítségét, hogy lehet-e egy lédús sütemény jelzője a *szaftos* – tekintve, hogy a *szaft* tipikusan ’zsíros, fűszeres húslé’ jelentésben szokásos inkább a nyelvhasználatban (#mnsz113, szó jelentése mint típusprobléma). A „létezik-e ez a szó” típusú kérdések megválaszolása során is gyakran támaszkodnak a tanácsadók az MNSz.² adataira. Ebben a kategóriában egyrészt tipikusan ritka és/vagy újszerű, kisebb gyakorlatközösségek által használt szavak létezésével kapcsolatban érdeklődnek a levélírók (*blőr* ’fénykép egy részének elhomályosítása’, #mnsz87), másrészt a helyesírás-ellenőrző eszközök által aláhúzott, ismeretlennek minősített szavak létezésére kérdeznek rá (*unkonvencionális*, #mnsz47).

Ugyancsak morfémaszintű, de nem a variativitással kapcsolatos típusprobléma a melléknevek fokozhatósága (3 levél), erre példa az *alapvető* felsőfokára vonatkozó kérdés (#mnsz66). Ritka típusprobléma az, amikor egyes lexémák szófajával kapcsolatban kérnek tájékoztatást a levélírók (pl. egy édesanya a 3. osztályos gyermeke nyelvtanfeladata kapcsán érdeklődött a *haladó* szófajáról, #mnsz63).

A nem általánosítható, eseti problémák kerültek az összevont „Egyéb” kategóriába, ezek a problémák nagy változatosságot mutatnak: mikorra adatolható a *zöldbáró* főnév első előfordulása (#mnsz1); mit jelent a *fiaiéiért* szóalak (#mnsz40), miért van többes számban a *mű* főnév az *Arany János összes művei* szerkezetben (#mnsz62) stb.

A közönségszolgálat munkatársai a nyelvhasználati problémák mellett ritkábban helyesírási kérdések megválaszolása során is segítségül hívják az MNSz.² adatait. A 4. ábra a helyesírással kapcsolatos típusproblémák megoszlását mutatja be.

4. ábra. A helyesírással kapcsolatos, az MNSz.² adatai alapján megválasztott típusproblémák megoszlása



A nyelvhasználati problémákhoz képest a helyesírási típusproblémák nem mutatnak nagy változatosságot. A két fő típusprobléma, melynek kezelése során a nyelvi tanácsadók korpuszadatokra támaszkodnak: az idegen szavak helyesírása (13 levél) és a különírás-egybeírás területe (11 levél).

Az újonnan átvett kölcsönszók helyesírása tipikusan olyan helyesírási probléma, amelynél elengedhetetlennek tűnik az írásgyakorlat feltérképezése. A problémát minden esetben a forrásnyelvet követő idegenes és a kiejtést követő magyaros írásmód közti választás okozza. A magyar helyesírási szabályok szerinti a kölcsönszók írásmódja háromféle lehet: 1) az átadó nyelv írásmódját követő írásmód (pl. *déjà vu*, *flow*), 2) a magyar kiejtést követő (pl. *randevú* [*< rendez-vous*]), 3) vaglyagos írásmód, szótározott helyesírási alakváltozatok (*chat* ~ *cset*). A helyesírási szótárakban mindhárom típusra akadnak példák. Ha azonban az újonnan kölcsönzött neologizmusok még nem rendelkeznek kodifikált írásmóddal, nehézséget okoz annak eldöntése, mikor írandók idegenesen, magyarosan, illetve vaglyagosan. Az elemzett anyagban számos ilyen kérdéses esetre akad példa: *avatar* ~ *avatár* (#mnsz28), *gamer* ~ *gémer* 'számítógépes játékot a hobbiszintűnél komolyabban űző személy' (#mnsz45).

A különírás-egybeírás a magyar helyesírás egyik legproblematiszabb területe, ezt a tényt a közönségszolgálatához érkező nagyszámú erre vonatkozó kérdés is bizonyítja. A különírással-egybeírással kapcsolatos kérdések egy részében a tanácsadók korpuszadatokra is támaszkodnak. Ilyen pl. a *testreszab* ~ *testre szab* írásmódja 'a felhasználó igényeihez igazít' jelentésben (#mnsz92).

3.2. A Magyar történeti szövegtár használata

Az 1772–2010 közötti szövegeket tartalmazó MTSz. adataira lényegesen ritkábban támaszkodnak a közönségszolgálat munkatársai a válasz kidolgozása során. Az ebbe a csoportba tartozó 13 levél közül az MTSz.-t hét esetben az MNSz.² mellett, kiegészítésként használták a nyelvi tanácsadók, egy alkalommal pedig az MTSz. mellett a Tmk. adataira is támaszkodtak. Az elemzett anyagban öt olyan nyelvi probléma található, amelyek kezelésében a tanácsadók csak az MTSz.-ből gyűjtött adatokat használták fel. Ezekben az esetekben egyedi, konkrét problémákról van szó, amelyek nem vonhatók össze típusproblémákká. A helyesírási és nem helyesírási kérdések arányát tekintve azt mondhatjuk, hogy az MTSz.-t – a más korpuszok melletti kiegészítő használatot is beleszámolva – 11 esetben nem helyesírási, 2 esetben pedig helyesírási kérdésben vették igénybe a nyelvi közönségszolgálat munkatársai.

4. Esettanulmány: a *tervez* ige segédigés szerkezetben

Egy pedagógus abban kérte a nyelvi közönségszolgálat véleményét, javítsa-e volt tanítványának nyelvhasználatát, aki – miután meghívta egy rendezvényre egykori tanárát – a következőképpen érdeklődött: [*Keresztnev*] bácsi *el tervez jönni*?

A kérdező levelében magyartalannak minősítette a *tervez* ige segédigei használatát, ugyanakkor reflektált arra is, hogy diákjának ez a fajta grammatikai szerkezet valószínűleg ugyanolyan természetes, mint a jövő idejű igealak használata: *el fogok menni*.

A tanácsadói válaszban megerősítettük, hogy az *el tervez menni* szerkezet valóban hasonlít a *fog* szóalakteremtő segédigével, analitikusan kifejezett jövő idejű igealakhoz. A tanácsadói stratégia első lépéseként a leíró nyelvtanokat tekintettük át. A *Magyar grammatika* (Lengyel, 2000: 258) ehhez hasonló aspektuális, modális és pragmatikai jelentésű szóalakteremtő segédigéknek tekinti a főnévi igenévi alakokkal megjelenő *szokott*, *tetszik* és *talál* igéket. A *tervez* ige is hangsúlytalanul követi a főnévi igenevet semleges pozitív kijelentő mondatban (*én el tervezek menni*), továbbá funkciója a realitástól való eltávolítás jelzése (Imrényi, 2017: 707), vagyis az, hogy a beszélő a jövőben elvégzendő cselekvést szeretné ugyan elvégezni, de nem ígéri biztosra, ezért az *el tervez menni* egyértelműen segédigés szerkezetként azonosítható.

A tanácsadói stratégia második lépése az *el tervez menni* szerkezethez hasonló korpuszadatok keresése: olyan valós nyelvi adatokra van szükség, ahol a *tervez* egy igekötős igébe ékelődik be. Ahhoz, hogy megfelelő találatokat kapjunk, elsőként meg kell határozni a vizsgálni kívánt nyelvi jelenség legsajátosabb felszíni elemét (Sass, 2022: 603), ez jelen esetben maga a *tervez* ige. Az MNSz.²-ben egy háromlépéses keresést végezve jutottunk el a kívánt nyelvi adatokig. A *tervez* igére szótőként rákeresve, a kapott konkordanciát szűrővel két lépésben leszűkítve nyertük ki a megfelelő találatokat (Sass, 2022: 609–610). A *tervez* szótőre kapott találatokat először úgy szűrtük meg, hogy a keresési

ablakot -1 , -1 -re állítva, a „Részletes keresés” funkciót használva a szófajt igekötőre állítottuk. Azaz egy olyan lekérdezést fogalmaztunk meg, hogy a találati szótól (*tervez* és ragozott alakjai) balra, pontosan egyszónyi távolságra igekötő szerepeljen. A második szűrésnél a keresési ablakot $1,1$ -re, a szófajt főnévi igenévre beállítva megfogalmaztuk azt a keresési feltételt, hogy a találati szótól jobbra, pontosan egyszónyi távolságra főnévi igenév szerepeljen.

Annak a hipotézisnek a bizonyítására, miszerint új keletű nyelvi jelenségről van szó, a korábbi szövegeket tartalmazó MTSz.-ben is keresést végeztünk. Az MTSz. az MNSz.²-vel ellentétben morfológiai (és más szempontból) elemzetlen korpusz, azaz a szöveganyagra egyszerűen szóalakok sorozataként tekinthetünk, így a releváns nyelvi adatokat is más módon kell kinyerni (Sass, 2017). A nyelvi adatok gyűjtéséhez összetettebb keresőkifejezés megfogalmazására volt szükség, reguláris kifejezésekkel (Kocsis, 2022: 45–51), az arra épülő Corpus Query Language (CQL) formális lekérdezőnyelven. Első lépéseként itt is a *tervez* ige kerestünk rá, de a morfológiai annotáció hiánya miatt a ragozott alakok kinyeréséhez `"tervez.*"` formában adtuk meg azt. Ezt követően a keresési ablakot -1 , -1 -re szűkítve beállítottuk, hogy a találati szótól balra, egyszónyi távolságban a leggyakoribb igekötők álljanak: `"(el|ki|be|fel|le|át|meg)"`. Az így kapott öt találaton újabb szűrést végezve megadtuk, hogy a találati szótól jobbra, egyszónyi távolságban főnévi igenév szerepeljen, melynek legfőbb ismertetőjele a *-ni* végződés: `".*ni"`. Mivel a keresés erre már nem adott találatot, vagyis az 1772–2010 közti szövegekben nem található meg a *tervez* ige segédige szerkezetben, valóban új keletű nyelvi jelenségről lehet szó.

A tanácsadási stratégia következő lépéseként az MNSz.²-ből kinyert korpuszadatokból levontuk a következtetéseket. A keresést tovább finomítva, a téves találatokat manuálisan kiszűrve, alkorpuszok szerinti kereséssel megállapítottuk, hogy a *tervez* segédigei használata a sajtónyelvben a leggyakoribb (43-ból 23 találat), kisebb nagyságrendben jelen van a tudományos nyelvhasználatban (6 találat) és a közösségi oldalak személyes közléseiben is (5 találat), a többi stílusrétegben alig vagy egyáltalán nem fordul elő.

Néhány adatolt példa a szövegtárból:

- (1) Szintén **el tervezik adni** a [...] Hajógyári Sziget Kft. 43 százalékos állami üzletrészt (sajtónyelvi)
- (2) Az osztrák uralom alatt [...] a királysírokat **át tervezték szállítani** a krakkói Szent Péter és Pál templomba (tudományos)
- (3) **Le tervezem venni** a kari borító műanyagát (személyes-közösségi)

Összességében tehát a korpuszadatokból az a következtetés vonható le, hogy a közönségszolgálathoz forduló pedagógus jól érzékelt: a *tervez* segédigei használata nem része a választékosabb nyelvhasználatnak, mivel gyakrabban

jelenik meg lazább stílusú sajtónyelvi megnyilatkozásokban. Ugyanakkor mivel a tudományos stílusúhoz közel álló szövegekben (Wikipédia-szócikkekben) is előfordul, elképzelhető, hogy formálisabb szövegtípusokban is egyre megszokottabb lesz a használata.

5. Következtetések

Az eredmények alapján mindkét hipotézist sikerült igazolni.

(H1) Az NYTK közönségszolgálati levelezését szisztematikusan végigelemezve megállapítható, hogy a korpuszokban való keresés tipikusan a nyelvhasználattal kapcsolatos kérdések válaszadási stratégiájának a része. Az egyébként nagy számban érkező helyesírási kérdések megválaszolásában kevésbé jellemző a korpuszlekérdező eszközök használata. Ennek oka, hogy a helyesírási és a nyelvhasználati problémák kezelésének célja különbözik egymástól. A helyesírási problémák esetén a kérdezők szándéka az akadémiai helyesírási normához való igazodás, a tanácsadók is a normát közvetítik, így a létező írásgyakorlat korpuszalapú vizsgálatára nincs szükség. Bár a kérdezők nyelvszemléletében erőteljesen érvényesül a nyelvhasználati problémák „helyes-helytelen” minősítése, a tanácsadók célja az ilyen jellegű kérdések megválaszolásakor túlmutat a normaközvetítésen. Azokban az esetekben, amikor a nyelvhasználati kérdés feltevője egy nyelvi forma általános érvényű helyességéről érdeklődik, a válasz minden esetben reflektál arra, hogy a helyesség-helytelenség kérdésénél összetettebb helyzetről van szó. A nyelvhasználati kérdések esetén a tanácsadók célja a kérdéses nyelvi jelenség használati értékének adataalapú, kutatásokra, korpuszokra építő bemutatása. Az ilyen kérdések megválaszolása a kapcsolódó nyelvi adatokra építve, azokat láthatóvá téve történik, figyelembe véve a regiszter- és kontextusfüggő változatosságot és a beszélők nézőpontját, reflektálva a nyelvi tanács kidolgozásában érvényesített ideológiákra (Domonkosi & Ludányi, 2023a). Az a tény azonban, hogy a közönségszolgálati adatbázis összes nyelvhasználati kérdéséből (~2000 levél) csak 124 esetben történt korpuszhasználat, azt mutatja, hogy a nyelvhasználati problémák kezelésében sem látszik feltétlenül szükségesnek a korpuszadatokra való támaszkodás. Léteznek ugyanis olyan nyelvhasználati kérdések, amelyek megválaszolásához elegendőnek bizonyulnak a szótári adatok, minősítések, a leíró nyelvtanok és a nyelvhasználati kézikönyvek vonatkozó fejezetei és/vagy a kutatási eredmények. A nyelvi udvariasságra vonatkozó kérdések megválaszolásakor például a korpuszhasználat nem képezi a tanácsadói stratégia részét (Domonkosi & Ludányi, 2023b).

Az elemzés eredményei arra is rámutattak, hogy azok a nyelvhasználati problémák, amelyek kezeléséhez a közönségszolgálat munkatársai korpuszkeresést végeztek, két csoportba sorolhatók. A kérdések egyik része a nyelvi variativitással kapcsolatos, míg másik részük egyes lexémák, frazémák használati értékére, jelentésére, létezésére vonatkozik.

(H2) Az eredmények azt mutatják, hogy a helyesírási problémák kezelési stratégiájának csak abban az esetben része a korpuszhasználat, ha ellentmondásos vagy szabályozatlan helyesírási kérdéssről van szó. Korpuszhasználatra egyrészt azoknak az eseteknek egy részében volt szükség, amikor a helyesírási problémát a kodifikáció és a kialakult írásgyakorlat közötti ellentmondás okozta. Ezek a problémák a különírás-egybeírás területén jelentkeztek: a kodifikált helyesírási norma a különírás volt, a szaknyelvi gyakorlatban azonban az egybeírás volt a jellemző (*testre szab ~ testreszab, nagy mintás ~ nagymintás, jó gyakorlat ~ jógyakorlat*). Másrészt az elemzett adatok alapján a korpuszhasználat a helyesírási kodifikáció hiánya esetén is része a tanácsadási stratégiának. Különösen az újszerű kölcsönszók helyesírásához kapcsolódó kérdéseknél tipikus az írásgyakorlat feltérképezése korpuszadatok segítségével. Ennek az az oka, hogy a szótári kodifikációval nem rendelkező idegen átvételek helyesírására nincs általános érvényű szabály arra nézve, hogy ezeket a neologizmusokat mikor írjuk idegenesen vagy magyarosan, és mi alapján kerülnek be a szótárba vagylagos írásmóddal. A kodifikált írásmóddal nem rendelkező idegen neologizmusok írásmódját illetően általános alapelvnek tűnik, hogy minden egyes esetet egyedileg, többféle szempont alapján kell megvizsgálni. Az egyik legfőbb szempont az idegenes vagy magyaros írásmód gyakorisága, elterjedtsége, a kölcsönszó meghonosodottsága (idegen szó vagy jövevényszó)³, amely rámutathat, hogy a nyelvhasználók „mennyire érzik magyarnak” a kifejezést. Az ilyen esetekben a korpuszhasználat elengedhetetlen része a tanácsadási stratégiának.

6. Összegzés, kitekintés

A tanulmány az NYTK nyelvi közönségszolgálatához érkezett kérdésekre adott tanácsadói válaszokat elemezte abból a célból, hogy megvizsgálja, melyek azok a problématípusok, amelyek kezelésében a korpuszlekérdező eszközök használata hatékonynak bizonyult. Az eredmények azt mutatják, hogy a korpuszhasználat az összetettebb nyelvhasználati kérdések megválaszolásában jelent hatékony segítséget. A lényegesen nagyobb számban érkező helyesírási kérdések megválaszolásában csak ritkán van szükség korpuszadatokra. A helyesírási kérdések megválaszolása esetén ugyanis a normaközvetítés az alapvető cél, így az írásgyakorlat vizsgálatára csak a helyesírási kodifikáció hiányakor vagy ellentmondásos helyesírási helyzetekben van szükség. A tanulmány a feldolgozott adatbázisból egy konkrét nyelvhasználati kérdést esettanulmányként kiemelve részletesen bemutatta a tanácsadásban érvényesített stratégiát, különös tekintettel a korpuszlekérdező eszközök használatára.

A kérdéstípusok számarányai azonban azt mutatják, hogy a válaszadás során a korpuszadatok segítségül hívása összességében viszonylag kevés alkalommal

³ Az idegen szavak és a jövevényszavak közti határ nem éles, sőt a kettő közti különbség valójában tudományosan megragadhatatlan (Nádasdy, 2003).

történt meg (124 eset), azaz a nyelvhasználati kérdések ~4,8%-ában, az összes kérdésnek megközelítőleg ~1,2%-ában. Az adatok alapján a nyelvhasználattal kapcsolatos kérdések ~95%-ában a korpuszhasználat nem képezte a nyelvi tanácsadási stratégia részét, így fontos jövőbeni feladatnak mutatkozik annak szisztematikus vizsgálata, hogy a különféle nyelvhasználati kérdések megválaszolásához tipikusan milyen segédeszközöket vesznek igénybe a nyelvi tanácsadók. A bemutatott kutatás folytatásaként tervezem alaposabban megvizsgálni azokat a nyelvhasználati problémákat, amelyek kezelésében nem történt korábban korpuszhasználat, abból a szempontból, hogy nem lett volna-e mégis szükséges és/vagy hasznos korpuszadatok gyűjtése és elemzése. Tekintettel ugyanis a korpuszhasználati szokásoknak az évek során történő változására (1. ábra), nagy valószínűséggel léteznek ilyen esetek is.

Irodalom

- Beneš, M., Prošek, M., Smejkalová, K., Štěpanová, V.** (2018). Interaction between language users and a language consulting center: Challenges for language management theory research. In Fairbrother, L., Nekvapil, J. & Sloboda, M. (eds), *The Language Management Approach: A Focus on Research Methodology* (119–140). Berlin: Peter Lang.
- Domonkosi Ágnes & Ludányi Zsófia** (2023a). Nyelvhasználati nézőpontok, adatalapúság, nyelvi tanácsadás. Hogyan beszélhetünk ma nyelvművelésről? In Tolcsvai Nagy Gábor, Laczkó Krisztina & Tátrai Szilárd (szerk.), *Nyelv, kultúra és tudomány. Köszöntő kötet a Magyar Nyelvőr alapításának 150. évfordulójára* (9–36). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. doi: <https://doi.org/10.21862/MNyr150fest2023>
- Domonkosi Ágnes & Ludányi Zsófia** (2023b). „Mi a helyes megszólítás?” Nyelvi udvariassági problémák a nyelvi tanácsadói gyakorlatban. In Albert Ágnes, Bóna Judit, Borbás Gabriella Dóra, Brdar-Szabó Rita, Csizér Kata & Vladár Zsuzsa (szerk.), *Fejezetek az alkalmazott nyelvészet területéről*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Letöltés: https://mersz.hu/hivatkozas/m1062faant_2
- Dömötör Adrienne, Gugán Katalin, Novák Attila & Varga Mónika** (2017). Kiútkeresés a morfológiai labirintusból – korpuszépítés ó- és középmagyar kori magánéleti szövegekből. *Nyelvtudományi Közlemények*, 113, 85–110. doi: <https://doi.org/10.15776/NYK.2017.113.3>
- Eőry Vilma** (2007). A nyelvművelés segédeszközei: szótárak, nyelvtanok, nyelvészeti szakirodalom. In Domonkosi Ágnes, Lanstyák István & Posgay Ildikó (szerk.), *Műhelytanulmányok a nyelvművelésről* (87–94). Budapest & Dunaszerdahely: Gramma Nyelvi Iroda & Tinta Könyvkiadó.
- Forró Orsolya** (2013). *Ingadozás a magyar előlségi harmóniában. Szempontok a variabilitás szinkroniájának és diakroniájának feltárásához és értelmezéséhez*. Doktori értekezés. Piliscsaba: Pázmány Péter Katolikus Egyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. doi: <https://doi.org/10.15774/PPKE.BTK.2013.016>
- Imrényi András** (2017). Mondattan. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.), *Nyelvtan* (661–895). Budapest: Osiris Kiadó.
- Jakab Dorottya** (2023). A beszédcselekvés-érték jelölésének lehetséges gyakorlatai az intézményes nyelvi tanácsadásban. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 2023/2, 19–35.
- Jernudd, B. H. & Neustupný, J. V.** (1987). Language planning: for whom? In Laforge, L. (ed.), *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning* (69–84). Québec: Les Press de L'Université Laval.
- Kimura, G. C. & Fairbrother, L.** (2020). Reconsidering the language management approach in light of the micro-macro continuum. In Kimura, G. C. & Fairbrother, L. (eds), *Language Management Approach to Language Problems: Integrating Macro and Micro Dimensions* (255–267). Amsterdam (Philadelphia): John Benjamins. doi: <https://doi.org/10.1075/wlp.7.13kim>

- Kocsis Ágnes** (2022). *Informatikai eszközök a nyelvészeti kutatásban: Segédanyag az informatikai eszközök használatához kognitív nyelvészeknek* (45–51). Budapest: ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola & ELTE Eötvös Kiadó. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2022/11/KocsisAgnes_Informatikai_eszkozok_segedanyag.pdf
- Lanstyák István** (2014). On the process of language problem management. *Slovo a slovesnost*, 75(4), 325–351.
- Lanstyák István** (2018). *Nyelvalakítás és nyelvi problémák*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet & Gramma Nyelvi Iroda.
- Lengyel Klára** (2000). A segédigék és származékaik. In Keszler Borbála (szerk.), *Magyar grammatika* (254–260). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lőrincz Julianna** (2007). Azonosságok és különbségek a lexikológiai jelentések körében. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica*, 34, 98–104.
- Lőrincz Julianna** (2011). A nyelvi variánsok helye és szerepe az anyanyelvoktatásban. In Boda István Károly & Mónos Katalin (szerk.), *MANYE XX. Az Alkalmazott nyelvészet ma: innováció, technológia, tradíció. I. kötet* (352–359). Budapest & Debrecen: MANYE & Debreceni Egyetem.
- Ludányi Zsófia** (2019). Korpuszneveink helyesírásáról. In *Szabályok, normák, nyelvszókás. Tanulmányok a köznyelvi és szaknyelvi helyesírás és nyelvalakítás köréből* (62–68). Eger: Linceum Kiadó.
- Ludányi Zsófia, Domonkosi Ágnes, Kocsis Ágnes & Jakab Dorottya** (2022). A nyelvi menedzselés szemlélete és a nyelvi tanácsadás. In Deme Andrea, Kuna Ágnes (szerk.), *Tanulmányok a nyelvészet alkalmazásainak területéről* (73–107). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Markó Alexandra** (2017). Hangtan. In Tolcsvai Nagy Gábor (szerk.), *Nyelvtan* (75–203). Budapest: Osiris Kiadó.
- MNSz.² = A Magyar nemzeti szövegtár keresőfelülete. <http://clara.nytud.hu/mnsz2-dev/> (Letöltve: 2023. december 29.)
- MTSz. = A Magyar történeti szövegtár keresőfelülete. <http://clara.nytud.hu/mtsz/> (Letöltve: 2023. december 29.)
- Nádasdy Ádám** (2003). Használjunk minél több idegen szót! In Nádasdy Ádám: *Ízlések és szabályok* (234–236). Budapest: Magvető.
- Nekvapil, J.** (2012). Some thoughts on “noting” in language management theory and beyond. *Journal of Asian Pacific Communication*, 22(2), 160–173.
- Oravecz Csaba, Váradi Tamás & Sass Bálint** (2014). The Hungarian Gigaword Corpus. In Calzolari, N., Choukri, K., Declerck, T., Loftsson, H., Maegaard, B., Mariani, J., Moreno, A., Odijk, J. & Piperidis, S. (eds.), *Proceedings of Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014)* (1719–1723). Reykjavik: ELRA.
- Sass Bálint** (2009). „Mazsola” – eszköz a magyar igék bővítményszerkezetének vizsgálatára. In Váradi Tamás (szerk.), *Válogatás az I. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia előadásaiból* (117–129). Budapest: MTA Nyelvtudományi Intézet.
- Sass Bálint** (2016). Nyelvészeti szövegkeresők, Nemzeti Korpuszportál. *Magyar Tudomány*, 7, 798–808.
- Sass Bálint** (2017). A kibővített Magyar Történeti Szövegtár új keresőfelülete. In Forgács Tamás, Németh Miklós & Sinkovics Balázs (szerk.), *A nyelvtörténeti kutatások újabb eredményei IX.* (267–277). Szeged: SZTE Magyar Nyelvészeti Tanszék.
- Sass Bálint** (2022). Principles of corpus querying: A discussion note. *Acta Linguistica Academica*, 69(4), 599–614. doi: <https://doi.org/10.1556/2062.2022.00581>
- Tmk. = A Történeti magánéleti korpusz keresőfelülete. <https://tmk.nytud.hu/> (Letöltve: 2023. december 29.)
- Tolcsvai Nagy Gábor** (szerk.) (2017). *Nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Van de Velde, F. & Zenner, E.** (2010). „Pimp my Lexis”: het nut van corpusonderzoek in normatief taaladvies. In Hendrickx, E., Hendrickx, K., Martin, W., Smessaert, H., Van Belle, W. & Van der Horst, J. (eds.), *Liever meer of juist minder? Over normen en variatie in taal* (51–68). Gent: Academia Press.

Váradi Tamás, Ludányi Zsófia & Kovács Réka (2014) Géppel segített helyesírás.
A helyesírás.mta.hu portál készítéséről. *Modern Nyelvoktatás*, 20(1–2), 43–58.
W1 = Arcanum.hu. <https://adt.arcanum.com/hu> (Letöltve: 2023. július 22.)

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Fordító- és Tolmácsképző Tanszék
karadigerda@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5459-4711>

Karádi Gerda: Kultúraspecifikus kifejezések fordítása Marcel Pagnol *La Gloire de mon père* című művének különböző fordítási módjaiban
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIII. évfolyam, 2023/2. szám, 71–86.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.005>

Kultúraspecifikus kifejezések fordítása Marcel Pagnol *La Gloire de mon père* című művének különböző fordítási módjaiban¹

Translation Strategies of Culture-Specific Items in Marcel Pagnol's *La Gloire de mon père* and in its adaptation

Translating culture-specific items in literary translations seems to be one of the most challenging tasks for translators. Therefore, translation of culture-specific items is still a very popular research area as it is a recurring question concerning the translation process: what should be done with expressions that are considered 'untranslatable' (Albert, 2003, 2005), which translation strategies should be executed, and which operations should be carried out by the translator in such cases. In the present contrastive, descriptive, and qualitative case study, attempts were made to answer the question: does the choice of translation strategy depend on the type of translation? More precisely, is a given culture-specific item translated differently when appearing in a novel and a film? The main purpose of this research is to find out the different translation strategies by analysing the translation from French into Hungarian of culture-specific items in an autobiographical novel entitled *La Gloire de mon père* (*My Father's Glory*) written by Marcel Pagnol in 1957 and the movie based on this novel (with the same title) directed by Yves Robert. To this end, the data was manually collected from the French film and its Hungarian translation, as well as from the French novel and its Hungarian translation, and qualitatively analysed using Pedersen's (2005) typology, which I reinterpreted, and added a new entry to it. By using this typology, I could identify the culture-specific items typical to Provence and examine the ratio of source language-oriented and target language-oriented strategies. Considering the limitations of the present study, the analysis should be performed on a larger corpus, including several language pairs. The results of the present case study showed that most of the translation strategies used in the novel's translation were mainly source language oriented. At the same time, those applied in the movie were target language-oriented. The long-term aim of studying the translation of culture-specific items in French novels and their adaptation into a film is to facilitate the daily work of translators – not only from French into Hungarian but also from other languages (for example, Italian, German, etc.) which have a wide range of dialects (whether regional or social) – as well as to contribute to the improvement of training methods in the field of translation and interpreting studies.

Keywords: culture-specific items, translation strategies, Pedersen's (2005) typology, Marcel Pagnol, source language and target language-oriented approaches

¹ Jelen tanulmány a *MANYE Fordítástudományi Kutatások III.* (2023. május 19.) konferencián elhangzott előadásom adatainak felhasználásával készült.

1. Bevezetés

A reálialexémák (Mujzer-Varga, 2007) és a kulturálisan kötött kifejezések fordítása népszerű, következtetésképpen számottevő hazai és nemzetközi szakirodalommal büszkélkedő kutatási téma (Drahota-Szabó, 2013, 2015; Heltai, 2007, 2008, 2013, 2018; Klaudy, 2013, 2015, 2018; Lendvai, 2005; Leppihalme, 1997; Mujzer-Varga, 2007; Pedersen, 2005, 2011; Valló, 1998, 2000; Vlahov és Florin, 1980 stb.). A nyelvi közvetítéssel foglalkozó szakemberek egyik visszatérő kérdése, miként járnak el a „fordíthatatlannak” ítélt kifejezések átültetése során (Albert, 2003, 2005), milyen stratégiák és műveletek alkalmazandók ezen esetekben. Mindazonáltal még mindig számtalan kutatási terület vár kiaknázásra a témát illetően.

A kutatási kérdés a következő: vajon különböznek-e a fordítói stratégiák a fordítási mód függvényében? Van-e különbség az adott reálialexéma vagy kulturálisan kötött elem fordításának mikéntje között attól függően, hogy az egy szépirodalmi regényben vagy egy filmben bukkan fel? E probléma feltérképezéséhez megvizsgálom egy regénynek (jelen esetben Marcel Pagnol *La Gloire de mon père* című művének) és filmes adaptációjának a magyar fordítását, hiszen feltehetően ugyanazon kifejezések fognak újra és újra előkerülni, így jelentős lesz a vizsgálható közös metszet.

Esettanulmányom kontrasztív és kvalitatív jellegű; célja, hogy bemutassa azokat a módszereket, fordítói eljárásokat és tendenciákat, melyeket a francia-magyar nyelvpárral dolgozó nyelvi közvetítő a jelen regényben és a filmben választott. Célom, hogy hozzájárulhassak a sok dialektussal rendelkező nyelvekkel dolgozó (pl. olasz, német) nyelvi szakemberek gyakorlati munkájához.

2. Elméleti háttér

2.1. Provanszál nyelv, provence-i nyelvjárás

Tanulmányomban a *Le Bon usage* standard franciájától eltérő, tipikusan provence-i nyelvjárás elemeire koncentrálok. A francia nyelv provence-i nyelvjárása nem keverendő a langue d’oc, más néven okszitán nyelv provanszál nyelvjárásával. A langue d’oc-ot Dél-Franciaországban beszélik: a nyelvjárás területét nyugatról Gironde, keletről Hautes-Alpes megye határolja (Walter, 1988: 171).

[...] az okszitán mint köznyelv nem létezik, mivel az okszitán zóna több különböző változatot foglal magába [...]: az észak-okszitánt, ideértve a limousint, az auvergnat-t és az alpesi provanszált; a dél-okszitánt (másnéven közép-okszitán), mely magába foglalja a languedocient és a

*tengerparti provanszált, ideértve a nizzait is; valamint a gaszkonyit és a béarnit.*² (Walter, 1988: 177)

A klasszikus értelemben vett Provence-nak nincsenek valódi, közigazgatásilag meghúzott határai, inkább kulturális-történelmi határokról beszélhetünk, e területet pedig a megyehatárok nem pontosan jelölik ki (Lindner & Pálffy, 1982). Ennek ellenére a kutatásom pontossága érdekében kénytelen voltam éles határokat megszabni: egyrészt hogy pontos földrajzi adatokkal támaszthassam alá a későbbiekben a választási szempontjaimat, másrészt hogy némi támpontot szolgáltatassak az olvasóknak. Így végül a jelenlegi Provence-Alpes-Côte d’Azur régió területét vettem alapul, mely 2023-ban a következő hat megyét foglalja magába: Alpes-de-Haute-Provence, Hautes-Alpes, Alpes-Maritimes, Bouches-du-Rhône, Var és Vaucluse.

2.2. Nyelvspecifikus nyelvi elemek, kultúraspecifikus kifejezések, reálialexémák

Ahhoz, hogy pontosan meg tudjam határozni, miért döntöttem tanulmányomban a kultúraspecifikus kifejezések terminus használata mellett, meg kell vizsgálni, mi a különbség a nyelvspecifikus nyelvi elemek, a kultúraspecifikus kifejezések és a reáliák vagy reálialexémák (Mujzer-Varga, 2007) között. Ennek meghatározásához javarészt Heltai 2013-ban megjelent, *Kultúraspecifikus kifejezések és reáliák* című cikkét veszem alapul.

A nyelvészek gyakorta támaszkodnak a nyelv univerzális vonásainak elemzésére, hangsúlyozására – gondoljunk például Mounin (1963: 195–213) felosztására a nyelvi univerzálék kapcsán, aki szerint az általa felsorolt kategóriák teszik egyáltalán lehetségessé a fordítás létezésének legitimitását (persze szigorúan elméleti alapon, hiszen evidens, még maga a szerző is kimondja a mű végén: a gyakorlatban a fordítás igenis lehetséges, legfeljebb kompenzálendő veszteségekkel jár). A nyelv és a kultúra között ugyanakkor vitathatatlanul szétszakíthatatlan kapcsolat van, éppen ezért egyes kutatók szerint a nyelvek közti különbségek a kultúrák közti különbségekből fakadnak (vö. Sapir–Whorf-hipotézis).

Naiv dolog azt hinni, hogy az emberek a valósághoz a nyelv nélkül viszonyulnak, s hogy a nyelv csupán a kommunikáció és a reflexió alkalmi eszköze. A való helyzet az, hogy a világképet jelentős mértékben a nyelv határozza meg. Nincs két olyan nyelv, amely ugyanannak a társadalmi valóságnak a kifejezője volna. Azok a világok, amelyekben a különböző

² Az idézetek fordítását eltérő megjelölés híján a tanulmány szerzője készítette.

társadalmak élnek, különböző világok. Nem egyszerűen arról van tehát szó, hogy ugyanaz a világ fejeződik ki különböző módon két nyelv esetében. (Sapir 1929: 207, magyarul 1971: 46)

Összefoglalva: Sapir szerint az anyanyelvünk predesztinálja, sőt, akár korlátozhatja, hogyan érzékelünk, osztályozunk, értelmezünk egy adott jelenséget.

Mivel a fordítás egyfajta interkulturális kommunikációnak tekinthető (Kóbor, 2007), e kapcsolat a kulturális fordulat óta újra a fordítástudomány kutatóinak fókuszába került (Bassnett & Lefevere 1990). Ez nem is csoda, hiszen a fordíthatatlanság létezésének egyik fő érve már évtizedek óta a reálialexémák fordításának nehézségei (Mounin, 1963; Albert, 2003, 2005).

Noha – ahogy azt az alfejezet elején is említettem – a nyelvészek erősen hangsúlyozzák a nyelvek univerzális vonásait, az egyes nyelvekben vannak olyan nyelvi elemek, amelyek csak az adott nyelvre jellemzők (nyelvspecifikusak), és amelyek visszavezethetők a szóban forgó kultúra sajátosságaira, tehát kultúraspecifikusak (Heltai, 2013: 36). Nyelvspecifikusnak tekinthető például, hogy a magyar nyelv hogyan tagolja a testrészeket akár az angolhoz vagy a franciához képest, vagy hogy a franciától eltérően a magyarban a jelző általában a jelzett szó előtt van, és nem utána (pl. *problème théorique – elméleti probléma*). Ezen osztályozások nyelvspecifikusak, de nem kultúraspecifikusak, hacsak nem áll szándékunkban valamely nyakatekert elmélettel igazolni e különbözőségek eredetét. Gyakorlatilag azon nyelvspecifikus vonásokat tekinthetjük egyúttal kultúraspecifikusnak is, amelyeknél a kulturális meghatározottság egyértelműen megállapítható – ellenkező esetben az egyezés csak a véletlen műve (Heltai, 2013: 38). Nem elhanyagolható tehát a közös metszet, de nem minden nyelvspecifikus elem kultúraspecifikus is.

Kultúraspecifikusnak vagy kulturálisan kötöttnek azokat a nyelvi elemeket tekinthetjük, amelyeket egy adott nyelvet vagy nyelvváltozatot beszélő népcsoport anyagi és szellemi kultúrája határoz meg (beleértve a viselkedést szabályozó értékeket és normákat), amelyeknek megléte vagy milyensége az adott kultúrához köthető, azzal magyarázható. Kulturálisan kötött lehet ezen elemek referenciális jelentése, a hozzájuk kapcsolódó, különböző enciklopédikus ismeretek és konnotációk, illetve a nyelvi elemek használati módja. (Heltai, 2013: 38)

Ilyen például a magyarban a *disznótor*, a *töporityű* (vagy *tepertő*, *pörcc* stb.); vagy volt a franciában a *macaron* – ez utóbbi azonban a gasztronómia globalizációjával kezd olyannyira elterjedni, mint az olasz *pizza*, így lassan nem nevezhető kulturálisan kötött kifejezésnek. Fontos jellemző ugyanis, hogy a kulturális kötöttség viszonyfogalom, önmagában nem létezik, csak egy másik kultúrához képest: a szerb eredetű *pljeskavica* nem kulturálisan kötött például a horvát vagy bosnyák kultúrához képest, de a franciához vagy a spanyolhoz képest igen.

A kultúraspecifikus kifejezések halmazán belül külön kategóriát képeznek a reáliák. E kifejezés eredetileg a jeltárgyra vonatkozott, ezért javasolt inkább a Mujzer-Varga (2007) által megalkotott reálialexémának nevezni, ha a jeltárgy megnevezésére utalunk. Klaudy (2013) a következőképpen definiálja a reáliákat: „Valamely kultúrára sajátosan jellemző jeltárgy vagy fogalom és annak elnevezése, amelynek a másik kultúrában nincs megfelelője, vagy más a konnotációja.” (Klaudy, 2013: 86).

Jelen tanulmányomban következetesen a kulturálisan kötött vagy kultúraspecifikus kifejezés elnevezést használom; ennek oka a vizsgált regényben és filmben fellelhető kifejezések besorolása során alkalmazott kategóriák szerteágazó volta. Vlahov és Florin (1980) három fő csoportot – és azon belül számos alcsoportot – különít el: a földrajzi reáliákat, a néprajzi reáliákat és a társadalmi-politikai reáliákat; nem sorolhatók azonban egyik kategóriába sem például a tulajdonnevek, a káromkodások, a különleges konnotációval és stilisztikai értékkel rendelkező szavak és a dialektusok – márpedig a kutatásomban jócskán akad mindegyik kategóriából, a reália túl szűk fogalomkör lett volna tehát ezek csoportosításához. Ezért fordultam Heltai 2018-ban felállított és meghatározott kategóriáihoz, melyeknek sokkal inkább megfeleltethetőek az általam fellelt kifejezések; ő a következő módon osztályozta a kultúraspecifikus kifejezéseket: reáliák, tulajdonnevek, megszólítások, frazeologizmusok, káromkodások, szleng, jövevényszavak, idegen szavak, különleges konnotációval és stilisztikai értékkel rendelkező szavak, valamint udvariassági kifejezések, diskurzus-/pragmatikai jelölők/partikulák, dialektus, sociolektus és allúziók, illetve intertextuális elemek (Heltai, 2018: 474–477).

2.3. Pedersen (2005) modellje

A kultúraspecifikus kifejezések elemzéshez korábban egy másik modellt is kipróbáltam: Vermes (2004) kultúraspecifikus elemek fordítása során alkalmazott fordítási műveleteit (nevezetesen: átvitel, fordítás, behelyettesítés, modifikáció) és stratégiáit (honosító, idegenítő). E besorolás rendkívül hasznos támpontokkal szolgált, ám esetemben kissé tágnak bizonyultak a kategóriák,

hiszen sokszor többemű kifejezéseket vizsgáltam, vagy olyan kifejezéseket, melyek akár több kategóriába is besorolhatók lettek volna. Továbbá nem minden kategóriát tudtam megfelelően definiálni és körülhatárolni: például az átvitel esetén jelentős különbségek figyelhetők meg az árnyalatok szempontjából (milyen mértékű az adott átvitel: teljes, részleges stb.). Mivel alkalmanként pontosan ezekből a nüansznyi különbségekből tudtam fontos következtetéseket levonni, végül Pedersen (2005: 3–9) modelljére esett a választásom.

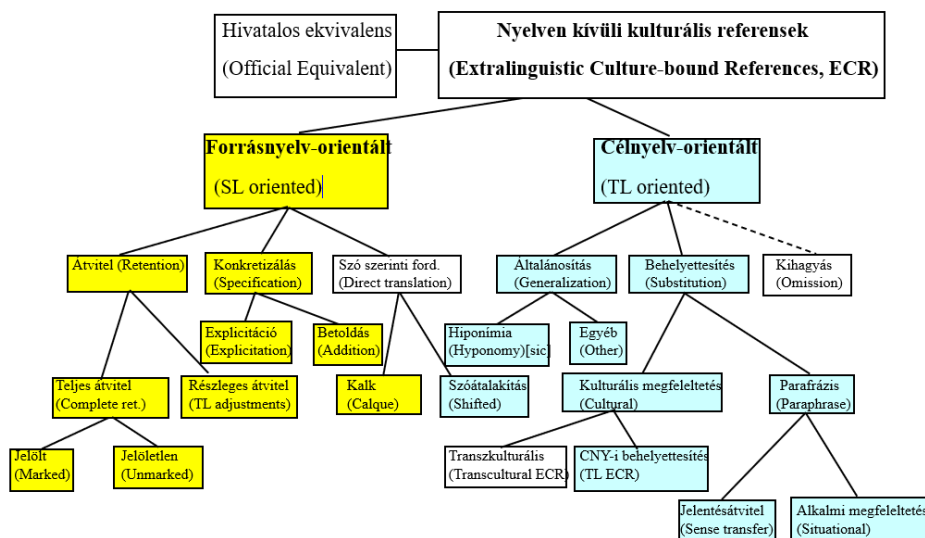
Pedersen (2005) szerint a fordítás jelenségének egyik alapvető kérdése, hogy mihez kezdjünk azon kifejezésekkel, melyek esetében a célnyelvi kultúrából hiányzik a forrásnyelvi kultúrában jelen lévő kulturális referens hivatalosan elfogadott megfelelője. Ezek az ún. „fordítási krízispontok” (*translation crisis points*): ide sorolja például a szójátékokat (*puns*), a költészetet (*poetry*), az idézeteket (*quotations*) és az utalásokat (*allusions*) is. E helyzetek feloldásának módjai rendkívül fontosak a fordítási stratégiák és normák (Toury, 1995) „meghatározásakor”, leírásakor. A leíró nyelvészet, mint tudjuk, nem minősít, mégis beszélhetünk adott korokra érvényes általános érvényű trendekről vagy javaslatokról, elég, ha a tulajdonnevek fordítási normáinak változásaira gondolunk (Farkas, 2009).

Pedersen (2005) fordítási stratégiákat feltérképező modelljét főként a nyelven kívüli kulturális referensek (*extralinguistic culture-bound reference*) fordítási nehézségeinek kiküszöbölésére fejlesztette ki, mindazonáltal ő maga is hangsúlyozza, hogy taxonómiája a kultúraspecifikus kifejezések fordításának vizsgálatában is remekül hasznosítható, amennyiben a nyelvi közvetítő az adott fordítási szituáció alapján módosítja vagy kiegészíti a kategóriákat. Kiemeli továbbá, hogy – noha a modellt a feliratozásra vonatkozó fordítási normák alapján dolgozta ki – különösebb nehézség nélkül alkalmazható a fordítás más módjainak elemzésére is.

Pedersen (2005) a nyelven kívüli kulturális referensek fordítása során két fő művelettípust különböztet meg: a forrásnyelv-orientált (*source language oriented*) és célnyelv-orientált (*target language oriented*) műveleteket. Nem sorolható igazán egyik kategóriába sem a hivatalos ekvivalenssel való fordítás és a kihagyás, bár ez utóbbi, amennyiben tudatosan történik, inkább a célnyelv-orientált műveletek közé sorolandó (Heltai, 2018). E két kategória Venuti (1995) skálájához hasonlítható, azonban Pedersen a honosító és idegen ízeket megőrző fordítás helyett a skandináv elnevezést preferálja. A stratégiákon és műveleteken kívül Pedersen (2005) modellje a feliratozási folyamatot is elemzi, melyek alapján a feliratozást végző szakembernek a következő szempontokat sem szabad figyelmen kívül hagynia a célnyelvi szöveg megalkotása során: transzkulturalitás (*transculturality*), extrakulturalitás (*extratextuality*), a referens központisága (*centrality of reference*), az interszemiotikus redundancia

(*intersemiotic redundancy*), a ko-textus (*co-text*), médiaspecifikus korlátok (*media-specific constraints*) és a paratextuális szempontok figyelembe vétele (*paratextual considerations*). Mindezen stratégiák, műveletek és eljárások összehasonlítása során határozott kép alakul ki arról, pontosan milyen döntéseket hozott meg a nyelvi közvetítő a fordítás során, és arról is kialakíthatók hipotézisek, hogy milyen megfontolások állhattak a választása háttérében.

1. ábra. Pedersen (2005) taxonómiája a nyelven kívüli kulturális referensek fordítási stratégiáiról



2.3.1. Forrásnyelv-orientált műveletek

2.3.1.1. Átvitel (*Retention*)

Pedersen (2005) az átvitelt (*retention*) tartja a leginkább forrásnyelv-orientált műveletnek. Ezen esetekben a fordító gyakorlatilag átemeli a forrásnyelvi elemet a célnyelvi szövegbe. E műveletnek két fajtáját különbözteti meg: a részleges átvitelt (*TL adjustments*), amikor az átemelt kifejezés idomul a célnyelvi normákhoz és konvenciókhoz (pl. *ímél*); valamint a teljes átvitelt (*complete retention*), mely lehet jelölt (*marked*), például dőlt betűvel szedett, és jelöletlen (*unmarked*). A szerző állítása szerint, noha ez a művelet törekszik leginkább az idegen ízek, az egzotikum megőrzésére, előfordulhat, hogy nem nyújt elegendő támpontot a forrásnyelvi befogadó számára. Hű marad tehát az eredeti szöveghez, ugyanakkor nem befogadóbarát, ezért inkább olyan kifejezéseknél érdemes alkalmazni, melyek definíciójához könnyedén hozzáférhet az olvasó, és nem szigorúan és kizárólagosan az adott kultúra sajátja.

2.3.1.2. Konkretizálás (*Specification*)

Pedersen (2005) felfogásában az az eset nevezhető konkretizálásnak (*specification*), amikor a fordító a célnyelvi elemet meghagyja eredeti alakjában, ugyanakkor hozzátold valamilyen többletinformációt (pl. *madeleine* – a szivacsos állagú *madeleine* piskóta). Két altípusát különbözteti meg: a nagyon szűk értelemben vett explicitációt (*explicitation*) (pl. a francia *SNCF* – a *Société nationale des chemins de fer français*, Franciaország nemzeti vasúttársasága); valamint a betoldást (*addition*) (pl. a francia *le Garlaban* – a *Garlaban* nevű domb).

2.3.1.3. Szó szerinti fordítás (*Direct Translation*)

Pedersen (2005) szerint a fordítók gyakran alkalmazzák e fordítási műveletet cégnevek, intézménynevek, technológiai eszközök nevének átültetése során. A konkretizálással és az általánosítással ellentétben ezen esetekben a nevek szemantikája változatlan formájában megőrződik, nem megy végbe sem betoldás, sem jelentésszűkítés, a fordító nem szán energiát arra, hogy megőrizze a forrásnyelvi kifejezés által hordozott konnotációt. E kategória két alkategóriára bontható: a kalkra (*calque*) és a szóátalakításra (*shifted*). A kalk olyan szó szerinti fordítás, mely során a célnyelvi szó valamiféle idegenszerűséget hordoz magában, az olvasó érzi, hogy valamilyen módon eltér a megszokott célnyelvi szóhasználatától (pl. az olasz *carabinieri* – karabélyosok, a francia *gendarme* – zsandár). Az átalakított szó esetében a fordító, az előző megoldással ellentétben, próbálja elrejteni a kifejezés idegen eredetét, megőrizve azonban az eredeti kifejezés minden egyes elemét (pl. *elf bar* – manórúd).

2.3.1.4. Lábjegyzet, szómagyarázat

Pedersen (2005) modelljének nem képezi részét a lábjegyzetben vagy szómagyarázatban elhelyezett definíció, körülírás – ez egyébként kézenfekvő, hiszen Pedersen a feliratok fordítása alapján alkotta meg a taxonómiáját, így e kategória értelemszerűen nem volt releváns számára. Ugyanakkor az általam elemzett regényben a fordító, Sashegyi Gábor több esetben is csillaggal jelölte az általa fontosnak ítélt és megőrizni kívánt kulturálisan kötött elemeket. Úgy gondolom, hogy a lábjegyzet jellemzően – legalábbis az általam elemzett műben egészen biztosan – forrásnyelv-orientált művelet, hiszen leginkább az átvitel kapcsán jelenik meg, részletesen taglalt, a konnotációkra is kiterjedő háttérinformációk derülnek ki belőle; egyértelmű azon szándék, hogy a fordító minél közelebb hozza a forrásnyelvi kultúrát a célnyelvi befogadóhoz, miközben igyekszik új kifejezést „tanítani” neki.

2.3.2. Célnyelv-orientált műveletek

2.3.2.1. Általánosítás (*Generalization*)

Pedersen (2005) szerint e művelet választása során a fordító a specifikus célnyelvi kifejezést egy generikusabb forrásnyelvi kifejezéssel felelteti meg, azaz inkább a befogadó dolgának megkönnyítése a cél, mint a forrásnyelvi szöveghez való erőteljes ragaszkodás. Az általánosításnak két válfaját különbözteti meg: a hiponímiát (*hyponymy*), pl. *Kleenex* – zsebkendő; és az egyéb, generalizálást eredményező műveleteket (*other*).

2.3.2.2. Behelyettesítés (*Substitution*)

Pedersen (2005) e kategóriája két alkategóriára, a kulturális behelyettesítésre (*cultural*) és a parafrázisra (*paraphrase*) bontható, melyeknek szintén van két-két alkategóriája. A kulturális behelyettesítés esetén a fordító a forrásnyelvi nyelven kívüli kulturális referenst vagy egy célnyelvre jellemző kulturálisan kötött elemmel (pl. *John Doe* – Kovács János) vagy transzkulturális kifejezéssel helyettesíti.

A behelyettesítés másik alkategóriája a parafrázis, amelynek szintén két típusát mutatja be: az értelemátvitelen alapuló (*sense transfer*) és a helyzeten alapuló parafrázist (*situational*). Az értelemátvitelen nyugvó parafrázis választásakor a fordító megtartja az eredeti kifejezés értelmét (*sens*), a hozzá fűződő konnotációkat. Az adott helyzetben alkalmazott parafrázist Pedersen (2005) kvázi-kihagyásnak (*quasi-omission strategy*) is aposztrofálja, mivel ezen esetekben a nyelvi közvetítő az adott szituációhoz alkalmazkodva egy teljesen más értelmű, ám az adott szituációban helytálló kifejezést használ a célnyelvi szövegben.

A hivatalos ekvivalenst használtam minden olyan helyzetben, amikor egy teljesen semleges ekvivalenst választott a fordító, mely bár a szótári jelentést visszaadja, a konnotációt nem, és nem nevezhető szó szerinti fordításnak sem.

2.3.2.3. Kihagyás (*Omission*)

A kihagyás ambivalens érzéseket keltő művelet lehet, hiszen, noha a többi művelet esetében viszonylag világosan nyomon követhető a fordítói döntés mögött megbúvó okozatok sorozata, a kihagyás esetében nem egyértelmű, hogy a honosításra törekvő felhasználóbarát szöveg kialakítása, a tudatlanság vagy a karakterlimit indokolta-e a kulturálisan kötött elem kihagyását. Ugyanakkor kiemelő, hogy a jelen kutatásomban elemzett filmadaptációban az esetek nem elhanyagolható hányadában e művelet mellett dönt a fordító, mind a szinkron, mind a felirat esetében.

3. A kutatás bemutatása

3.1. Kutatásmódszertani leírás

3.1.1. Kutatási kérdések, hipotézis

Jelen esettanulmányban a következő kutatási kérdésekre szeretnék választ kapni: vajon vannak-e eltérések a fordítók által alkalmazott fordítási műveletekben a fordítási mód függvényében? Mely fordítási műveletek a leginkább jellemzők a provenç-i kultúraspecifikus kifejezések fordítása során a különböző fordítási módokban? Vajon eltér-e a provenç-i kultúraspecifikus kifejezések fordítása során alkalmazott forrásnyelv- és célnyelv-orientált stratégiák aránya különböző fordítási módokban?

Hipotézisem, hogy a fordítás módja befolyásolja a fordító által alkalmazott fordítói stratégiát és műveletet, leginkább az audiovizuális fordítás terjedelmi és egyéb korlátaiból fakadóan (Pedersen, 2005, Lakatos-Báldy, 2015).

3.1.2. A korpusz bemutatása, kiválasztásának okai

Marcel Pagnol gyermekkoráról írt önéletrajzi regénytetrológiájának (*Souvenirs d'enfance*) első része a *La Gloire de mon père*, magyarul az *Apám dicsősége* (2006) című regény. Noha az író – számos más, vidékről származó kortársához hasonlóan – életének jelentős részét Párizsban, a divat, a romantika és a művészetek fellegvárában élte le, Provence és a paraszti világ Pagnol művészetének (ideértve a filmművészetet, a regényírást és a színdarabokat is) egyik fő motívumává nőtte ki magát (Brun, 2019).

Mivel kutatásom célja annak vizsgálata, hogy van-e különbség ugyanazon kulturálisan kötött elemek fordítása között különböző fordítási módok összehasonlítása alapján, kézenfekvőnek tűnt olyan művet választani, melynek elérhető a regény- és filmváltozata is mind magyar, mind francia nyelven. Fontos kritérium volt továbbá a kulturálisan kötött elemekkel való túltöltöttség is. E korpusz mindkét paraméternek eleget tesz. A francia nyelvű filmadaptáció 1990-ben készült Yves Robert rendezésében, a magyar változat a Magyar Televízió Rt. megbízásából készült, a magyar szöveg Gonda Miklós szinkron dramaturgnak köszönhető.

3.1.3. A kutatás menete

Kontrasztív, kvalitatív szemléletű, leíró jellegű kutatásom az előző alcímben bemutatott forrás- és célnyelvi szövegek manuálisan történő szövegelemzésére épült. Miután kigyűjtöttem a forrásnyelvi regényből az összes kultúraspecifikus kifejezést, a célnyelvi szövegekben kikerestem és táblázatba foglaltam ezek magyar megfelelőit. Ezt követően a filmben is megkerestem és kategorizáltam a kultúraspecifikus elemeket, majd a magyar verzióban kikerestem ezek

megfelelőit. Amennyiben eltért a szinkron és a felirat megoldása, ezt jeleztem a táblázatban, és két külön kategóriaként kezeltem.

Miután mind a regényből, mind a filmből kigyűjtöttem a kultúraspecifikus elemeket, keresőfunkcióval kiszűrtem a közös halmazt, melyet azon kifejezések alkotnak, melyek mindkét forrásnyelvi műben (a regényben és a filmadaptációban) fellelhetők. E kifejezések felhasználásával létrehoztam egy táblázatot a következő oszlopokkal: a francia kifejezés; a definíció (amely alapján kultúraspecifikusnak ítéltető); oldalszám vagy perc (két külön oszlop); a kifejezés magyarul; oldalszám vagy perc (szintén két külön oszlop); amennyiben releváns: hogyan fordítják a film feliratában; hogyan fordítják a szinkronban; alkalmazott fordítási művelet a regényben; alkalmazott fordítási művelet a filmben (ha releváns, felbontva felirat és szinkron kategóriákra); alkalmazott fordítási stratégia a regényben; alkalmazott fordítási stratégia a filmben.

Kultúraspecifikusnak elsősorban az alapján kategorizáltam egy kifejezést, hogy megtalálható a szótári alapja mellett a regionalizmus (*reg.*) minősítés, vagy megfelel a jelen tanulmány 2.2. *Nyelvspecifikus nyelvi elemek, kultúraspecifikus kifejezések, reálixemák* című alfejezetben felsorolt kategóriák valamelyikének (Heltai, 2018: 474–477).

Az alkalmazott fordítási műveletek és stratégiák megállapításakor Pedersen (2005) modelljét veszem kiindulási pontnak. A taxonómia forrás- és célnyelv-orientált stratégiához sorolt műveletek segítségével levonom a következtetéseket, hogy milyen tendenciák állapíthatók meg az adott fordítási módban. Pedersennel ellentétben és Heltaival (2018) egyetértve a kihagyást a honosító/célnyelv-orientált műveletek közé sorolom. Ezenkívül Pedersen (2005) modelljét kiegészítettem egy új kategóriával, a szómagyarázattal, hiszen e besorolás nélkül a kutatásom téves eredményt produkálhat.

3.2. A filmben és a regényben is fellelhető kulturálisan kötött elemek gyűjtése és kategorizálása, az alkalmazott fordítási műveletek közti különbségek

Ahogy említettem, az adatgyűjtést mind a könyv, mind a filmváltozat elemzése során manuálisan végeztem. A filmben az ismétlődő elemekkel együtt nagyjából 130 kulturálisan kötött elemet találtam, a regényben majdnem pontosan e szám dupláját. Érdekesség még, hogy a film nemcsak a sorozat első részének eseményeit dolgozza fel, hanem a második, *Le Château de ma mère* című, magyarra nem fordított kötetét is. Ennek fényében kijelenthető, hogy teljesül azon feltételezés, mely szerint a filmben jóval kevesebb kulturálisan kötött elem szerepel, mint a regényben (legalábbis expliciten, szavakkal kifejezve – a képi világra és a filmben megjelenő akcentusra jelen vizsgálatom nem tér ki).

Összevettem a közös metszetet képező, azaz mind a francia nyelvű filmben, mind a forrásnyelvi regényben megjelenő kulturálisan kötött elemeket (ezen esettanulmányomban nem választom külön a szinkron és a felirat szövegét, mert a kihagyáson kívül más módosítás nem történik, és amennyiben a fordítás forrásnyelvi szövegéül szolgáló francia feliratból kimarad a kifejezés, úgy értelemszerűen a magyarból is). Ezek közül összesen negyven kulturálisan kötött elemet különböztettem meg. E táblázat összeállításakor az ismétlődéseket francia nyelven már csupán egyszer számoltam, a fordításban pedig ahányszor különböző alakban fordították, minden előfordulást egyszer jelöltem. Ebből fakad az eltérés a francia, a regénybeli és a filmbeli kifejezések számában. Például *garrigue*: a filmben 1. *mészfennsík*, 2. *fennsík*; a regényben 1. *köves, kihalt fennsík*, 2. *sziklás fennsík*, 3. *bozótos*, 4. *bozótos mészkőszik* – ebben az esetben egyszer számolom a francia megfelelőt és kettő, illetve négy különböző kifejezésként elemzem a filmben és a regényben megjelenő fordítási megoldásokat. Ugyanígy például a *pèbre d’aï* kifejezés esetében is: a regényben *csombornak* fordítják, a filmben egyszer *kakukkfűnek*, egyszer pedig körülírással fejezik ki (*olyan, mint a kakukkfű, de a mentára is hasonlít*). Így a film esetében két különböző kategóriába sorolandó a kétféle fordítási megoldás.

1. táblázat. Átváltási műveletek és stratégiák a filmben és a regényben

átváltási művelet	stratégia	előfordulása a filmben	előfordulása a regényben
<i>hivatalos ekvivalens</i>	semleges	5	4
<i>átvitel</i> (teljes és részleges összesen)	forrásnyelv- orientált	14	14
<i>konkretizálás</i>	forrásnyelv- orientált	1	2
<i>szó szerinti fordítás</i>	forrásnyelv- orientált	2	9
<i>általánosítás (hiponímia)</i>	célnyelv- orientált	8	3
<i>behelyettesítés</i>	célnyelv- orientált	13	16
<i>kihagyás</i>	célnyelv- orientált	2	1
<i>szómagyarázat</i>	forrásnyelv- orientált	0	3
forrásnyelv-orientált műveletek		17	28
célnyelv-orientált műveletek		23	20
kulturálisan kötött elemek		45	52

A fenti táblázatból kimutatható, hogy az átvitel és a behelyettesítés volt a legjellemzőbb átváltási művelet mindkét mű esetében. Érdekes és szembetűnő különbség azonban, hogy nagyobb számban volt jellemző a honosító, célnyelv-orientált műveletek alkalmazása a filmváltozatban, mint a regényben. E számok alapján kijelenthető, hogy a regény fordítója (a műfaj sajátosságaiból és a regény terjedelme adta lehetőségeiből fakadóan is) a forrásnyelv-orientált műveleteket és az idegen ízeket megőrző stratégiát preferálta. Ezzel szemben a film magyar szövegének készítője inkább a befogadóbaráttá tételt választotta, még ha ennek számtalan kulturálisan kötött elem esett is „áldozatául” (természetesen szó sincs valódi veszteségről, inkább a kompromisszumra való törekedésről és a kompenzálást célzó műveletek alkalmazásáról beszélhetünk). Érdemes kiemelni, hogy a szinkron és a felirat készítőjének – hol segítségként, hol korlátként – rendelkezésére állt a film képi világa is. Noha a film fordítója, csakúgy, mint a regényé, a *tücsök* kifejezést választotta a *cigale* ’kabóca’ ekvivalenséül, a hozzá nem értő néző filmélményét nem befolyásolta ez a csúsztatás, miközben egy másik rovar ciripelt a filmvásznon. A hozzáértők azonban világosan láthatták, hogy kabóca látható a képen, míg ugyanez a mankó az olvasónak nem állt rendelkezésére. A regény forrásnyelvi szöveg iránti hűségének oldalára billenti a mérleget Sashegyi Gábor abbéli elhivatottsága, hogy minél inkább megismertesse az olvasókkal Provence lenyűgözően színes tájait, szokásait. Elég a hosszú szómagyarázatokra gondolni: bár ő is szimplán *tekejáték*-nak fordítja a *boules* kifejezést, a könyv végén található magyarázatokban részletesen leírja a *pétanque* játék szabályait, és a játéknak Provence lakóinak életében betöltött fontos szerepét. Nem elhanyagolható továbbá az a tény sem, hogy a regény fordítója láthatóan változatosabb szókészletet alkalmazott ugyanazon kifejezés fordítása során, gyakrabban használt szinonimákat.

Relatíve magas arányban fordulnak elő semleges átváltási műveletek is, azaz a hivatalos ekvivalenssel való fordítás: a filmben eggyel többször, mint a regényben. Ennél érdekesebb az a megállapítás, hogy a közös metszet vizsgálata azt az illúziót kelti, hogy viszonylag kevésszer fordul elő a kihagyás eszköze, pedig a filmben nagyon is sokszor élt e művelettel a fordító, jóval többször, mint az a regényben és filmen is egyaránt fellelhető kulturálisan kötött elemek esetében látható. Figyelemre méltó továbbá a Pedersen (2005) által találóan kvázi-kihagyásnak nevezett helyzeten alapuló parafrázisok számát is megfigyelni. Noha arányaiban több a behelyettesítés a regényben, sokkal nagyobb a jelentésátvitelen alapuló parafrázisok aránya, mint a filmen, ahol a fordító igyekszik ugyan fellelni az adott helyzetben optimális fordítói megoldást, tagadhatatlanul sok a (lehetőségek szerint természetesen kompenzált) veszteség, és ha megnézzük a filmből vett példákat, az is világossá válik, miért tekinti Pedersen e műveletet majdnem olyan megfoghatatlannak, mint a kihagyást.

Kiugróan magas a szó szerinti fordítások aránya a regényben a filmhez képest. Ennek oka valószínűleg az a szabadság, mely az írott műfajok sajátja: ha az adott helyzetre kreált szót leírva látjuk, az rengeteget segíthet a megértésben, több a fogódzkodó, mintha csak egy pillanatra halljuk a filmnézés során. E jelenség illusztrálására remek példa a *Bastide Neuve* szó szerinti fordítása, melyet a regényben *Újtanya*-nak, a filmben a *házunk*-nak fordítanak. A regény fordítója a nagybetűvel és az egybeírással világosan érezteti, hogy egy adott hely nevéről van szó, a szöveggörnyezet is előkészíti a szó szerinti fordítás alkalmazhatóságát. Míg ha ugyanezt a kifejezést a filmben *Újtanya*-nak fordítják, félreértésre adhatott volna okot, hiszen a befogadó nem értené, hogy mit keres a történetben egy új tanya, mi történt a régi otthonukkal, mikor eddig a városban éltek, és elméletileg csak nyaralni jöttek el vidékre stb. Látható tehát, hogy ebben az esetben (is) a regény fordítója élvez némiképpen nagyobb írói szabadságot, jobban ragaszkodhat a forrásnyelvi szöveghez, mint az audiovizuális fordítást készítő szakember.

Ugyanez lehet az oka annak is, hogy magasabb az általánosítás műveletének aránya a filmekben. A regény fordítója kellő terjedelemmel és szabadsággal rendelkezik a specifikusabb kifejezések használatához, akár szolgáltat a nyelvi közvetítő szómagyarázatot a befogadónak, akár rábízta, hogy esetlegesen utánajárjon annak, amit nem ért. Ugyanakkor a film nézése közben nemigen akad ideje a nézőnek arra, hogy kikeresse az esetleg túl konkrét, speciálisnak ítélt kifejezések jelentését (pl. *bartavelle*: a regényben *szirtifogoly*-nak, a filmben *ritka madár*-nak fordítják; vagy *rascasse*: a regényben *nagy sziklahal*-nak fordítja Sashegyi, míg a filmben *hal*-nak nevezik).

4. Összefoglalás

Tanulmányom célja, hogy – Pedersen (2005) modelljének segítségével – megvizsgálja, van-e nyelvészetileg kimutatható különbség ugyanazon mű (Marcel Pagnol *La Gloire de mon père*, 1957) film- és regényváltozatának fordításában, elsősorban a fordítói műveletek forrásnyelv- és célnyelv-orientáltságának összevetése alapján.

Úgy vélem, e kutatás az egyik első lépése lehet azon hosszú folyamatnak, melynek során kideríthető, vajon általános tendencia-e az általam megállapított jelenség, nevezetesen, hogy a fordító – a filmek, az audiovizuális fordítás „alapanyagának” jellegzetességeiből fakadóan – inkább a célnyelv-orientált műveleteket részesíti előnyben, szemben a regénnyel, amelynek a fordítása során a fordító igyekszik új ismereteket átadni az olvasónak, és törekszik az egzotikum megtartására. Reményeim szerint kutatásom hozzájárulhat a kulturálisan kötött kifejezések fordítási normáinak és tendenciáinak feltérképezéséhez, javaslatokat fogalmazhat meg a nyelvi közvetítők gyakorlati

munkájához, valamint támpontokat nyújthat a fordító-, illetve tolmácsolók képzéséhez.

Irodalom

- Albert Sándor** (2003). *Fordítás és filozófia. A fordításelméletek tudományfilozófiai problémái & filozófiai szövegek fordítási kérdései*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Albert Sándor** (2005). A fordíthatóság és fordíthatatlanság határán. *Fordítástudomány*, 7(1), 34–49.
- Bassnett, S. & Lefevere, A.** (1990). *Translation, History and Culture*. London: Printer Publishers.
- Brun, M.** (2019). « L'absent toujours présent aux rives natales : Marcel ou la posture du transfuge ». In Thomas, M. & Dupouy J.-P., *Écrire le pays natal. La littérature du proche dans l'espace francophone européen 1880-1980*, actes du colloque du 17-18 mai 2018 à Brest.
- Drahota-Szabó Erzsébet** (2013). A reáliák mint intertextuális elemek a kulturális szövegtérben. A reália-frazeologizmusokról. *Fordítástudomány*, 15(2), 5–28.
- Drahota-Szabó Erzsébet** (2015). *Fordíthatóság, fordíthatatlanság és ami közöttük van. A kultúraspecifikus nyelvi elemek átlátásáról*. Szeged: Grimm Kiadó.
- Farkas Tamás** (2009). A tulajdonnevek fordításának alapkérdéseiről. Diadal vagy Viktória, Eugén vagy Jenő? *Fordítástudomány*, 11(2), 22–35.
- Heltai Pál** (2007). Ekvivalencia és kulturálisan kötött kifejezések a fordításban. In Heltai Pál (szerk.), *Nyelvi modernizáció. Szaknyelv, fordítás, terminológia. A XVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai*, 3/2. kötet (643–653). Pécs/Gödöllő: MANYE/Szent István Egyetem.
- Heltai Pál** (2008). Kulturálisan kötött kifejezések fordításának visszafordítása az *Under the Frog* című regényben. *Fordítástudomány*, 10(2), 61–76.
- Heltai Pál** (2013). Kultúraspecifikus kifejezések és reáliák. *Fordítástudomány*, 15(1), 32–53.
- Heltai Pál** (2018). Változó fordítási normák egy magyar regény angol fordításában. In Dombi J., Farkas J. & Gúti E. (szerk.), *Aszimmetrikus kommunikáció – aszimmetrikus viszonyok. XXVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus* (464–486). Bicske: Szak Kiadó.
- Klaudy Kinga** (2013). Nyelvi és kulturális aszimmetria a reáliák fordításában. In Bárdosi V. (szerk.), *Reáliák – A lexikológiától a frazeológiáig. Értelmezések és fordítási kérdések* (86–91). Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Klaudy Kinga** (2015). A nyelvi és kulturális aszimmetria hatása a fordításra. In Gál Zs. (szerk.), *Nyelvészet, művészet, hatalom. Írások Tóth Szergej tiszteletére* (70–77). Szeged: Szegedi Egyetem Kiadó.
- Klaudy Kinga** (2018). Az aszimmetria hipotézis kiterjesztése a honosítás/idegenítés dichotómiára. In Dombi J., Farkas J. & Gúti E. (szerk.), *Aszimmetrikus kommunikáció – Aszimmetrikus viszonyok. XXVI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus* (448–462). Bicske: Szak Kiadó.
- Kóbor Márta** (2007). A kultúrafogalom evolúciója a fordításelméleti diskurzusban és a kultúrakoncepciók gyakorlati implikációi. *Fordítástudomány*, 9(2), 37–54.
- Lakatos-Báldy Zsuzsanna** (2015). Az audiovizuális fordítás sajátosságai és a filmfordítás mint interkulturális kommunikáció. *Apertúra*: URL: <https://www.apertura.hu/2015/tel/lakatos-baldy-az-audiovizualis-forditas-sajatossagai-es-a-filmforditas-mint-interkulturalis-kommunikacio/> (Letöltés: 2023. november 7.)
- Lendvai Endre** (2005). Reáliafelfogások napjaink fordításelméletében. In Dobos Cs., Kis Á., Lengyel Zs., Székely G. & Tóth Sz. (szerk.), *„Mindent fordítunk és mindenki fordít”. Értékek teremtése és közvetítése a nyelvészetben. Könyv professzor dr. Klaudy Kinga tiszteletére* (67–71). Bicske: Szak Kiadó.
- Leppihalme, R.** (1997). *Culture Bumps: An Empirical Approach to the Translation of Allusions*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Lindner László & Pálfi József** (1982). *Provence és a francia Riviéra*. Budapest: Panoráma „mini” útikönyvek.
- Mounin, G.** (1963). *Les Problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.

- Mujzer-Varga Krisztina** (2007). A reáliafogalom változásai és változatai. *Fordítástudomány*, 9(2), 55–84.
- Pedersen, J.** (2005). How is Culture Rendered in Subtitles? In Gerzymisch-Arbogas, H. & Nauert, S. (eds), *Challenges of Multidimensional Translation: Conference Proceedings 2005*. 1–18.
- Pedersen, J.** (2011). *Subtitling Norms for Television*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Sapir, E.** (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 5(4), 207–214.
- Sapir, E.** (1971). *Az ember és a nyelv*. Budapest: Gondolat.
- Toury, G.** (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Valló Zsuzsa** (1998). Reáliák és fordítói stratégiák a drámafordításban. *Modern Nyelvoktatás*, 4(2–3), 115–124.
- Valló Zsuzsa** (2000). A fordítás pragmatikai dimenziói és a kulturális reáliák. *Fordítástudomány*, 2(1), 34–49.
- Venuti, L.** (1995). *The Translator's Invisibility*. London: Routledge.
- Vermes Albert** (2004). A relevanciaelmélet alkalmazása a kultúra-specifikus kifejezések fordításának vizsgálatában. *Fordítástudomány*, 6(2), 5–18.
- Vlahov, S. & Florin, S.** (1980). *Nyeperevogyimoje v perevogye*. Moszkva: Mezsdunarodnyije Otnosenyija.
- Walter, H.** (1988). *Le français dans tous les sens*. Paris: Editions Points.

Források

- Pagnol, M.** (2004). *La Gloire de mon père*. Paris: Éditions de Fallois.
- Pagnol, M.** (2006). *Apám dicsőisége*. Budapest: Móra Könyvkiadó. Fordította: Sashegyi Gábor.
- Robert, Y.** (1990). *La Gloire de mon père*. Les Productions de la Guéville.
- Robert, Y.** (1990). *Apám dicsőisége*. Magyar Televízió Rt. Magyar szöveg: Gonda Miklós.

Codeswitching among Maghreb Arabic-French-English speaking international students in a Hungarian university hostel: An exploration of functions

This study tries to identify the functions of Maghreb Arabic-French-English codeswitching (CS) among trilingual adult speakers in their informal conversation. The corpus of the data consists of natural data collected utilizing a questionnaire, audio recording, and interview. The audio recording was analyzed using the conversational analysis (CA) approach (Auer 1984, 2005, 2007; Li, 2002). The findings show that the participants used CS for different reasons, that is, participant-related, language-related, and discourse-related. Additionally, the findings corroborate the effectiveness of using CA in data analysis, provided that it is fortified by additional data sources such as questionnaires. Nonetheless, it is essential to acknowledge that CA encounters intermittent limitations in offering a comprehensive explication of the authentic impetus underlying CS.

Keywords: codeswitching, CA approach, Arabic-French-English trilinguals, functions

1. Introduction

While a substantial body of literature exists on CS, it is evident that CS offers abundant avenues for further exploration. Moreover, some CS functions identified in previous literature fail to provide a satisfactory explanation for why speakers' codes switch instead of continuing the conversation in the primary language. To elaborate, Auer (2007) states that "frequently, we get lists of conversational loci for code alternation and examples, but no sequential analysis is carried out to demonstrate what exactly is meant, for example by 'change of activity type,' or by 'reiteration'" (p. 120). According to Li (1994), CS is a creative language practice, and thus, an instance of CS may be interpreted in various ways depending on how other participants interact with it (Auer, 1984). Therefore, there is a need for a comprehensive investigation that delves into the functions of CS.

This study aims to fill the gaps in the literature by examining CS among Maghreb Arabic-French-English trilingual adult speakers. By focusing on this specific linguistic context, the study intends to identify the underlying functions that drive the use of CS among the participants. The study begins with a literature review on

CS. It then introduces the research question, details about the participants, data collection, and analysis processes. Subsequent sections encompass the presentation and in-depth discussion of the results. Finally, the article culminates in summarizing the outcomes and offering pathways for future research in this dynamic field.

2. Literature review

2.1. CS in trilinguals

Oksaar's (1977) study on her trilingual son's acquisition of German at the age of 3.11 was the first study on trilingual CS (Edwards & Dewaele, 2007). Oksaar observed her son using CS for various reasons, such as drawing attention, getting clarification, and filling in vocabulary gaps. The study found a transfer of words between Estonian and Swedish, with some words used in a different context in German. However, trilingual CS within a sentence was not found. Chevalier (2015) conducted a notable study on trilingual language development, examining two children, Lina and Elliot, from the ages of two till four aged Lina's background includes Swiss-German, Belgian French, and American English, while Elliot has Swiss-German and English roots, plus exposure to French in daycare. Both had low rates of intrasentential mixing, but Lina showed more mixing between sentences (intersentential mixing). Chevalier attributes this to Lina's imbalanced language exposure versus Elliot's more balanced trilingualism without a dominant language. Mosca's study (2019) examined how trilingual individuals in their late twenties select languages when switching. The results showed that all three languages compete for selection and that the process involves suppressing irrelevant languages based on proficiency and typological similarity. In summary, the above-mentioned studies contribute valuable insights into CS behavior and multilingualism in terms of theory, methods, and comparisons. However, the present study differs in linguistic context, participant demographics, and research focus.

In conclusion, trilingual CS studies have gained significant momentum over the past few years, with researchers from different disciplines showing more interest in trilingualism and recognizing its unique characteristics compared to bilingualism. This shift in focus has shed light on the complexity and fluidity of language use in multilingual contexts. Trilingual CS research has also contributed to our understanding of how the trilinguals' use of languages is influenced and shaped by different sociolinguistic and psycholinguistic factors.

2.2. Terminology issues

Defining CS has always been a bone of contention among many researchers. According to Milroy and Muysken (1995), "the field of code-switching research is replete with a confusing range of terms descriptive of various aspects of the phenomenon. Sometimes the referential scope of a set of these terms overlaps and sometimes particular terms are used in different ways by different writers" (p. 12). Such confusion can be attributed to the fact that "scholars do not seem to share a definition of the term. This is perhaps inevitable, given the different concerns of formal linguists, psycholinguists, sociolinguists, philosophers, anthropologists, etc." (Nilep, 2006, p. 1). To elaborate, some researchers have focused on the grammatical aspects of CS (e.g., Poplack, 1980), some focused on the psycholinguistic perspective (e.g., Grosjean, 1982), and some on the sociolinguistic perspective (e.g., Shin, 2010). Each discipline has its unique way of explaining and even defining CS, a situation aptly articulated by Alvarez-Cáccamo (2002), who states that:

The first thing that has intrigued me for some time is how, in the 50 or so years of history of the term "code-switching", the literature has come to encircle such a number of varied communicative phenomena into a single label, and how this label has been hyper technified to the point of producing offshoots such as "code-mixing", "code-shifting", and so on. (p. 1)

Before presenting the specific definition adopted in this study, I find it essential to provide the reader with some of the definitions of CS attested in literature. CS is "the juxtaposition of two codes (languages). . .perceived and interpreted as a locally meaningful event by participants" (Auer, 1999, p. 310). "People. . .select a particular code whenever they choose to speak, and they may also decide to switch from one code to another or to mix codes even within sometimes very short utterances and thereby create a new code in a process known as code-switching" (Wardhaugh, 2006, p. 101, *italics in original*). "code-switching constitutes the skilled manipulation of overlapping sections of two (or more) grammars" (Poplack, 1980, p. 601). CS is the situation where "elements of two or more language varieties are found in the same clause, but only one of these varieties is the source of the morpho-syntactic frame for the clause" (Myers-Scotton, 2006, p. 241).

To conclude, the literature is rich in various definitions of CS. However, for this study, CS is defined as using more than one language within sentence boundaries or between sentences in the same conversation by the same or different speakers.

3. The study

This research aims to answer the following question:

RQ: What are the functions underlying the use of Maghreb Arabic-French-English CS as used by the participants in this study?

3.1. Participants

The study focuses on a sample of three male Master's degree students (mean age: 23.3 years). They share the same nationality as their parents, with two participants from Morocco and one from Algeria. The participants have varying socioeconomic statuses, and their majors include chemical engineering and tourism management. They are sequential Arabic-French-English trilinguals acquiring languages through natural exposure and formal education. French was introduced in primary school, while English was introduced in intermediate school. The participants have different levels of proficiency in French and English. Their parents speak Arabic exclusively, and their siblings speak various languages. These factors provide important information for understanding the participants' CS behavior. Table 1 illustrates and summarizes the most essential information of the participants based on their answers to the questionnaire¹. For the sake of privacy, pseudonyms are used to replace real names.

Table 1. Characteristics of participants

Participant	Nationality	Age	Language	AO		LP (%)		YL		Language preference	Degree
				F	E	F	E	F	E		
Yassin	Moroccan	23	A/F/E	10	15	65	50	13	8	A	MA
Walid	Algerian	22	A/F/E	9	11	80	80	12	9	A	MSc
Gafor	Moroccan	25	A/F/E	5	13	85	70	17	8	A	MSc

Note. A = Arabic; F = French; E = English; AO = Age of onset; LP = Level of proficiency; YL = Years of learning; MA = Master of Arts; MSc = Master of Science.

3.2. Data collection procedure

The data collection process involved multiple steps to ensure gaining sufficient natural data for addressing the research question. These steps mainly included: 1) Selective sampling, that is, deciding on the criteria for selecting participants based on the researcher's own choice (Creswell, 2014). 2) Contacting friends and colleagues and asking them to fill out a questionnaire and nominate some potential participants, known as snowball sampling. 3) Identifying qualified participants based on their answers to the questionnaire. 4) Selecting participants through convenience sampling (Dörnyei, 2007). 5) Audio-recording the conversation; more

¹ <https://docs.google.com/document/d/1-Dv3dSNFDm5pQ8WDvWIsC2Fqd2gGGek/edit?usp=sharing&ouid=110498117658556072619&rtpof=true&sd=true>

specifically, data collection occurred in a laboratory setting, encompassing a continuous session lasting 58 minutes and 27 seconds. The deliberate choice of the laboratory, located on the participants' university campus, was driven by various considerations; notably, its familiarity and conducive environment facilitated participant engagement. Furthermore, the laboratory's state-of-the-art audio recording equipment ensured optimal recording quality. Finally, the inherent tranquility of the setting minimized the risk of interruptions, thereby enabling the collection of undisturbed data. The recorded session comprised an informal conversation among the participants. It is essential to emphasize that the discussion was free from guidance, manipulation, and the researcher's presence, aligning with the study's commitment to capturing naturalistic data; participants were allowed free rein regarding the choice of topics and language(s) used. Limited information about the study's true nature was disclosed to avoid influencing CS occurrences or patterns. 6) Conducting an interview to explore participants' CS behavior further. This research methodology entailed interviewing a randomly selected participant to further investigate his use of CS in the conversation. The interview process was conducted one-on-one, lasting approximately 30 minutes. The interview began with the participant listening to a recording of his conversation. Following this, the participant was asked to explain his use of CS.

3.3. Data analysis procedure

The qualitative data analysis process followed a chronological sequence of procedures. Firstly, the study's core corpus was transcribed manually. A native Maghreb Arabic colleague aided in the transcription, following the conventions in Appendix A and the transliteration system in Appendix B. Notably, in the English translation, instances of CS are underlined, considering the switching occurring between the same speaker's turns. Another native Maghreb Arabic speaker then double-checked the transcription. Next, the conversation was segmented into topics, turns, and utterances. Codeswitched elements were identified. CA, combined with information from the questionnaire, was applied to analyze each instance of CS, focusing on determining its functions. Auer (2007) states that a successful approach to studying CS "might . . . consist of analyzing the signaling value of the juxtaposition of languages and deriving the conversational meaning of code-alternation from it" (p. 119). Accordingly, Auer suggests that to reveal the true function of a CS occurrence, we should look at the preceding and following turn(s) and try to determine the function in relation to the conversation itself and the participants involved. According to Stroud (1998), Auer's sequential approach necessitates exploring the functions achieved by CS by studying the conversation as a whole, taking into account turn, participants, and context rather than dealing with isolated

CS occurrences. Judgments made by the researcher were compared with those from the interview (see above) to ensure accuracy. In cases of discrepancies, the instances were reevaluated, and appropriate decisions were made. The analysis process involved presenting and discussing each identified function of CS, using representative examples from the data.

4. Results and discussion

Upon careful analysis of the data, it has been ascertained that the use of CS by the participants in the present study can be encompassed within three overarching categories, namely participant-related, language-related, and discourse-related functions. It is worth mentioning that although this outcome seems consistent with Auer's (2007) previously reported research findings, Auer has not addressed the idea of language-related functions. However, it should be noted that classifying instances of CS into categories was not a straightforward process, as certain examples of CS could be perceived as being related to more than one category or even multiple functions within the same category. For instance, the choice to discuss a particular topic using a specific language may be attributed to either language proficiency or identity confirmation. Moreover, in the same example, different functions of CS might be identified; however, only CS occurrences that serve the function in question will be dealt with.

4.1. Participant-related functions

The participant-related functions of CS are primarily categorized into two functions, namely identity confirmation and filling linguistic gaps.

4.1.1. Identity confirmation

The research findings reveal that the individuals under study engaged in CS to affirm their in-group membership, thereby manifesting their social identity. This was evident through their adoption of the language used by the preceding interlocutor, as observed in their utilization of identical vocabulary or linguistic preferences. Additionally, participants used CS to affirm their multilingual identity, as demonstrated by the repetition of certain lexical items in alternative languages or the intermittent inclusion of words from disparate linguistic systems. Intriguingly, these instances of CS appeared to lack explicit communicative intent or functional significance.

Example 1:

- (1) **Walid:** [...] ka:nu: jihku:li: ṣalal-prix ʔalʔasṣa:r illi: ka:nu: jikru: bi:hum ka:nu: taqri:ban ʔil-**average** ka:nat **forty** ḥattal-**fifty** lamma: nihna: wasʿalna ʔil-**average** ta:ʔil-**prices** ka:nu: ḥawa:li: sabʕi:n [...]
- (2) **Gafor:** ʔanal-ṣa:m ʔilli: fa:t isʿsʿara:ḥah ilṣa:m ilfa:ʔit kanḥa:wil ʔinn:i nidfaṣ **applyee** ba:f naxud **private room** wala:kin qa:lu: lijja: bl:i sʿaṣb sʿaṣb
- (3) **Walid:** **where like here in the Magister?**
- (4) **Gafor:** ʔi:h **here in the Magister**
- (5) **Walid:** **Okay**
- (6) **Gafor:** qa:lu: lijja: sʿaṣb qa:lu: lijja: sʿaṣbah fɟawjjah
- (7) **Yassin:** zaṣma: ʔil-**process** ka:n /
- (8) **Gafor:** c'est pas question de process qa:lu: lijja: ʔana: jaṣni: ʔinnak sʿaṣb ʔinnak ta:xud **private room**
- (9) **Walid:** non pour moi c'était impossible ma:ʃi: ʔayr sʿaṣbah qallak la: ma fi:f imka:nijjah itʿla:qan ʔinnak ta:xud ba:f

Example 1: Translation

- (1) **Walid:** They used to tell me about the prices they used to pay for rent; they were around the average of forty to fifty. But when we reached, the average of the prices was around seventy.
- (2) **Gafor:** Last year, honestly, I tried to pay an application fee to get a private room, but they told me it was difficult, very difficult.
- (3) **Walid:** Where, like here at Magister?
- (4) **Gafor:** Yes, here at Magister.
- (5) **Walid:** **Okay.**
- (6) **Gafor:** They told me it was difficult really difficult.
- (7) **Yassin:** It seems the process was
- (8) **Gafor:** It is not about the process, they told me that it is just difficult to get a private room.
- (9) **Walid:** No, for me, it was impossible. It is not just difficult; there is absolutely no possibility for you to get one.

This example exemplifies the use of CS for identity confirmation (social and multilingual). Walid confirms his multilingual identity through his translation of the French term ‘prix’ into Arabic, despite all speakers being trilingual. Given their shared linguistic repertoire, this translational act may appear redundant for effective communication. Furthermore, Walid’s switching to English when using numerical

expressions lacks communicative intent or functional necessity. Moreover, Gafor, in line 4, aligns with Walid's language choices and lexical preferences from the preceding utterance. This accommodation subsequently prompts Yassin, in line 7, to incorporate an English word within his Arabic utterance. Notably, the presence of this English word, having a cognate in French, triggers Gafor's CS into French, subsequently influencing Walid to follow suit, thereby initiating a chain-like CS sequence.

In contrast to Bullock and Toribio's (2009) perspective that CS can be unintentional and devoid of purpose, my study takes a contrary stance. Their assertion highlights that not all instances of language alternation in bilingual speech necessarily convey a specific communicative intent or purpose. For certain bilingual individuals, CS may simply serve as an alternative way of speaking, wherein they engage in such language shifts because they can do so, even without conscious awareness of their CS behavior (ibid).

However, in my paper, I argue that CS, even when seemingly lacking an explicit purpose, affirms the speaker's linguistic identity. Even in cases where the participant could not provide a clear rationale for his CS during the interview, the confirmation of linguistic identity emerges as a compelling explanation for its occurrence. This perspective posits that using CS serves the inherent purpose of reinforcing the speaker's linguistic identity.

4.1.2. Filling linguistic gaps

The study reveals that participants engaged in CS as a means to bridge linguistic gaps, which can be attributed to several factors. Firstly, certain linguistic expressions or equivalents were unfamiliar or even unknown to the participants, likely due to the context of acquisition. This finding aligns with Grosjean's (2015) complementarity principle, which suggests that bilinguals may lack proficiency in certain linguistic aspects. Secondly, participants experienced temporary lapses in memory, as indicated by hesitation sounds during speech production. These hesitations indicate momentary difficulties in accurately retrieving or recalling specific terms or expressions.

Example 2:

(1) **Yassin:** ʔida: ka:nat rentable li:ha:

(2) **Walid:** qultlak ʔiða: hijjah bayat

(3) **Gafor:** wa ʔida: ka:nat rentable lildʒaza:ʔir bitʕabi:ʕatil-ħa:l

(4) **Yassin:** fi: dʒami:ʕil-ħala:t rentable lildʒaza:ʔir ħi:t ya:da ta:xud ʕandhum ʔil-fees di:ja:wil matʕa:r

Example 2: Translation

- (1) **Yassin:** If it is profitable for it.
 (2) **Walid:** I told you if it wants it.
 (3) **Gafor:** And if it is profitable for Algeria, naturally.
 (4) **Yassin:** In all cases, it is profitable for Algeria because they will charge them the airport fees.

Based on the questionnaire data, it is evident that Yassin is pursuing a degree in tourism management and that the language of instruction for his undergraduate studies was French. However, for his master's degree, the language of instruction has shifted to English. Consequently, specific specialized terms or terminology such as 'rentable' and 'fees' - essential for his field of study - may not have readily available Arabic equivalents in his linguistic repertoire. Alternatively, if Arabic equivalents do exist, they may be unfamiliar to Yassin, requiring additional time and effort for him to access and use them effectively. This observation, which aligns with the findings from the interview, explains CS from Arabic to French and English in the above example.

Example 3:

- (1) **Walid:** [...] ha:bbi:n jihtad^unu: kull ?il ki:f nqu:l ha:ðihil-?ahda:θ-?irrija:dⁱjjah ha:di: fi: ?a:sjah ha:lijjan qat^{ar} rah tirdza^h hi:k maʕal-mustaqbal fa-humma ?il-
vision ta:ʕhum ka:nat aaa à long terme voilà à long terme
 (2) **Yassin:** baʕd faqat^u min ka:sil-ʕa:lam biwaħduh
 (3) **Walid:** rah ji:dzu: rah ji:dzu: kti:r **events** illi: rah tihtad^uinhum qat^{ar} **so they will be hosted by Qatar and** (.) la plupart ta:ʕ ?il ta:ʕ ?lli: ħkayt ʕalayhum ?inta ?isma: aaa hébergement ka:nu: ka:nu: des tentes ka:nu: kulhum xijam voilà démontables tiqadar thut^uhum min baʕidha [...]

Example 3:

- (1) **Walid:** They want to host all these, how do we say, sports events in Asia currently. Qatar will go back to being like that in the future. Their vision was a long term.
 (2) **Yassin:** After the World Cup.
 (3) **Walid:** Many events will come, and **Qatar will host them**. Most of the accommodations you mentioned earlier were tents, all of them were removable. You can set them up and then dismantle them afterward.

In the provided example, it is clear that Walid encountered transient memory lapses, as evidenced by hesitations during his speech. These hesitations indicate that Walid faced challenges in retrieving or recalling specific terms or expressions with precision. As a result, he resorted to CS as a strategy to overcome these difficulties. For instance, he used the phrase ‘des tentes’ (French for ‘tents’) when the corresponding term momentarily eluded him. However, once he recollected the appropriate word in Arabic (the primary language of communication), he used it accordingly.

4.2. Language-related functions

The language-related functions of CS are primarily categorized into two functions: economy of pronunciation and filling linguistic gaps.

4.2.1. Economy of pronunciation

The study reveals that the participants engaged in CS to circumvent the use of words that posed challenges in terms of pronunciation or required additional time and effort due to their length. Using CS, the participants opted for alternative language choices that offered easier pronunciation or more concise expressions.

Example 4:

- (1) Yassin: **first class** tiqdar timġi: bi:ha: biqal min ha:dal-taman fil-*tram*
- (2) Gafor: fil-*tram*
- (3) Yassin: fil-*tram*
- (4) Gafor: fil-*tram* **first class** ya: tku:n bihaði:k ġifri:n ju:ru:
- (5) Walid: **the problem he will take the same time**
- (6) Yassin: wi da:ba: ka:ġ maġ hada:k aaa **high-speed train**

Example 4: Translation

- (1) Yassin: You can travel in **first class** for less than that price on the tram.
- (2) Gafor: On the tram.
- (3) Yassin: On the tram.
- (4) Gafor: On the tram, **first class** will cost around 20 euros.
- (5) Walid: **The problem is that the tram will take the same amount of time.**
- (6) Yassin: Now, with the **high-speed train**, everything will change.

In the given example, it is notable that Yassin engages in CS during line 6 by incorporating English into his speech. Specifically, he opts to use the expression ‘high-speed train’ instead of its Arabic equivalent, ‘qitʕa:r fa:ʔequs-surʕah.’ This choice of CS can be attributed to Yassin’s acknowledgment, as indicated during the interview, of the greater ease of pronunciation associated with the English expression compared to its Arabic counterpart. This decision reflects Yassin’s conscious use of CS to ensure smoother articulation and linguistic flow within the conversation.

4.2.2. Filling linguistic gaps

The study reveals that participants resorted to CS as accurate equivalents were not readily available in the dominant language of the conversation. The purpose of CS was to prevent communication breakdowns caused by the lack of exact terms or expressions.

Example 5:

- (1) **Yassin:** tkammal zaʕma:l-bini:
- (2) **Walid:** ʔisma: la contribution ta:ʕ l’gouvernement algérien ʃwajjah ʕa va fil-domain ha:da
- (3) **Yassin:** hnajjah ʕandna du:k les promoteurs immobiliers ʔilli: kaidi:rlik fi: ʕanna: des gammes /
- (4) **Walid:** c’est un secteur privé
- (5) **Yassin:** hinna: les gammes dija:lis-sakana: ka:jin ʕandak sakan iqtisʕa:di wa ka:jin ʕandak *moyen standing* wa ka:jin ʕandak *haut standing* hadu:lit-la:tah dija:l zaʕma: les gammes li: katixta:r minhum wi katʃu:f ajja waħdah li: hijjah mna:sbak ʔaktar binnisbah li:k nta:jja ʕala: ʕasb ʕu:d ta:ni:

Example 5: Translation

- (1) **Yassin:** You can continue building.
- (2) **Walid:** The contribution of the Algerian government in this domain is satisfactory.
- (3) **Yassin:** In Morocco, we have real estate developers who provide different housing options.
- (4) **Walid:** It is a private sector.
- (5) **Yassin:** We have housing categories available, including affordable housing, medium standing, and high standing. These different categories of housing options

allow you to choose the one that suits you best according to your preferences and needs.

In the given instance, Yassin, in line 4, uses CS from Arabic to French by using the phrase ‘les promoteurs immobiliers.’ As explained during the interview, Yassin implements this linguistic maneuver to exemplify that the Arabic equivalent, namely ‘munʕiʃ iqtisʕa:di:’ does not encompass an identical conceptualization. Consequently, using the Arabic counterpart, which lacks the exact semantic nuances inherent in its French alternative, may potentially lead to a breakdown in effective communication.

4.3. Discourse-related functions

CS can serve as a contextualization cue that is discourse-related. The discourse-related functions of CS are primarily categorized into three functions, namely initiating a turn, clarifying, and correcting mistakes.

4.3.1. Initiating a turn

The study observed the use of CS as an indicator to initiate a turn in the conversation. The participants used CS as a pragmatic strategy to signal their intention to speak and assume their conversational turn. By incorporating a different language, participants effectively captured the attention of other interlocutors and asserted their readiness to contribute to the ongoing discourse.

Example 6:

- (1) Gafor: >> **there is a huge difference** la: la: ʕandul-ħaq
- (2) Walid: ʔilʔiʃka:l wayn ʔanhum humma: ka:nu: hikka
- (3) Yassin: la:
- (4) Walid: >> **they were like that no wait**

Example 6: Translation

- (1) Gafor: **There is a huge difference.** He is right.
- (2) Walid: The problem is that they were like that.
- (3) Yassin: No.
- (4) Walid: **No, wait. They were like that.**

Providing additional contextual information to facilitate an exhaustive comprehension of the given example is essential. The scenario revolves around an intense discussion among the participants about the Amazigh people's appellation as 'Berber.' A contentious dispute emerged regarding the potentially offensive nature of the term 'Berber.' Notably, the discourse was characterized by recurrent interruptions, impeding the smooth flow of conversational turns. In this context, CS emerged as a valuable linguistic device used by the participants to convey their intention to speak and assert their entitlement to the conversational floor.

4.3.2. Clarification

The study reveals that the participants used CS to explain or clarify certain concepts or ideas. By switching to another language, the participants sought to leverage a broader linguistic repertoire, thereby enhancing their ability to convey information effectively.

Example 7:

- (1) **Gafor:** jaʃni: rahla:t rahla:t ma: bayn mudun ma: bayn ʔildʒanu:b wa-ʃʃama:l
- (2) **Walid:** yes yes but it's kinda expensive
- (3) **Gafor:** jaʃni: ʔinna:s ka:nat
- (4) **Walid:** liʔannu: muhtakari:n qit'a:ʃ muhtakar **there are only like two airline companies two airlines only** [...] so ʔiða: ka:n ʃandak faqatʃ **two** fa-rah jihtakru: ʔissu:q rah jifridʃ /
- (5) **Yassin:** prices li: baʔa:
- (6) **Walid:** ʔajwah rah jifridʃ ʔaj **prices** huwwa jalli: jifridʃha: lʔannu: ʃumu:man ʔil-**prices** ki:f jitʃallaqu: bilʃardʃ wi-tʃʃalab ʔiða: ka:jna: compétition jaʃni: ʃindak la concurrence fi le marché ʔiða: miʃ la:qi:n la concurrence fi le marché maʃna:ha jiqadar jifridʃ ʔarrusu:m ʔilli: jihib wi-nta rah tku:n mahtu:m ʔannak titʃa:mal maʃa:h nuqtʃah θa:nijah fil-dʒaza:jir c'est que ʃandna [...]

Example 7: Translation

- (1) **Gafor:** He means flights between cities in the south and north.
- (2) **Walid:** Yes, but it is expensive.
- (3) **Gafor:** So, people were.
- (4) **Walid:** Because it is a monopolized sector; **there are only two airline companies.** So, if you only have two, they will monopolize the market and impose.
- (5) **Yassin:** Prices that it wants.
- (6) **Walid:** Yes, it will impose any prices it wants because **prices**, in general, depend on supply and demand. If there is no competition in the market, it can impose

whatever fees it wants and you will be forced to deal with it. Another point in Algeria is that we have.

In the given instance, Walid endeavors to elucidate the concept of monopoly as a causal factor for the escalation of ticket prices. Notably, Walid strategically uses French and English expressions within an Arabic discourse to convey and explicate this notion effectively. This deliberate CS serves as a linguistic strategy Walid uses to enhance the clarity and comprehensibility of his explanation. By integrating French and English terminology, Walid adeptly conveys the intricacies and nuances associated with the concept of monopoly, thereby facilitating a more exact and accurate depiction of its impact on the rise of ticket prices.

4.3.3. Correcting mistakes

The study findings indicate that the participants used CS as a mechanism to correct mistakes during communication. When encountering an error or inaccuracy in their speech, the participants seamlessly switch to another language to rectify the mistake. By doing so, they could immediately provide the correct information or expression and ensure accurate communication.

Example 8:

- (1) **Gafor:** jaʃni: ʃadadil-ʔama:kin walla: ʔaktar min ʃadadil-ʔaʃxa:sʃ ʔilli: ka:jna
 (2) **Yassin:** humma: ka:nnu: da:ba: kaju:dʒdu: la wa:hid **mega event** ʔil-mega event
 daja:l ka:sil-ʃa:lam ka:n xa:sʃhum fi:ni: accueilju: ʔanna:s wa jidʒi:bu:hum
 laʃandhum da:ba: hada:k ʃi: li: baqa: du:k ʔil-**flat** ʔaw hada:k ʃi: ʔilli: tqa:du: les
appartements kulhum

Example 8: Translation

- (1) **Gafor:** So, you mean the number of places is either equal to or less than the number of people who are there.
 (2) **Yassin:** They were actually preparing for a mega event, the World Cup, which was specifically to welcome people and bring them to their country. Now, that is why all the flats or apartments are occupied or reserved for this purpose.

In the above example, Yassin uses CS as a corrective measure in response to an error made in using the singular form of the word ‘flat’ instead of its appropriate plural form. To rectify this linguistic mistake, Yassin used a codeswitch to French, using the plural form of the word ‘flat’ in French, ‘les appartements.’ This strategic

application of CS serves as a linguistic tool used by Yassin to amend linguistic oversight by introducing the accurate plural form of the word, thus ensuring linguistic precision and accuracy in the discourse.

4.4. Interview

Findings from the interview show that the combined use of CA and additional data sources, such as questionnaires, demonstrated a high degree of efficacy in making accurate inferences about the underlying reasons for CS. However, certain exceptional cases existed where the underlying reasons for CS could not be adequately inferred using this approach. For example, the use of CS due to recency of use or avoiding speech impairment was problematic to ascertain through this method. Furthermore, there are instances where the interviewed participant could not provide any explicit reason for his use of CS. In such a case, the explanation was the need for identity confirmation as a multilingual speaker.

5. Conclusion

In summary, the analysis of the data on CS in this study revealed three overarching functions: participant-related, language-related, and discourse-related functions. Participant-related functions include affirming identity and filling linguistic gaps. Language-related functions involve economizing pronunciation and filling linguistic gaps. Discourse-related functions encompass initiating a turn, clarification, and correcting mistakes. However, it is important to acknowledge a limitation of this study, which is the relatively small number of participants. While our findings provide valuable insights into the functions of CS, the limited sample size may impact the generalizability of these findings. Therefore, it is plausible to consider that including more participants in future CS studies may unveil additional functions inherent in this linguistic phenomenon. Finally, I propose that engaging participants in CS studies specifically designed to investigate the underlying motives for CS would be a valuable avenue for research. This suggestion arises from the recognition that established approaches, such as the CA approach, occasionally encounter limitations in fully elucidating the genuine impetus for CS.

References

- Alvarez-Cáccamo, C.** (2002, October 22-26). Class and ideology in code-switching research [Symposium contribution]. *II University of Vigo International Symposium on Bilingualism*. Vigo, Spain. <https://www.udc.es/dep/lx/cac/artigos/2002alvarez-caccamo-sib.pdf>
- Auer, P.** (1984). On the meaning of conversational code-switching. In P. Auer & A. Di Luzio (Eds.), *Interpretive sociolinguistics* (pp. 87-112). Narr.
- Auer, P.** (1999). From codeswitching via language mixing to fused lects: Toward a dynamic typology of bilingual speech. *International Journal of Bilingualism*, 3(4), 309-332.

- Auer, P.** (2005). A postscript: Code-switching and social identity. *Journal of Pragmatics*, 37(3), 403 - 410. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2004.10.010>
- Auer, P.** (2007). The pragmatics of code-switching: A sequential approach. In Li Wei (Ed.), *The bilingualism reader* (2nd ed., pp. 123-138). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003060406>
- Bullock, B. E., & Toribio, A. J. E.** (2009). *The Cambridge handbook of linguistic code-switching*. Cambridge University Press.
- Chevalier, S.** (2015). *Trilingual language acquisition: Contextual factors influencing active trilingualism in early childhood*. John Benjamins.
- Creswell, J. W.** (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Dörnyei, Z.** (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.
- Edwards, M., & Dewaele, J.-M.** (2007). Trilingual conversations: A window into multicompetence. *International journal of bilingualism*, 11(2), 221-242. <https://doi.org/10.1177/13670069070110020401>
- Grosjean, F.** (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Harvard University Press.
- Grosjean, F.** (2015). The complementarity principle and its impact on processing, acquisition, and dominance. In C. Silva-Corvalán & J. Treffers-Daller (Eds.), *Language dominance in bilinguals: Issues of measurement and operationalization* (pp. 66-84). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107375345.004>
- Li, W.** (1994). *Three generations, two languages, one family: Language choice and language shift in a Chinese community in Britain*. Multilingual Matters.
- Li, W.** (2002). What do you want me to say? On the conversation analysis approach to bilingual interaction. *Language in Society*, 31(2), 159-180. <https://doi.org/10.1017/S0047404502020146>
- Milroy, L., & Muysken, P.** (1995). Introduction: Code-switching and bilingualism research. In L. Milroy & P. Muysken (Eds.), *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 1-14). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511620867>
- Mosca, M.** (2019). Trilinguals' language switching: A strategic and flexible account. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 72(4), 693-716. <https://doi.org/10.1177/1747021818763537>
- Myers-Scotton, C.** (2006). Natural codeswitching knocks on the laboratory door. *Bilingualism: Language and Cognition*, 9(2), 203-212. <https://doi.org/10.1017/S1366728906002549>
- Nilep, C.** (2006). "Code switching" in sociocultural linguistics. *Colorado Research in Linguistics*, 19(1), 1-22. <https://doi.org/10.25810/hnq4-jv62>
- Oksaar, E.** (1977). On becoming trilingual. In C. Molony (Ed.), *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen* (pp. 296-306). Scriptor Verlag.
- Poplack, S.** (1980). Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN ESPAÑOL: Toward a typology of code-switching. *Linguistics*, 18(7-8), 581-618. <https://doi.org/10.1515/ling.1980.18.7-8.581>
- Shin, S. Y.** (2010). The functions of code-switching in a Korean Sunday school. *Heritage Language Journal*, 7(1), 91-116. <https://doi.org/10.46538/hlj.7.1.5>
- Stroud, C.** (1998). Perspectives on cultural variability of discourse and some implications for code-switching. In P. Auer (Ed.), *Code-switching in conversation: Language, interaction and identity* (pp. 321-348). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203017883>
- Wardhaugh, R.** (2006). *An introduction to sociolinguistics* (5th ed.). Blackwell.

Appendices

Appendix A Transcription conventions

Symbol	Meaning
>>	Speaking louder
???	An inaudible gap in the conversation
(.)	A short pause (less than 3 seconds)
(..)	A medium pause (3 to 6 seconds)
(...)	A long pause (more than 6 seconds)
hhh	Laughter
[	Overlapping speech
mmm, eee, aaa	Hesitation sounds
normal font	CS for Arabic
bold font	CS for English
<u>underlined font</u>	CS for French
<i>italicized font</i>	Borrowing
...	An incomplete utterance
[...]	Intentional omission
/	Interruption

Appendix B

Note on transliteration

I use the standard system for transliterating Arabic into the Latin script, which is called the International Phonetic Alphabet (IPA) for Arabic. Gemination is represented by doubling the consonant. Transliteration is based on pronunciation.

Arabic consonants	IPA	Arabic consonants	IPA
ء	ʔ	ض	d ^ʕ
ب	b	ط	t ^ʕ
ت	t	ظ	ð ^ʕ
ث	θ	ع	ʕ
ج	dʒ	غ	ɣ
ح	ħ	ف	f
خ	x	ق	q
د	d	ك	k
ذ	ð	ل	l
ر	r	م	m
ز	z	ن	n
س	s	ه	h
ش	ʃ	و	w
ص	s ^ʕ	ي	j

Arabic Vowels	Description	IPA
اَ	Short open front vowel	a
اُ	Short close back vowel	u
اِ	Short close front vowel	i
آ/إِ	Long open front vowel	a:
أُو	Long close back vowel	u:
أِي	Long close front vowel	i:

Ranyme Ghidhaoui: *Embracing blackness: The on-screen representation of African American English by white American actors*
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIII. évfolyam, 2023/2. szám, 105–126.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.007>

Embracing blackness: The on-screen representation of African American English by white American actors

Storms of controversy have always surrounded entertainment media. The stereotypical representations projected through films are generally known for involving inaccurate depictions of people, which may not be evident to the viewer, resulting in tacitly comprised misconceptions about languages or dialects. Associated with slavery and the underclass, AAE has historically been perceived as a low-prestige variety. Unconventionally, actors of non-African descent have become users of AAE, a phenomenon Rampton (1997) calls “language crossing”; however, they seemingly adopt it to portray certain characters. This issue was the cornerstone of the present research investigating this questionable use of AAE. A language attitude inquiry was conducted to analyze the speech of three white American actors employing AAE. Based on the findings, it was revealed that AAE was implemented when the character is a miscreant with a propensity toward criminality but abandoned when playing the role of a lawman. This was indicative of outsiders’ perpetuated stereotypical treatment of AAE, impressionistically regarding it as an uncultivated substandard variety.

Keywords: films, AAE, language crossing, white American actors, stereotypical

1 Introduction

Over the past few years, considerable attention has been steered toward the distinct spoken dialects of English. The structural and functional variations among these dialects have resulted from the hybridization of English and the complex changing realities of human experience. Notably, race and ethnicity were two driving forces that prompted the development of a variety exclusively pertinent to the African American people. With the advent of the socio-political phenomenon known as political correctness, the nomenclatures of Black English (BE) or Black English Vernacular (BEV), i.e., Labov (1972) had to be revised. Today, African American English (AAE) is widely used as an accepted terminology, and often, the word vernacular is attached to it, so African American Vernacular English (AAVE¹) was added.

¹ AAE and AAVE are used interchangeably in the present article.

With the globalized spread of English, light has been shed on a phenomenon called “language crossing,” which is encapsulated in the idea of speaking the dialect or variety that is not expected from its user “because it is not normally thought to belong to them” (Rampton, 1997, p. 16). As the film industry is notoriously known for the dominance of American productions, the process of distributing movies draws attention to the daunting task language performs. The intentionality of utilizing a language or dialect over the other lies in delivering audiovisual content that communicates specific cultural and ideological references, which, through media discourse, will inevitably shape the viewer’s impression of the character performing.

But what if the latter, having a different ancestral background, speak a dialect that is racially germane to a specific group of individuals? Mainly, how is AAE conveyed through film by users not necessarily of African descent? Are there any justifiable reasons why a white character would have an accent that is not supposedly ‘theirs’? That is telling of what exactly? These vexed questions segued into the undertaking of the present research, which sought to investigate how AAE is depicted in media, especially in the cinematographic discourse of non-African American movie actors, and examine its application reflecting on the user’s background.

2 Theoretical and empirical background

2.1 History of AAE

Language is affected by social differences, including gender, religion, age, power, economic status, education, race, and ethnicity (Labov, 2001, p. 246). These factors translate into distinct linguistic identities and speech patterns called dialects or varieties. Ethnicity, being one of these social determinants, prompted the emergence of a unique dialect associated with African Americans called African American English (AAE), “which is so politically ‘hot’ that it has been constantly labelled and re-labelled” (Holmes, 2013, p. 418). The arrival of Africans to European America meant bringing their own cultural beliefs and ideals, which ultimately resulted in the emergence of a distinctive language system proper to them called “Black English,” more impolitically known as “Negro English” or Ebonics. This speech style, now encompassing alternatively less-pejorative labels, namely AAE and African American Vernacular English (AAVE), represents the linguistic identity of black people and has strong ties with their Africanity and life experience in (white) America.

AAVE initially emerged as a code of communication among ex-slaves to grow into a culturally motivated variety eventually. When researching the historical background of AAE, two major schools of thought discuss AAE's origins. These include the creolist hypothesis that is supported by Stewart (1967), Dillard (1972), and Rickford (1998), and the Anglicist view which is advocated by Ewers (1995),

Kautzsch (2002) and Poplack (2006). Both camps are based on monolithic theories of how AAE gradually surfaced where “arguments in favor of one or the other hypothesis have at times triggered quite polemical discussions” (Ewers, 1995, p.1).

2.2 The language system of AAE

AAE is assumed to be a flawed language full of mistakes and mispronunciations when, in fact, it is rule-governed and internally systematized. Even though it is not always socially approved, AAE is still as complex and valid as Standard American English (SAE) or Mainstream American English (MAE) with its own logical linguistic regularities. In this respect, AAE has been empirically demonstrated to have specific phonological, syntactic, morphological, and lexical properties, establishing it as a variety in its own right.

Based on Green’s (2002) framework, the phonology of AAE includes a wide array of distinctive traits, namely “*th*” sound patterns where the sounds (*t*, *d*, *f*, *v*) occur in positions in which the *th* ([θ], [ð]) sounds occur in MAE, i.e., *ting*→[tiŋ]→thing, *dese*→[diz]→these; liquid vocalization which is when the “*r*” and “*l*” sounds follow vowels within words, they are produced as an unstressed vowel, if any sound at all, i.e., *brotha*→[brʌdə]→brother, *pia*→[piə]→pill; “*-in*” sound pattern where the sound *ng* (ŋ) in *-ing* suffix is realized as *n* in multisyllabic words, i.e., *runnin*’→running; “*-skr*” sound pattern is when *skr* occurs in syllable initial position where *str* occurs in MAE, i.e., *skreet*→[skrit]→street. Regarding grammar, AAE has its own sense of syntactic structures. Table 1 shows the AAE properties suggested by Green (2002), Wolfram (2004a), Green (2004), and Wolfram (2004b). (see Appendix 1)

As far as vocabulary is concerned, Widawski (2015) proposes a list of distinct lexical attributes associated with AAE, namely ‘*candy*’ which signifies cocaine, i.e., *you mad at me cause I’m ballin’ and I got that **candy** cane*, ‘*big time*’ which means *totally*, i.e., *somebody fucked us up **big time** man!*, ‘*in the house*’ which is another term for among us, i.e., *the entire family’s **in the house***, ‘*paper*’ which denotes money, i.e., *that’s a lot of **paper** dawg*, ‘*house nigga*’ which refers to an African American who acts subserviently toward a white employer, i.e., *Uncle Colin was a **house nigga** did what massa Bush told him to do*, etc.

2.3 Language crossing

Rampton (1997) defines language crossing as when a person uses “a language which isn’t normally thought to belong to them” (p. 16). He describes this phenomenon as “a sense of movement across social or ethnic boundaries” and that “through crossing people evoke social images/personae they admire, desire, fear, despise, etc.” (p. 16). This sociolinguistic practice is thus representative of those who align with a culture

that is not theirs by employing a speech pattern that contradicts their ethnic background.

Teenagers identifying with African culture use linguistic elements associated with AAE in their speech because, to them, it is considered a ‘flavored’ way of speaking. Their affiliation with AAE is influenced by the black culture, specifically hip-hop and rap music, which have increasingly gained prominence. AAE, on the other hand, as Bucholtz (1999) comments, “becomes a commodity that urban-identified European American youth can easily appropriate” (p. 445). This is to stress that when adopting a distinct language style because it is trendy, it becomes not only a matter of linguistic appropriation but more of an issue of stripping the cultural significance of that dialect because it was not approached with awareness.

2.4 A sociolinguistic vantage point

The environment in which most Americans are brought up does not allow for linguistic tolerance and inclusion of varieties like AAE, which is constantly denigrated. Green (2002) delves into this issue and notes that it is a question of espousing a socio-political exclusionary ideology where:

“Social attitudes toward AAE can be summarized by statements such as [..]: People should go back to their own country if they can’t speak proper English. You can speak your own language, but don’t force somebody else to have to suffer and listen to it.” (p. 217)

Based on the fallacy of received language prestige, how a group speaks can be contingent on several factors, including their social background. For instance, the speech pattern of an elite group is highly thought of in comparison to a factory worker's. However, nothing is inherently right or wrong about how underclasses use their language to communicate. Within this context of societal schism, Wolfram (2004b) argues that:

“The dichotomy between standard and vernacular may be viewed as the symbolic token of a class struggle [in that] those who speak less standardly do not value standard speech [..] rather, they use vernacular speech forms as a symbolic expression of separation from the upper classes with whom they conflict.” (p.63)

The stigmatized reputation of AAE has branded it as a socially unacceptable pattern of communication and prevented its speakers from being integrated into the majoritarian American society and labor market. Baugh (2004) comments that “classifications of African American linguistic behavior as “a dialect of English” or

“a language apart from English” have tremendous political, educational, and financial implications” (p. 309).

2.5 Standard Language Ideology (SLI) and sociolectal variation

Lippi-Green (2012) defines Standard Language Ideology (SLI) as “a bias toward an abstract, idealized homogeneous language, which is imposed and maintained by dominant institutions and [...] drawn primarily from the spoken language of the upper middle class” (p. 67). Standard language varieties, hence, like MAE, are held in high regard because of the white privileged majority of its users in contrast to AAE, which is accorded low prestige considering the historical legacy of slavery and racism Africans had to face; therefore, it is thought of as the variety of the ‘powerless’ and the ‘uncultured.’ Lippi-Green (2012) comments that:

“Dominant institutions promote the notion of an overarching, homogeneous standard language [and this] language is primarily white, upper-middle class, and middle American; it is often claimed to be “unaccented.” But of course, it is accented, like all other language varieties. It just happens to be the accent of the mainstream.” (p. 294)

In this regard, Holmes (2013) points out that English standard varieties, including MAE, are social dialects that are distinguishable not only by their grammatical structures and sentence patterns but also by the social and regional variations (p. 140). The uncompromising dogmatic mantra of nationalism to speak uniformly that the majority group argues for makes, in the words of Lippi-Green (2004), the need for “linguistic assimilation to an abstracted standard” crucial and thus “portrayed as a natural [process], necessary and positive for the greater social good” (p. 294), which may actually lead to the ghettoization of linguistic minorities, i.e., AAE.

2.6 AAE in cinema

Given the consequences of misrepresenting, stereotyping, and mischaracterizing African Americans, moviemakers also have practically built a subjective perception of AAVE. Green (2004) points out that “one strategy [they] employ to represent blackness could be called “figurative blackface,” which differs from literal blackface in minstrelsy [where] actors literally went through a process of making up their faces with black paint and their lips with red lipstick” (p. 88). The notion of “figurative blackface” implies that, unlike minstrelsy, the traditional conception of ‘acting black’ becomes the modern stereotype of ‘sounding black’ where the only difference is that minstrelsy is an explicit racist act, whereas ‘sounding black’ may not be made as evident to the viewer, yet, in both cases it remains an upholding of the status quo.

Over the past few decades, American cinema has witnessed some evolution in its inclusive approach to involve different speech styles. Due to rap, hip-hop, and jazz cultures, which popularized many words associated with the black community, AAE became relatively less marginalized by Hollywood. However, its use in some movies remains grounded in negative defamatory stereotypes. The socially advantaged white caste in the US is a representative example of how AAE is prejudicially perceived and promoted. Because the white caste controls most entertainment media, they have a say in deciding which dialect is favorable. In other words, the depiction of AAE in cinema crucially depends on the perspective of those who do not speak it but own the platform. In filmmaking, building a movie persona involves not only the character's physical appearance and social profile but also its linguistic background. Pao (2004) argues that:

“Once a character's ethnic identity is [...] communicated to the audience, the actor's physical appearance alone becomes inadequate as a marker and what is universally recognized as one of the most important defining features of an ethnic group—its language and speech—becomes the dominant material indicator of cultural identity.” (p. 355)

In the same context of how social ideas are embodied, Bratteli (2001) further interprets that “stereotyping is often accomplished through [...] accent which is not only an important tool to signal a certain character's membership with a group, but also to imbue the character with attributes that are linked with the accent” (p. 29).

2.7 Pertinent studies

Eberhardt and Freeman (2015) studied the linguistic style of white Australian rapper Iggy Azalea, who uses features associated with AAE in her music, but not in other public speech. The inquiry presents a variationist analysis of copula absence, a distinctive trait of AAE that the rapper exaggeratedly employs in her lyrics. The authors concluded that the “overzealous application of AAE features in her music, in order to create a specific linguistic style, enables a success that rests ultimately on the appropriation of African American language and culture, and the privilege that whiteness affords” (p. 303).

Bucholtz (1999) worked on language crossing centering on the narrative of a white boy who affiliates with the African American youth culture and adopts a similar speech behavior. She asserts that “crossing into AAVE [...] is a semiotic resource for the construction of identity” (p. 444), where the obtained data reflect ideological associations of successful masculinity to physical power and especially violence, power and violence primarily to blackness as opposed to whiteness and AAVE both to blackness and to masculinity.

Distinctively, Lippi-Green (2012) examined accent usage and representation in Disney movies, analyzing over 300 characters. The results highlight the movie industry's negative attitude towards dialects. The findings revealed that every AAE speaker was in animal rather than humanoid form; worse yet, they were portrayed as smart-mouthed, lazy, and disrespectful characters. Interestingly, she even found out that a positive persona (playing a doctor) in the movie *Atlantis*, who is clearly African American in appearance, did not use AAE speech but rather SAE so "that another correlation is maintained: powerful, educated = SAE" (p. 123).

It is precisely these issues that this research seeks to address. As illustrated in the aforementioned studies, AAE implementation is either ideologically, socially, or culturally motivated. Every AAE crosser in these studies has their own rationales for using AAE speech. By linking the obtained data to the linguistic literature, this study answers the question of how out-member speakers approach AAE in movies.

3 Research design

A sociolinguistic analysis of movie dialogues was carried out using six cinematographic materials. The investigation was concerned with the speech attitude of three white American actors depicting two opposing characters. The primary purpose of this research was to show how out-member speakers stereotypically employ certain varieties like AAE to portray specific social profiles in films. Therefore, with respect to this rationale, the approach employed was based on language attitude research, namely Societal Treatment Studies (STS). Garrett (2010) defines STS as "studies of attitudes to language as they are evident in sources available in public social domains" (p. 229). He stresses its usefulness in obtaining insights into the stereotypical associations and social meanings of language varieties, stating that "it involves analyzing the content of various sources in the public domain, such as prescriptive (or proscriptive) texts, language policy documents, media texts and various kinds of advertisement" (p. 51).

Following a qualitative approach, the present research was guided by the following research questions: what are the arguments evidencing the adoption of AAE speech patterns by non-black movie characters? And is it only a matter of linguistic appropriation rationalizing the white persona's dialectal assimilation of blackness or a question of impressionistic typecasting? The aims were first to look at the linguistic features used by white movie actors implementing AAE speech and second to debunk the stereotypical treatment in their use of AAE to attribute particular personalities and social identities to their characters.

3.1 The movie corpus

In choosing the cinematographic sources, the main guidelines set included that each movie had to be of American nationality (the US as the country of co/production) and that the characters had to be played by white American actors. Since this study deals with popular media, it makes sense for the sampling to be developed on Google, YouTube, and The Internet Movie Data Base (IMDb²) searches. The corpus comprised similar-genre films (i.e., crime, thriller, action, etc.) released between 1993 and 2018. The focus was on the characters of *Carlito Brigante*/ *Will Dormer*, *Bobby Mercer*/ *James Silva*, and *Shawn MacArthur*/ *John Cale*, who represent the study subjects, respectively, played by acclaimed American actors Al Pacino, Mark Wahlberg and Channing Tatum. The characters were selected based on having the same actor play the role of a delinquent in one movie and a lawman in another to identify which speech style was adopted in each film. Table 2 shows the actor and their character and the corresponding social identity of their role.

Table 2. Actors and characters' background

Actor	Movie title	Character	Role played
Al Pacino	Carlito's Way	Carlito Brigante	A drug dealer
	Insomnia	Will Dormer	A police detective
Mark Wahlberg	Four Brothers	Bobby Mercer	A convict
	Mile 22	James Silva	A CIA operative
Channing Tatum	Fighting	Shawn MacArthur	A counterfeiter/ street fighter
	White House Down	John Cale	US Secret Service agent

3.2 Data collection

The collection process included approximately 50 hours of viewing (including re-watching time) with the closed-caption transcripts. For reliability reasons, e-copies of the movie scripts were also retrieved from *Scripts.com*, which is a member of *STANDS4 LLC*³. The movie script of *Mile 22* was taken from *Springfieldspringfield.co.uk*⁴, as it was not published on the former website. The following step was classifying the scripts according to the actor and the role played (positive or negative). Next, utterances of the character in question were extracted separately from the movie script, and then instances of using AAE linguistic features were highlighted.

² *IMDb* is the world's most popular source for movie, TV and celebrity content, designed to help fans explore the world of movies and shows and decide what to watch.

³ *STANDS4 LLC* is "a leading provider of free online reference resources, serving millions of unique visitors worldwide with *genuine content* through its network of reference websites and content partners."

⁴ Accessed February 26, 2020

3.3. Data analysis

A total of nine characters were examined; thus, nine movie dialogues were investigated using the theories of AAVE linguistic characteristics proposed by Green (2002), Wolfram (2004a), Widawski (2015), Green (2004), and Wolfram (2004b). Data was then categorized depending on the AAVE feature used with respect to the latter sources. Lastly, the same actor's dialogues were reviewed and compared based on the role played, applying Holmes's (2013) theory of social dialects that classify variety use into different social groups. The linguistic output of each actor was then analyzed to determine whether he used the same speech style to portray the two personas.

4. Research findings

4.1. Linguistic features

Various grammatical, phonological, and lexical attributes of AAVE in the characters' utterances were heavily present, evincing AAE implementation. Table 3 details AAE's use in relation to the profile of its speakers. (see appendix 2). It shows that a total of 37 AAE properties were employed. Al Pacino's negative character, *Carlito*, used 21 features, of which four are phonological, six morphosyntactic, and 11 are lexical, whereas his positive persona, *Will*, did not employ any. Actor Mark Wahlberg's character *Bobby* has the highest number of feature usage in comparison to the other negative characters, applying a total of 27 features, of which four are phonological, six morphosyntactic, and 17 are lexical. Yet, he did not implement these speech patterns when assuming the character of CIA operative *James*. Playing the role of street fighter *Shawn*, actor Channing Tatum used 14 features, of which four are phonological, six morphosyntactic, and four are lexical. At the same time, his positive persona, *John*, did not apply any of these AAE elements⁵.

4.2. AAE implementation

As seen in Table 4, Al Pacino's negative character *Carlito* used different morphosyntactic features of AAE including pronominal apposition, negative concord, verbal marker *been*, etc.

⁵ Except one occurrence of pronominal apposition.

Table 4. Illustration of Al Pacino’s character using AAE morphosyntactic features

Character	<i>Carlito Brigante</i> : a drug dealer					
AAE morpho-syntactic feature	Pronominal apposition	Non-standard/ no use of auxiliaries	verbal marker <i>been</i>	Negative concord	Verbal -s	Demonstrative <i>them</i>
Example(s)	“But David Kleinfeld, he ain't scared no more.”	“If you was a broad, I'd marry you.” “Everybody Ø dancin'.”	“I been here before” -“Who you been with?”	“ Don't take me to no hospital, please.”	“You pull the hook back she catch that bullet square”	-“He was workin' as a clerk for one of them big mob lawyers”

Table 5 shows the AAE phonological properties used by Al Pacino’s negative character Carlito. These include *th* sound patterns, liquid vocalization, *in-* sound patterns, and *skr* pronunciation.

Table 5. Illustration of Al Pacino’s character using AAE phonological features

Character	<i>Carlito Brigante</i> : a drug dealer			
AAE phonological features	<i>th</i> sound patterns	Liquid vocalization ‘r’ & ‘l’	- <i>in</i> sound pattern	<i>skr</i> sound pattern
Example(s)	“Somebody's pullin' me close to the ground.” [də] “Look at these suckers scramblin' around.” [diz]	“They still don't know” [strə] “I gotta visit my aunt later ,” [leitə]	“thank you, sir, for makin' the tapes in an illegal fashion” [meɪkɪn] “The kid's walkin' in there with \$30,000” [wɒkɪn]	“Same as when I got popped on 104th Street .” [skrit] -“I ain't goin' back to the street .” [skrit]

Table 6 lists the lexical features performed by Al Pacino’s negative character, *Carlito*. He used AAE vocabulary items like pop, dope, candy, etc.

Table 6. Illustration of Al Pacino’s character using AAE lexicon

Character	<i>Carlito Brigante</i> : a drug dealer
Example(s)	“Sons of bitches always pop you at midnight”
	“What I’m trying to do, Saso, I mean Ron, is save your ass .”
	“Never convicted on no dope .”
	“That was no line of crap, man .”
	“Five minutes from now we’ll be on the streets...with \$30,000 worth of very sweet candy .”
	“...as soon as I make my \$75,000...I’m splittin’ .”
	“\$35,000 or \$40,000 more, and I’m gone, daddy , gone.”
	“Who you been with? Chain-snatchin’, jive-ass , Marcin motherfuckers.”
	“Gotta know fo’ sho .”
	“You gonna fuckin’ die big time !”
	“Bring these guys the best champagne we got in the house .”

Table 7 shows the AAE morphosyntactic properties used by Mark Wahlberg’s negative character Bobby, namely pronominal apposition, non-standard/no use of auxiliaries, negative concord, etc.

Table 7. Illustration of Mark Wahlberg’s character using AAE morphosyntactic features

Character	<i>Bobby Mercer</i> : a convict					
AAE morpho-syntactic feature	Pronominal apposition	Non-standard/ no use of auxiliaries	verbal marker <i>been</i> ”	Negative concord	Verbal -s	Demonstrative <i>them</i>
Example(s)	“Your grandma, she adopted me and Uncle Jack”	“ I’m a kill you right here and now!” “He Ø breathin’”	“Y’all been upstandin’ citizens” “ I been tryin’ to call you all day”	“I ain’t come back for no funeral”	“The only thin’ that scare people”	“I bet you them girls look like dudes too”

As seen in Table 8, Mark Wahlberg’s negative character *Bobby* implemented different AAE phonological features, including liquid vocalization, *in-* sound pattern, *skr* pronunciation, etc.

Table 8. Illustration of Mark Wahlberg’s character using AAE phonological features

Character	<i>Bobby Mercer</i> : a convict			
AAE phonological features	<i>th</i> sound patterns	Liquid vocalization ‘r’ & ‘l’	- <i>in</i> sound pattern	<i>skr</i> sound pattern
Example(s)	- “I could tell by the looks of <i>things</i> when I drove in” [tɪŋz] - “Let’s show <i>these</i> guys some fuckin’ skills” [diz]	- “I’m a freakin’ college <i>professor</i> , Jack” [prəˈfɛsə] - “Yo, little <i>brother</i> !” [brʌðə]	- “The <i>buildin</i> ’ is condemned” [bɪldɪn] - “This is the <i>listenin</i> ’ part, so shut your mouth” [lɪsnɪn]	- “..cops like you guys couldn’t find tits in a <i>strip</i> joint.” [skɪp]

Table 9 shows the lexical AAE characteristics performed by Mark Wahlberg’s negative character, Bobby. The latter employed different AAE terminologies, including *man*, *black-ass*, *paper*, etc. (see Appendix 3). Tables 10, 11, and 12 describe the distinct morphosyntactic, phonological, and lexical attributes of AAE employed by Channing Tatum’s negative character, *Shawn*, and provide examples of feature use. Table 10 shows Tatum’s negative character, *Shawn*, applied the AAE morphosyntactic features of pronominal apposition, demonstrative *them*, etc.

Table 10. Illustration of Channing Tatum’s character using AAE morphosyntactic features

Character	<i>Shawn MacArthur</i> : a counterfeiter/ street fighter					
AAE morpho-syntactic feature	Pronominal apposition	Non-standard/ no use of auxiliaries	verbal marker <i>been</i>	Negative concord	Verbal -s	Demonstrative <i>them</i>
Example(s)	“Zulay, <i>she</i> ’s nice, man.”	“ This thing <i>don’t</i> even fit me!” “ <i>Ø</i> You remember me?”	“I <i>been</i> here for a while.”	“I <i>ain’t</i> gonna go down there <i>no more</i> .”	“She <i>seem</i> sweet.” “Your hair <i>smell</i> good.”	“Kids love <i>them</i> things” “You want one of <i>them</i> things?”

As presented in Table 11, Tatum’s negative character, *Shawn*, used different AAE phonological properties AAE such as *th* sound pattern, *in-* pronunciation, etc.

Table 11. Illustration of Channing Tatum’s character using AAE phonological features

Character	<i>Shawn MacArthur</i> : a counterfeiter/ street fighter			
AAE phonological feature	<i>th</i> sound patterns	Liquid vocalization ‘r’& ‘l’	- <i>in</i> sound pattern	<i>skr</i> sound pattern
Example(s)	“<u>This</u> is all I got left.” [dɪs] “Look, I feel bad about <u>that</u> book.” [dæt] “<u>Thanks</u>, man” [tæŋks]	- “..that was your <u>daughter</u>?” [dətə] - “Hey, that notice that was on your <u>door</u>.” [dɔ]	- “How you <u>doin</u>’ today?” [dum] - “You know what I’m <u>talkin</u>’ about.” [tɔkɪn] - “It ain’t <u>rainin</u>’.” [reɪnɪn]	- “You better give me \$5,000 if I walk across the <u>street</u>.” [skrit]

Table 12 lists the lexical items employed by Channing Tatum’s negative character, *Shawn MacArthur*. He used different AAE vocabulary elements such as *break*, *for real*, *y’all*, etc.

Table 12. Illustration of Channing Tatum’s character using AAE lexicon

Character	<i>Shawn MacArthur</i> : a counterfeiter/ street fighter
AAE lexicon examples	“That’s your problem, <i>man</i> , you don’t trust nobody.”
	“Why you gotta <i>break</i> everythin’ <i>down</i> ?”
	“So, this thing’s <i>for real</i> ?”
	“Where are <i>y’all</i> goin’?”

5. Discussion

The language choices of each actor highlight the sociolinguistic element in character construction. Different AAE properties were used in the movies where the performers played a negative character. The two rival-character narratives allow us to notice that the three performers opt for different language styles, changing the dialect according to their roles. The speech style used in the dialogue extracted from the movies where the actors played the positive characters of *Will*, *James*, and *John* doesn’t fit into AAE linguistic patterns. Instead, it seems to follow the language paradigm of MAE. On the other hand, the examples in the excerpts from the movies where they played the negative personas of *Carlito*, *Bobby*, and *Shawn* depict several characteristics that belong to AAE. The actors linguistically profiled their personas through a speech pattern that they do not usually implement yet employ when they portray a criminal-like character. The performers playing a negative character did not use any⁶ AAE features when assuming *James*, the CIA operative, *Will*, the Police detective, or *John*, the US Secret Service agent.

⁶ Channing Tatum’s positive character *John* did apply pronominal apposition, but it was only one occurrence and no other AAE feature was employed so the finding is insignificant to claim that he adopted AAE as his speech style.

Regarding grammar, the AAE feature aspectual/verbal marker *been* (BIN) occurs in the dialogue of Al Pacino's character *Carlito*. Still, he does not implement it when playing Detective *Will* in *Insomnia*. For example:

Will: "You're the same distorted pathetic freak **I've been** dealing with for 30 years"

Carlito: "I know a lot about cars. **I been** stealin' 'em since I was 14"

The lexical feature of AAE "-ass," which refers to "self," was used by *Carlito* on various occasions, but Al Pacino's positive Character *Will* did not employ it and instead chose the MAE form "self." Such examples include:

Will: "Now, are you going to tell us who that somebody might be? Or are you so fucking stupid you're going to leave **yourself** as the last person to see Kay Connell alive?"

Carlito: "What I'm trying to do, Saso, I mean Ron, is save **your ass**."

In the case of actor Channing Tatum, the use of AAE lexis in the dialogue passages of his character *Shawn* in *Fighting* seems to correspond to what is described in the linguistic literature. For example, as seen below, in his positive persona, *Shawn* employed the AAE feature "for real," but his positive character, John, implemented the MAE version, which is "really," that corresponds to "for real" in AAE.

Shawn: "So, this thing's **for real**?"

John: "**Really**? Did you check Walker's personal records? His computer, his e-mails?"

Concerning grammar, Channing Tatum's negative character uses four AAE characteristics, including demonstrative "them," which was implemented twice, i.e., "You want one of **them** things?" but this feature did not occur in the utterances of his positive persona, *John*.

As far as actor Mark Wahlberg is concerned, in *Mile 22*, to address his team members, his character *James* (the CIA operative) does not use *y'all* like the actor's character *Bobby* (the convict) does in *Four Brothers*, but instead, he uses the standard form *you*.

Bobby: "**Y'all** better run, man, these white cops are crazy!"

James: "**You** got 90 seconds, make it quick"

Employing the grammatical feature of negation, *James* uses the standard form of negation, for instance, "That story **does not** work for me," as opposed to Bobby, who uses negative concord, for example, "This **ain't no** homeless shelter." Furthermore,

regarding AAE vocabulary, Wahlberg is the only performer among the other actors whose character, *Bobby*, heavily relies on AAE lexicon. What is both exceptional and abrupt about his implementation of AAE is the use of the term *house nigga*. This terminology is considered extremely “offensive unless used by African Americans,” who employ it to reproachfully refer to “an African American who acts subserviently towards a white employer” (Widawski, 2015, p. 206).

Based on the findings, our actors do not exhibit the same speech behavior when assuming positive characters. The ‘adjustment’ of their speech critically depends on whether their role belongs to a positive or negative character, more precisely a law enforcement officer or a criminal. This shift of variety usage allows us to question the actors’ biased stance against AAE as they integrate it essentially to portray negative characters while they use their natural ‘white’ speech, i.e., MAE, in depicting positive personas. Table 13 summarizes the use of AAE by the white actors, which is contingent on the nature of their role. When depicting criminal-like characters, i.e., convict, drug dealer, and counterfeiter/street fighter, they adopt AAE speech however, these very same actors switch to the mainstream variety when portraying the personas of secret service agent, CIA operative, and police detective.

Table 13. AAE in relation to the user

The profile of the movie character	AAE use
Drug dealer	Yes
US Secret Service agent	No
Police detective	No
Counterfeiter/ street fighter	Yes
Convict	Yes
CIA operative	No

The findings of the present analysis indicate that a form of linguisticism is practiced against AAE being viewed as an improper sociolinguistic identity for the role of a lawman but an appropriate choice for the characters of drug dealer and convict. This finding goes with Holmes’s (2013) claim that since “non-standard forms are associated with the speech of less prestigious social groups, the label inevitably acquires negative connotations” (p. 141), which is conveyed in the stereotypical use of AAVE by the three actors. What evinces that they consider AAE an inferior substandard dialect of English is that they utilize it as a characterization tool for voicing their criminal-like persona because the entertainment business is, in fact ‘aware’ of the power of languages and dialects and what they evoke. Against this background, Holmes (2013) further argues that “the prejudices of the wider community tend to be reinforced by [...] the subtle reinforcement of negative attitudes provided by the depiction of AAVE users in TV shows and movies as less well-educated, down-at-heel and often unsavoury characters” (p. 418). Such

cinematographic content, thus, pushes for the continuous reproduction of structural and cultural inequalities between African Americans and MAE speakers, hence perpetuating the myth of SLI.

6. Conclusion

Previous studies have probed into the use of AAE and the profile of its users from a broader exploratory perspective, essentially in everyday interactional social encounters. Still, this research strand attempted to further look at specific instances of questionable AAE use. The fundamental purpose of this inquiry was to draw attention to the stereotypical application of AAE by non-black characters to portray a specific occupational profile.

The findings of the present inquiry substantiate the industry's subtle favoritism for particular dialects and that, by reducing the use of AAVE to lower social classes as if concomitant only with such profiles, namely people portrayed as criminal-like characters, MAE is launched as the standard dialect spoken by the cultivated elite. From this, it follows that the viewer will automatically classify African Americans to particular social groups, i.e., delinquents and convicts, because their language is employed explicitly by actors only when presenting these negative characters, hence creating assumptions and misconceptions about dialects and people, and as a result reinforcing established stereotypes.

It is ultimately hoped that this sociolinguistic analysis of cinematographic content will provide an enlightened understanding of AAE movie usage and sensitize people to the issue of how, in some cases, adopting a specific accent or variety is not as inadvertent as it may seem. Many angles of language attitude research on AAE have yet to be investigated. An extension of the current inquiry is to consider other non-linguistic variables, such as age, gender, movie genre, etc., that could provide additional insights into accent or variety used in movies. Given the debates always surrounding language phenomena, the representation of AAE in media will continue to be controversial, hence further scientific inquiry.

References

- Baugh, J.** (2004). Ebonics and its controversy. In E. Finegan & J.R. Rickford (Eds.), *Language in the USA. Themes for the twenty-first century* (pp. 305-318). Cambridge University Press
- Bratteli, A.** (2011). *World of speechcraft: Accent use and stereotyping in computer games*. [Master's thesis, University of Bergen].
<https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5350/89217728.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bucholtz, M.** (1999). You da man: Narrating the racial other in the production of white masculinity. *Journal of Sociolinguistics*, 3(4), 443-460.
- Dillard, J. L.** (1972). *Black English: Its history and usage in the United States*. Vintage Books.
https://archive.org/details/blackenglishitsh0000dill_z9v5
- Eberhardt, M., & Freeman, K.** (2015). First things first, I'm the realest': Linguistic appropriation, white privilege, and the hip-hop persona of Iggy Azalea. *Journal of Sociolinguistics*, 19(3), 303-327.

- Ewers, T.** (1995). *The origin of American Black English: Be-forms in the Hoodoo texts*. Mouton de Gruyter.
- Garrett, P.** (2010). *Attitudes to language*. Cambridge University Press.
- Green, L. J.** (2002). *African American English. A linguistic introduction*. Cambridge University Press.
- Green, L.** (2004). African American English. In E. Finegan & J.R. Rickford (Eds.), *Language in the USA. Themes for the twenty-first century* (pp. 76-91). Cambridge University Press.
- Holmes, J.** (2013). *An introduction to sociolinguistics* (4th ed.). Routledge
- Kautzsch, A.** (2002). *The historical evolution of earlier African American English: An empirical comparison of early sources*. Mouton de Gruyter.
www.doi.org/10.1515/9783110907971
- Labov, W.** (1972). *Language in the inner City: Studies in the Black English Vernacular*. The University of Pennsylvania Press.
- Labov, W.** (2001). *Principles of linguistic change, II: Social factors*. Blackwell.
- Lippi-Green, R.** (2012). *English with an accent: Language, ideology, and discrimination in the United States*. (2nd ed.). Routledge.
- Lippi-Green, R.** (2004). Language ideology and language prejudice. In E. Finegan & J.R. Rickford (Eds.), *Language in the USA. Themes for the twenty-first century* (pp. 289-304). Cambridge University Press.
- Pao, A. C.** (2004). False accents: Embodied dialects and the characterization of ethnicity and nationality. *Theatre Topics*, 14(1), 353-372.
www.doi.org/10.1353/tt.2004.0008
- Poplack, S.** (2006). How English became African American English. In A. Kemenade & B. Los (Eds.), *The handbook of the history of English* (pp. 453-476). Blackwell Publishing.
www.sociolinguistics.uottawa.ca/shanapoplack/pubs/articles/Poplack2006.pdf
- Rampton, B.** (1997). Cross-talk and language crossing: Indian English, interactional sociolinguistics and late modernity. *Southern African Journal of Applied Language Studies*, 5(2), 1-20.
www.doi:10.1080/10189203.1997.9724664
- Rickford, J. R.** (1998). The Creole origins of African-American Vernacular English: Evidence from copula absence. In S.S. Mufwene, J.R. Rickford, G. Bailey & J. Baugh (Eds.), *African-American English: Structure, history, and use* (pp. 154-200). Routledge.
- Stewart, W.A.** (1967). Sociolinguistic factors in the history of American Negro dialects. *The Florida FL Reporter*, 5(2) 1-4.
pdfs.semanticscholar.org/5dbc/5a180a288b7c3f6a94e8d0b5f190ff1dd558.pdf
- Widawski, M.** (2015). *African American slang. A linguistic description*. Cambridge University Press.
- Wolfram, W.** (2004a). Grammar of Urban African-American Vernacular English. In B. K. Schenider, *Handbook of varieties of English* (pp. 111-131). Mouton de Gruyter.
- Wolfram, W.** (2004b). Social varieties of American English. In E. Finegan & J.R. Rickford (Eds.), *Language in the USA. Themes for the twenty-first century* (pp. 58-75). Cambridge University Press.

Filmography:

- Berg, P.** (Director). (2018). *Mile 22* [Film]. TX films & H. Brothers & The Hideaway Entertainment & Tang Media Productions.
- De Palma, B.** (Director). (1993). *Carlito's Way* [Film]. Epic Productions
- Emmerich, R.** (Director). (2013). *White House Down* [Film]. Columbia Pictures & Centropolis Entertainment & Mythology Entertainment.
- Montiel, D.** (Director). (2009). *Fighting* [Film]. Misher Films.
- Nolan, C.** (Director). (2002). *Insomnia* [Film]. Alcon Entertainment & Witt/Thomas Productions & Section Eight Productions.
- Singleton, J** (Director). (2005). *Four Brothers* [Film]. Di Bonaventura Pictures.

Website sources:

Carlito's Way (n.d.). *Scripts.com*. Retrieved February 24, 2020. from https://www.scripts.com/script/carlito%27s_way_5084.

Fighting (n.d.). *Scripts.com*. Retrieved February 22, 2020. from https://www.scripts.com/script/fighting_8158.

Four Brothers (n.d.). *Scripts.com*. Retrieved February 22, 2020. from https://www.scripts.com/script/four_brothers_8478.

Insomnia (n.d.). *Scripts.com*. Retrieved February 24, 2020. from https://www.scripts.com/script/insomnia_397.

Mile 22 (n.d.). *Springfieldspringfield.co.uk*. Retrieved February 26, 2020, https://www.springfieldspringfield.co.uk/movie_script.php?movie=mile-22

White House Down (n.d.). *Scripts.com*. Retrieved February 22, 2020. from https://www.scripts.com/script/white_house_down_23384

Appendix 1

Table 1

AAE grammatical features proposed by Green (2002), Wolfram (2004a), Green (2004) and Wolfram (2004b)

- a. Negative concord: When different negators such as *don't*, *ain't*, *no* and *nothing* are used in a single negative sentence for more reinforcement.

Example: *If you don't do nothing but farm work, your social security don't be nothing.*

Green (2002)

- b. Pronominal apposition: Placing pronouns after nouns or names of people.

Example: *My mother, she's coming to school* as opposed to *My mother's coming to school.*

Wolfram (2004a)

- c. Verbal “-s”: Producing sentences in which the verb that occurs with third person singular is not marked with an -s. (subject-verb disagreement)

Examples: *When he come down here, I be dən talked to him.*

Green (2002)

- d. Specialized auxiliaries:

- Copula absence: the absence of an explicit auxiliary form of the verb/copula *be*.
Examples: *They Ø walking too fast / He sleeping in the car?*
- Subject-verb disagreement: a single verb form may be used with both singular and plural subjects.

Person/Number	Past Progressive	Emphatic affirmation	Negative
1 st , 2 nd , 3 rd sg, pl	was eating	was eating	wadn't (wasn't) eating

Green (2002)

- e. Demonstrative “*them*”: extending the objective form *them* for attributive demonstratives.

Examples: *She likes them apples / I love them shoes.*

Wolfram (2004b)

- f. Verbal markers: verbal markers *be* and *BIN* can precede verbs, adjectives, nouns, prepositions, and adverbs, but *dən* can precede only verbs.

- *_be* Indicates a recurring activity or state. *Sometimes they be sitting in the conference room in the library.*
- *_BIN* (pronounced with stress) Situates an activity or state in the remote past. *They BIN sitting in the conference room; they didn't just get there.*
- *_dən* (pronounced without stress) Indicates a completed activity whose resultant state holds now. *He dən read all the Little Bill books.*

Green (2004)

Appendix 2

Table 3

Presence VS absence of AAE linguistic features in the selected dialogues.

		Al Pacino playing a		Mark Wahlberg playing a		Channing Tatum playing a	
		Drug dealer <i>Carlito</i>	Police detective <i>Will</i>	Convict <i>Bobby</i>	CIA operative <i>James</i>	Counterfeiter / street fighter <i>Shawn</i>	US Secret Service agent <i>John</i>
Phono-logical features	'th' sound patterns	X	-	X	-	X	-
	Liquid vocalization 'r' & 'l'	X	-	X	-	X	-
	'-in' sound pattern	X	-	X	-	X	-
	'skr' sound pattern	X	-	X	-	X	-
Morpho-syntactic features	Negative concord	X	-	X	-	X	-
	Pronominal apposition	X	-	X	-	X	X ⁷
	Verbal '-s'	X	-	X	-	X	-
	Specialized auxiliaries	X	-	X	-	X	-
	Demonstrative 'them'	X	-	X	-	X	-
	Verbal marker 'been'	X	-	X	-	X	-
Lexical features/ Vocab	'man'	X	-	X	-	X	-
	'pop'	X	-	X	-	-	-
	'big-ass'		-	X	-	-	-
	'-ass'	X	-	X	-	-	-
	'bitch-ass'	-	-	X	-	-	-
	'black-ass'	-	-	X	-	-	-
	'dope'	X	-	-	-	-	-
	'candy'	X	-	-	-	-	-
	'big time'	X	-	-	-	-	-
	'split'	X	-	-	-	-	-
	'daddy'	X	-	-	-	-	-
	'jive-ass'	X	-	-	-	-	-
	'fo' sho'	X	-	-	-	-	-
	'in the house'	X	-	-	-	-	-

⁷ This AAE property applied once by Channing Tatum's positive character *John* is not supported by other AAE feature occurrences therefore it was only reported as a finding but not considered for analysis or interpretation.

Table 3
Continued

Lexical features/ Vocab	<i>'break down'</i>	-	-	-	-	X	-
	<i>'for real'</i>	-	-	-	-	X	-
	<i>'cracker'</i>	-	-	X	-	-	-
	<i>'paper'</i>	-	-	X	-	-	-
	<i>'some'</i>	-	-	X	-	-	-
	<i>'burner'</i>	-	-	X	-	-	-
	<i>'po-po'</i>	-	-	X	-	-	-
	<i>'motherfucker'</i>	-	-	X	-	-	-
	<i>'down'</i>	-	-	X	-	-	-
	<i>'yo'</i>	-	-	X	-	-	-
	<i>'house nigga'</i>	-	-	X	-	-	-
	<i>'melon'</i>	-	-	X	-	-	-
	<i>'y'all'</i>	-	-	X	-	X	-

Appendix 3

Table 9

Illustration of Mark Wahlberg's character using AAE lexicon

Character	<i>Bobby Mercer: a convict</i>
Example(s)	"You full of shit, <i>man</i> ."
	"Let's <i>pop</i> this motherfucker right now."
	"..the last thin' she's doin' is thinkin' about your <i>black-ass</i> ."
	"Angel get your <i>ass</i> in here!"
	"You do got <i>some</i> big-ass teeth, Jerry."
	"Imma light your lil <i>bitch-ass</i> on fire."
	"The <i>popos</i> is here!"
	"You do got some <i>big-ass</i> teeth, Jerry."
	"You wanna take <i>Cracker</i> Jack with you?"
	"You got a <i>burner</i> ?"
	" <i>Yo</i> . What's up?"
	"I got this <i>motherfucker</i> now!"
	"It's a real shame that little Jackie's the only one <i>down</i> to ride."
	"There, some <i>paper</i> right there."
	"Angel tells me you one of Victor Sweet's boys now. Hear he's runnin' shit like his uncle treatin' you like a <i>house nigger</i> ."
	"I'm gonna go in there and bust that <i>melon</i> and find out what he's thinkin'"
	" <i>Y'all</i> been upstandin' citizens."

FATIHA SADOUKI

Doctoral School of Linguistics, University of Szeged, Hungary
sadoukifatih1994@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-8771-7383>

Fatiha Sadouki: Multilingualism among international students in Hungary
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIII. évfolyam, 2023/2. szám, 127–141.
[doi:http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.008](http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.008)

Multilingualism among international students in Hungary

This study investigates the importance of multilingualism among international students in Hungary. It presents how knowing languages can be useful in multilingual contexts. One hundred and sixty international students in Hungary participated in this study. Two research instruments were used to collect the data: a questionnaire and a semi-structured interview. The results showed that most participants know the importance of multilingualism in the Hungarian context. The participants rated the importance of knowing different languages on a scale of 1 to 5, with 76% giving a rating of 5. The participants also emphasized the usefulness of language learning and the need for foreign language proficiency for successful integration into Hungarian society. The findings indicated that the participants had a positive attitude towards multilingualism and believed that being multilingual enabled them to better integrate into Hungarian society and build relationships with people from different countries.

Keywords: international students in Hungary, language learning, multilingualism, multilingualism in Hungary, social integration

1. Introduction

International student mobility has steadily increased in the last few decades, with the Institute of International Education (Project Atlas, 2004) defining an international student as one who pursues an educational experience or part of a study level in a country other than their home nation. According to a prediction by Böhm et al. (2002), the number of international students around the globe is expected to reach 7.2 million by 2025. Hungary is no exception, offering international students diverse scholarships and study programmes. As of 2019, Hungary's Central Statistical Office (KSH) reported 40,300 full-time international students enrolled in different Hungarian universities, hailing from various countries and continents such as Africa, Asia, South America, and Europe.

Hungary has a long-standing tradition of multilingualism. Hungarian is the national language, but many people are also fluent in other languages, such as English, German, and French. This is partly due to the country's past as a part of the Austro-Hungarian Empire, which supported using multiple languages. Multilingualism is also encouraged in Hungary's educational system, with many students learning two or more languages from a young age. Multilingualism is becoming increasingly common among international students in Hungary. English is the primary language of education in most universities in Hungary, but international students from different countries can communicate with each other

in their native languages. This helps to bridge cultural differences and foster a sense of community and understanding. In addition, many universities have language courses that allow international students to learn Hungarian. These language courses are beneficial as they allow them to better integrate into Hungarian society and culture and enable them to communicate with locals in their native language.

According to Tucker (1998), the number of multilingual speakers in the world has outnumbered monolinguals, and many people nowadays use more than two languages daily and for different reasons, such as historical reasons. Multilingualism refers to "the ability to use three or more languages, either separately or in various degrees of code-mixing" (McArthur, 1992, p.673). Multilingualism can also describe societies and individuals (Cenoz, 2003; De Angelis, 2007). The importance of multilingualism among international students worldwide is evident, as it provides the necessary linguistic skills and knowledge to access educational resources and opportunities. Cenoz (2009) explored multilingualism in education when two languages or more are used in education and identified various factors that lead to the use of multiple languages in education, such as linguistic heterogeneity of a country or region, specific social or religious attitudes, and the desire to promote national identity. Learning languages serves various functions for international students, including enabling communication with people who speak a language different from their native language. Cook (2003) uses the concept of 'multicompetent speakers' to describe people who use two languages or more. The role of bilingualism in third-language learning can play a facilitating role in the learning process of third or additional-language learning contexts.

One of the challenges that students might face when abroad is communication as they encounter a new environment and sometimes new language(s). The increasing number of international students in Hungary makes it interesting to focus on language diversity in Hungary and study multilingualism among international students due to the number of languages that could be used in such a multilingual context. This paper will discuss the current literature on multilingualism and language learning experiences of international students in Hungary. Furthermore, it will explore the role of multilingualism in social integration and the implications for language teaching in the Hungarian education system. The research questions that will be addressed in this paper are:

- What is the importance of multilingualism according to international students in Hungary?
- What are international students' attitudes towards learning foreign languages in Hungary?

2. Multilingualism and linguistic diversity

Multilingualism is a key concept in applied linguistics that is defined by scholars in different ways and refers to the ability to understand, use, and communicate in more than one language by an individual "who can communicate in more than one language, be it active (through speaking and writing) or passive (through listening and reading)" (Li, 2008, p. 4). This phenomenon has been investigated from a variety of perspectives and is increasingly being recognized as a social asset that brings a range of benefits to individuals and societies. Specifically, multilingualism and linguistic diversity have positively impacted social cohesion, economic growth and intercultural communication (Cenoz, 2009; García and Lin, 2017).

Multilingualism is a term that is used to define societies as well as individuals who can use different languages in the same context and is related to "The ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their day-to-day lives" (European Commission, 2007, p.6). In the context of education, multilingual education (Cenoz and Gorter, 2010; Cenoz and Gorter, 2015) is defined as "the use of two or more languages in education, provided that schools aim at multilingualism and multiliteracy" (p.2). While bilingual education is a common term used to describe the use of two languages in education, the term multilingualism better reflects the reality of modern education, which often involves multiple languages. According to García and Lin (2017), the term multilingual is preferable to bilingual, as it better describes the actual use of language in education due to the broadness of multilingualism as a concept to describe the use of languages in education.

Multilingualism and linguistic diversity are essential aspects of any culture or society. Multilingualism is the ability to understand, use, and communicate in more than one language, whereas linguistic diversity is the presence of several different languages in a particular context (Kecskes and Papp, 2000; Masthrie et al., 2009). Multilingualism can be seen as a positive social attribute, as it allows for a greater understanding of different cultures and communication between different people. It can also have a positive economic impact, opening various job opportunities and markets. On the other hand, linguistic diversity can be seen as a challenge, as it can create difficulties for people who cannot communicate in a particular language. In addition, it can lead to confusion and misunderstanding between people of different languages, which can lead to conflict. Therefore, countries must strive to balance multilingualism and linguistic diversity to ensure that all their citizens can communicate and understand each other.

3. Language learning and studying abroad

Learning languages has served various functions for international students, including communication with people who speak a language different from the student's native language (Tucker, 1998). Learning the language of the country you live in can help internationals have experiences and build relationships with individuals from various cultural backgrounds. Comparing the use of different languages has become a central topic in applied linguistics in the last decade to highlight multilingualism, as the number of multilinguals outnumbered monolinguals worldwide (Tucker, 1998). Various studies have been conducted on students' language learning experiences when studying abroad in different contexts (Payumo and Arasu, 2017; Carvalho et al., 2016; Binder et al., 2013; Ashton-Hay, 2016; Hellsten, 2004; Brown and Holloway, 2008)

Various studies on learning languages abroad showed that students who learn languages abroad and precisely in the country of the language they are learning have a better performance than those who learn it in their home country, especially as far as oral performance and fluency are concerned (Allen and Herron, 2003; Watson and Wolfel, 2015; Lafford, 2006; Freed et al., 2004). Additionally, the most effective programmes tend to offer two-way developmental bilingual education, followed by those offering one-way developmental bilingual education and the second language taught through academic content (Thomas and Collier, 1997). To further understand the language learning experiences of international students abroad, Hughes (2004) reviewed the cross-research literature on students' experience abroad, considering the linguistic and cultural challenges that students might face abroad.

When studying abroad, language learning can be a great learning experience. Depending on students' goals and time frames, there are a few different ways to learn a language. Taking a language course is a popular option, as many universities offer such courses explicitly designed for international students. Language exchanges with native speakers, such as those facilitated through websites like Conversation Exchange, are also helpful in practising a foreign language. Furthermore, immersing oneself in the language through films, books, and music is a great way to understand the language and its culture better. Finally, speaking with locals is encouraged, as it helps one become more familiar with the language and culture, even if one cannot understand everything being said.

Overall, language learning is a key component of the international student experience, and there are a variety of methods to consider when studying abroad. The most successful programmes offer two-way and one-way developmental bilingual education, and other methods, such as language courses, language exchanges, and language immersion, are also encouraged.

4. The study

This study attempts to investigate multilingualism in Hungary by focusing on international students at Hungarian Universities and exploring international students' attitudes toward using languages in a multilingual context. We employed a mixed-methods research approach for our project, combining qualitative and quantitative techniques. The qualitative approach seeks to emphasize the participant's perspective, seeking to gain insight into the understanding of the phenomenon being studied, and the quantitative approach focuses on the description of quantifiable, objective data to make generalizations. We used a survey questionnaire and an interview to gather the data for this study. This allowed the researcher to understand the phenomenon under investigation more deeply through quantitative and qualitative data collected from a sample of international students in Hungary.

This study used two research instruments: a questionnaire and a semi-structured interview. The questionnaire consisted of 25 questions related to the language used by international students, the importance of knowing languages, the attitudes of international students towards multilingualism, and their experiences with language(s) learning in Hungary. The questionnaire is divided into three sections. The first section was devoted to biographic data of the participants, such as age, gender, nationality, and the languages they speak. The second and third sections included questions about their use of the languages they know in their daily communication and language learning experience. The questionnaire was conducted online by posting it on international students' Facebook groups. Here are some examples of the questions of the questionnaire:

- Have you taken any language classes through the university language center? If so, which language(s) did you take (Hungarian, German, French, Italian, etc.)?
- What motivates you to take the course(s)?
- On a scale of 1 to 6, how important would you rate having knowledge of different languages when it comes to communicating with the international community?

The questions were straightforward, and the researcher added a section in which they could provide a more detailed response to gain greater insight into international students' thoughts regarding the use of languages in a multilingual context, such as the following question:

- How important is being multilingual when interacting with people from other countries? (100 words max).

Semi-structured interviews were used to better understand the participants' attitudes towards multilingualism and language learning. The interview consisted of one section that explored students' perspectives on language learning and using

multiple languages in a multilingual context. These interviews aimed to gain an individual perspective from each interviewee, exploring the significance of their responses to the questions in depth. Our investigation aimed to uncover the distinctiveness of each participant's story regarding language learning and multilingualism.

A total of 160 international students from various countries enrolled in Hungarian universities participated in this study. The participants were either current students or had graduated one to two years prior and are now employed in Hungary. Specifically, the study included students from African countries (Algeria, Morocco, Tunisia, Ethiopia, and Kenya), Asia (Pakistan, India, China, Turkey, Iran, Jordan, Afghanistan, Palestine, Myanmar, Indonesia, and Vietnam), Europe (Germany, Poland, Italy, France, Russia, Spain, Serbia, and Romania), and Mexico. Following the frequencies of the number of participants for each country, it was shown that Jordan (15%), Indonesia (11.8%), and Pakistan (11.2%) had the highest representation. Algeria (8.7%), Tunisia (7.5%), and Morocco (6.8%) had substantial participation, while the remaining countries were represented by fewer than 5% of the participants. 58% of the participants were females, while 42% were males. Regarding educational level, the study included 52 BA, 70 MA, and 32 PhD students. There were also six postgraduates. Moreover, the participants spoke multiple languages, with the majority 37.5% knowing two languages, followed by 34.3% who spoke three languages, 20% who spoke four languages, 5.6% who spoke five languages, and 2.5% who spoke more than five languages. Table 1 presents demographic details about the five participants who participated in the interview.

Table 1. Demographic details of the participants in the interview

	<i>Nationality</i>	<i>Degree Pursued</i>	<i>Languages spoken</i>	<i>Length of the interview</i>
<i>P1</i>	Pakistan	BA	Urdu, Punjabi, Hindi, English, and Hungarian	32 min
<i>P2</i>	Morocco	PhD	Arabic, Berber, French, and English	28 min
<i>P3</i>	Algeria	MA	Arabic, French, and English	31 min
<i>P4</i>	Turkey	MA	Turkish, English, and German	27 min
<i>P5</i>	Jordan	PhD	Arabic and English	31 min

Data collection for this research occurred in the spring semester of 2022, from March to June. Quantitative data was collected using a questionnaire, while qualitative data was obtained through semi-structured interviews with five participants (n=5) of the total number of participants. The questionnaire and semi-structured interview were administered in English. The data was analysed using

descriptive statistical techniques such as mean and standard deviation were used to analyse the quantitative data. The qualitative data was analysed to gain insights into participants' attitudes towards multilingualism in the interviews.

5. Results

5.1 The importance of multilingualism in Hungary

The results of this study showed that multilingualism is highly valued by international students in Hungary, with most participants (94%) rating multilingualism as very important (mean = 4.9, SD = 0.3), as shown in Table 2.

Table 2. Mean and standard deviation of the participants' responses on the importance of multilingualism

	<i>Mean</i>	<i>Standard Deviation</i>
<i>Very important</i>	4.9	0.3
<i>Important</i>	3.9	0.7
<i>Moderately important</i>	2.8	1.0
<i>Slightly important</i>	1.9	0.9
<i>Not important</i>	1.2	0.6

The interviews provided further insight into the importance of multilingualism for international students in Hungary and their motivations for learning languages. Most participants (n=4) stated that their primary motivation for learning a language was to increase their chances of finding employment in Hungary in particular and Europe in general. At the same time, the other (n=1) had a personal interest in learning languages. Additionally, most participants had taken language classes through the university language center, with the most popular language being Hungarian, followed by English, German, French, and so on. In the words of one participant, *Being multilingual has been invaluable for me in terms of developing a deeper understanding of the Hungarian culture and ways of communicating with locals.* Another participant shared, *Learning Hungarian has helped me to make friends more easily, and to have meaningful conversations with people from different backgrounds.* These comments demonstrate the importance of multilingualism according to international students in Hungary and the many benefits that it can bring for them.

Furthermore, the findings revealed that multilingualism is seen as an essential tool for communication and cultural understanding. On a scale of 1 to 5, with 5 being very important, 76% of participants rated the importance of knowing different languages as 5. When asked to provide a more detailed response to the question on the importance of multilingual, participants shared that it allowed them to "learn and understand other cultures," such as the following:

- *Knowing many languages has allowed me to make friends from different countries and learn about their cultures and values.*
- *It has been very helpful for me to learn the language of the country I live in. I have been able to learn more about their culture, customs, and traditions, which has made me feel more connected to the people here.*
- *It gives me a better appreciation for the diversity of others' backgrounds and share my own culture, and build bridges between people.*

Participants also mentioned that knowing languages helps them "express their ideas and feelings more effectively" and "develop meaningful relationships" with people from various backgrounds as participants said:

- *I was able to better understand the opinions of people from different cultures and countries. I speak four languages and this allows me to make more meaningful conversations and interactions, which was very important for me since I was living in another foreign country.*
- *Knowing different languages helps me to explore some of the differences between different languages, which allowed me to understand and appreciate the subtle differences in the way people communicate in different languages.*
- *Speaking many languages enabled me to communicate more effectively with people from other countries and understand their perspectives and beliefs better.*

Most participants cited that their primary motivation for learning a language was to increase their chances of finding employment in Hungary. Some participants mentioned that:

- *Since this is my last semester, I have started looking for jobs here. I think it is very important for me to learn the local language, Hungarian, as it will give me an advantage over other candidates who don't know the language.*
- *I think it is essential to learn the languages of the countries you are living in because speaking different languages can open many doors in terms of employment opportunities.*
- *I speak Turkish, English, and German, and I am learning Hungarian so I can be a competitive candidate when I apply for jobs here. Knowing languages is an advantage, and I think it will help me stand out from the other applicants.*

- *Having the ability to speak multiple languages gives me an edge in the job market in Hungary, as many employers prefer candidates who can speak multiple languages.*

5.1.1 Multilingualism and social integration

Concerning questions focusing on the usefulness of multilingualism in social integration for international students in Hungary and the "social way of life" discussed by Rienties et al. (2011), 75% of participants indicated that knowing more languages makes it easier to settle into the local society. Furthermore, 85% of them stressed the importance of understanding the local language and culture to be involved in their host country. They provided examples such as being able to communicate more effectively with their peers, professors, neighbours, and other members of the local community, as well as comprehend the area's culture and customs. Participants reiterated these points during the interviews, and here are some examples of the participants' responses:

- *Speaking the local language and understanding the culture helped me to develop a good relationship with my classmates and the local people, which in turn made it easier to integrate into the Hungarian society.*
- *Knowing the local language has enabled me to communicate more efficiently with my peers and professors, which has made it much easier to get involved in the local community.*
- *I took a preparatory year in learning Hungarian to understand everything related to the Hungarian history, language, and culture, and this has enabled me to participate in activities which I otherwise wouldn't have been able to take part in if I was not speaking Hungarian, such as traditional festivals and local events.*

Additionally, the participants highlighted the importance of multilingualism in social integration and pointed out the numerous advantages of understanding different backgrounds. They also emphasized the significance of language exchanges and other activities to foster social integration. They provided examples such as attending language exchange groups, joining multicultural clubs and societies, and participating in language classes. These activities help international students to interact with locals and other international students, and they mentioned:

- *I joined a Facebook group for language swap in which we set meetings weekly, and we can have the chance to practice the language(s) we know with native speakers. This allowed me to extend my acquaintances list including local friends to practice my*

Hungarian with, and other internationals to practice my Spanish and German.

- *Joining multicultural clubs and societies helped me to interact with international students and locals, and to learn more about the local culture.*
- *Participating in language classes has enabled me to learn more about the local language and culture, and to make friends with people from different backgrounds.*

The results of the survey indicated that the majority of the participants rated their language learning experience as positive. The most common motivation for taking language classes was the desire to improve their language skills. Additionally, the results showed that most participants considered knowledge of multiple languages important for communicating with the international community. The results of the semi-structured interviews suggested that the participants had a positive attitude towards multilingualism. They believed being multilingual enabled them to better integrate into Hungarian society and build relationships with people from different countries.

5.2 Attitudes of international students toward language learning

The questionnaire and interviews revealed that international students in Hungary generally have positive attitudes towards multilingualism. Most participants (76%) strongly agreed that multilingualism and learning languages are beneficial, and the remaining (24%) agreed. In the interviews, most participants (n=4) expressed that they enjoyed the process of learning a language, while the remaining (n=1) felt it was a challenge. When asked about the difficulties of learning a language, most participants (n=3) expressed that the most challenging task was mastering the grammar and pronunciation of the language, while the others (n=2) felt that memorizing the vocabulary was the most difficult. The following quotes present what some participants mentioned concerning the language learning process they are learning:

- *I think the language learning process is very gratifying and rewarding. It's like solving a puzzle, trying to figure out the grammar and how to make sentences. I also enjoy the challenge of learning a new language.*
- *I find the learning process kind of fun. It's a great way to exercise my mind and keep it active. I also love the feeling of accomplishment when I can express myself and understand others in a different language.*
- *I'm motivated to learn many language because it allows me to connect with people on a different level than just speaking English.*

- *I find language learning to be a great way to broaden my understanding of the world. Learning a language helps me to understand different cultures and people better, and allows me to appreciate the beauty of different languages.*

Participants expressed their attitudes towards the need to learn other languages in different ways. One participant shared their experience of needing to learn Hungarian since staying in Hungary after graduation was essential.

- *Well, before I came here...I thought we'll need English only to communicate with people in here, but in fact I found that learning Hungarian is also essential if you are planning to stay here after graduation.*

Another participant highlighted the importance of learning both English and Hungarian to be able to communicate with internationals and Hungarians, respectively.

- *It happened to me many times that I cannot understand people around me because when I go to groceries it is rare to find someone who speaks English, and that was one of the reasons why I am interested to learn Hungarian regardless it is an obligatory course for me.*
- *When you live here you do not need to be fluent in English only but you have also to learn Hungarian because they are both important to live here....to communicate with internationals using English and with Hungarians using Hungarian.*

Furthermore, a third participant discussed the importance of language learning as a tool for communication and how it can be an interesting and unique experience when speaking with people from different countries and with different accents. Lastly, it was noted that the process of multilingualism is crucial to understanding and interacting with various individuals from different cultural backgrounds.

- *You know learning languages is a key to communicate with people who speak different languages...As I came from a country in which three languages or more are used in the country on a daily basis.... I found it interesting to speak with people who speak the same languages...for example... I speak in Arabic with Arabs regardless of their different accents.....French with people who speak French and I usually go to the 'Francophone club' to practice my French with others... and English with all internationals.*

6. Discussion and conclusion

The results suggest that multilingualism is important in promoting social integration among international students in Hungary. The fact that international students can communicate in more than two languages and have a positive attitude towards multilingualism indicates the importance of multilingualism in promoting social integration. As Marácz and Adamo (2017) and Toyokawa and Toyokawa (2002) demonstrated, the inclination towards multilingualism among international students is inextricably linked to their sense of fitting in and being an integral part of the host country's society. Navigating various linguistic spheres empowers students to establish meaningful connections across diverse groups, thus serving as a bridge that spans cultural divides. The findings also resonate with the work of Brown and Holloway (2008), who highlight how multilingualism fosters identity formation, empathy, and the exchange of ideas. In this light, multilingualism's potential to nurture a shared cultural identity among international students becomes evident, promoting mutual understanding and enhancing their integration experience.

Furthermore, it is essential to underscore that the identified benefits of multilingualism reverberate not only within the realm of communication but also within the development of a multifaceted identity. The acquisition of multiple languages provides international students with a toolkit to navigate intricate cultural dynamics, leading to the cultivation of a nuanced sense of self as they perceive themselves as multilinguals. This aligns with the theoretical framework set forth by sociolinguists Marácz and Adamo (2017) and Toyokawa and Toyokawa (2002), who underscore the transformative nature of multilingualism in fostering social cohesion.

In line with this, multilingualism can be conceptualized as a catalyst for empathy and cross-cultural understanding. By acquiring multiple languages, international students develop a heightened sensitivity towards diverse perspectives and experiences, enabling them to interact more meaningfully with their peers from various backgrounds. This sentiment resonates with the findings of Brown and Holloway (2008), who highlight the symbiotic relationship between multilingualism and the sharing of knowledge and experiences, thus nurturing an environment conducive to social integration.

The findings of the study showed that the majority of international students had a good command of their native language, as well as multiple other languages, and had a positive attitude towards multilingualism. Furthermore, the results indicated that most international students could communicate in more than two languages and had a positive attitude towards multilingualism. Multilingualism is highly valued among international students in Hungary, and it can provide students with a variety of benefits. These findings suggest that multilingualism can be an important factor in promoting social integration among international students in Hungary. Furthermore, research has shown that multilingualism

fosters social integration and promotes a sense of belonging, identity, empathy, and understanding and sharing of knowledge and experiences. Thus, multilingualism can help international students to integrate into the local culture and to gain a competitive advantage in the job market.

However, it is important to acknowledge certain limitations. The study's findings may be influenced by choosing a specific context of the study in Hungary. Moreover, the research primarily focused on language skills and attitudes, allowing further exploration of international students' motivations, experiences, and preferences regarding multilingualism. An in-depth investigation in these areas could offer a more comprehensive understanding of multilingualism's role in the lives of international students and provide valuable insights to devise effective strategies for supporting their successful integration in Hungary.

To expand our comprehension of international students' multilingual experiences, future research endeavours should delve into the intricate nuances of their linguistic journeys. By exploring the intricacies of language use, code-switching, and the emotional resonance of different languages, we can refine our understanding and shape targeted support initiatives for the international student community in Hungary. This continuous investigation is pivotal in fostering an inclusive environment and facilitating the holistic integration of international students within the host country.

References

- Allen, H. W., & Herron, C.** (2003). A mixed-methodology investigation of the linguistic and affective outcomes of summer study abroad. *Foreign Language Annals*, 36(3), pp. 370–385. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb02120.x>
- Ashton-Hay, S. A.** (2016). International student transitioning experiences: Student voice. *Journal of Academic Language & Learning*, 10 (1), pp. 1–19.
- Binder, N., Schreier, M., Kühnen, U., & Kedzior, K. K.** (2013). Integrating international students into tertiary education using intercultural peer-to-peer training at Jacobs University Bremen, Germany. *Journal of Education and Training Studies*, 1(2). <https://doi.org/10.11114/jets.v1i2.170>
- Böhm, A., Davis, D., Meares, D., and Pearce, D.** (2002). GLOBAL STUDENT MOBILITY 2025: Forecasts of the Global Demand for International Higher Education, *IDP Education Australia*, pp. 1–6.
- Brown, L., & Holloway, I.** (2008). The adjustment journey of international postgraduate students. *Journal of Research in International Education*, 7(2), pp. 232–249. doi.org/10.1177/1475240908091306
- Cameron, R.** (2009). A sequential mixed model research design: design, analytical and display issues *International Journal of Multiple Research Approaches*, 3(2), pp. 140–152. doi.org/10.5172/mra.3.2.140
- Carvalho, J., Backes, D., Lomba, M., & Colomé, J.** (2016). International academic mobility: An education opportunity for future nurses. *Revista de Enfermagem Referência*, IV(10), pp. 59–68. <http://dx.doi.org/10.12707/RIV16018>
- Cenoz, J., & Gorter, D. (Eds.).** (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge University Press.
- Cenoz, J.** (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism* 7(1), pp. 71–87. doi.org/10.1177/13670069030070010501

- Cenoz, J.** (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters, p. 271.
- Cenoz, J., & Gorter, D.** (2010). The diversity of multilingualism in education. *International Journal of the Sociology of Language*, 205, pp. 37–53. doi.org/10.1515/ijsl.2010.038
- Central Statistical Office (KSH) of Hungary** (2019). International Students in Hungary. https://www.ksh.hu/en/news/news/international_students_in_hungary_in_2019
- De Angelis, G.** (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- European Commission.** (2007). Final report: High level group on multilingualism. Luxembourg: European Communities. Retrieved from http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf (2) (PDF) *Defining Multilingualism*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/259438531_Defining_Multilingualism
- Freed, B. F., Segalowitz, N., and Dewey, D.** (2004). Context of learning and second language fluency in French: comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs. *Studies in Second Language Acquisition* 26, pp. 27–301. DOI: 10.1017/S0272263104062060
- Gracia, O., & Lin, A.** (2017). Translanguaging in bilingualism and education. Gracia et al. (eds), *Bilingual and Multilingual Education, Encyclopedia of Language and Education*, pp. 117–130. DOI: 10.1007/978-3-319-02324-3_9-1
- Hellsten, M., & Prescott, A.** (2004). Learning at University: The International Student Experience. *International Education Journal*, 5 (3), pp. 344–351.
- Hughes, H.** (2004). Researching the experience of international students In P.A Danaher, C. Macpherson, F. Nouwens, D. Orr (Eds.), *Lifelong learning: Whose responsibility and what is your contribution? Refereed papers from the 3rd International Lifelong Learning Conference*, Yeppoon, Australia, 13-16 June, pp. 168-174, Rockhampton: Central Queensland University Press. Retrieved from: <https://eprints.qut.edu.au/2220/1/2220.pdf>
- Kecskes, I., & Papp, T.** (2000). *Foreign language and mother tongue* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410606464>
- Lafford, B. A.** (2006). The Effects of Study Abroad vs. Classroom Contexts on Spanish SLA: Old Assumptions, New Insights and Future Research Directions. In *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, ed. Carol A. Klee and Timothy L. Face, pp. 1–25. Somerville, MA: Cascadia Proceedings Project. Retrieved from: <http://www.lingref.com/cpp/casp/7/paper1271.pdf>
- Li, W.** (2008). Research perspectives on bilingualism and multilingualism. In W. Li & M. Moyer (Eds.), *The Blackwell handbook of research methods on bilingualism and multilingualism*, pp. 3–17. Oxford: Blackwell.
- Marácz, L., and Adamo, S.** (2017). Multilingualism and Social Inclusion. *Cogitatio*, Social inclusion 5(4), pp. 1–4, <https://doi.org/10.17645/si.v5i4.1286>
- Masthrie, R., Swann, J., Deumert, A., & Leap, W.** (2009). *Introducing sociolinguistics* (2nd Edition). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McArthur, T.** (1992). *The Oxford companion to the English language*. Oxford University Press.
- Payumo, J. G., Lan, G., & Arasu, P.** (2017). Researcher mobility at a US research-intensive university: Implications for research and internationalization strategies. *Research Evaluation*, 27(1), pp. 28–35. <https://doi.org/10.1093/reseval/rvx038>
- Project Atlas.** (2004). Institute of International Education. <https://www.iie.org/research-initiatives/project-atlas/terminology/>
- Rienties, B., Grohnert, T., Kommers, P., Niemantsverdriet, S., & Nijhuis, J.** (2011). Academic and social integration of international and local students at five business schools, a cross-institutional comparison. In P. Van den Bossche, W. Gijselaers & R. G. Milter (Eds.), *Building learning experiences in a changing world*, pp. 121–137. Netherlands: Springer.
- Serpa, S., Caldeira, N. S., Damião Serpa, M.S., Gonçalves, R. L., Montenegro, H.M., and Rego, I. E.** (2020). Mobility in the Internationalisation of Higher Education Institutions. *International Journal of Higher Education*. 9(4), pp. 46–60.

- Thomas, W., & Collier, V.** (1997). School effectiveness for language minority students. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. Retrieved from: <http://www.partinfo.se/wp-content/uploads/2011/05/Thomas-Collier97.pdf>
- Toyokawa, T., & Toyokawa, N.** (2002). Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students. *International Journal of Intercultural Relations*, 26(4), pp. 363–379. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(02\)00010-X](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00010-X)
- Tucker, G. R.** (1998). A global perspective on bilingualism and bilingual education. In J. E. Alatis, & T. Ai-Hui (Eds.), *Georgetown University round table on languages and linguistics 1999* (pp. 332–340). Washington DC: Georgetown University Press. Retrieved from: https://moam.info/a-global-perspective-on-bilingualism-and-bilingual-education-pdf-_599ad6da1723dd09401acd74.html
- Cook, V.** (Ed.). (2003). *Effects of the second language on the first*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Watson, J. R., & Wolfel, R. L.** (2015). The Intersection of Language and Culture in Study Abroad: Assessment and Analysis of Study Abroad Outcomes. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 25(1), pp. 57–72. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v25i1.345>

SERGEI GNITIEV

University of Pannonia, Faculty of Humanities
gnitiev.sergei@htk.uni-pannon.hu
<https://orcid.org/0000-0001-5700-3630>

Sergei Gnitiev: Translanguaging: Multiplicity and uniqueness
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIII. évfolyam, 2023/2. szám, 142–155.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.009>

Translanguaging: Multiplicity and uniqueness

This article explores the growing significance of translanguaging as a vital tool for enhancing language proficiency, cognitive development, and content acquisition. It aims to present a comprehensive overview of the diverse interpretations of translanguaging practices across various disciplines and by different scholars. The primary objective of this paper is to provide a nuanced understanding of the intricate nature of translanguaging while analysing the multiple approaches employed in the realms of multilingualism, education, translation, and related fields. Moreover, translanguaging is examined in relation to other pertinent concepts, such as code-switching and bi-/multi-/plurilingualism, thus contributing to a deeper comprehension of its implications and broader theoretical frameworks. This article contributes to the scholarly discourse surrounding translanguaging and its multifaceted applications in diverse contexts by delving into these multifaceted perspectives and interdisciplinary connections.

Keywords: bilingual education, code-switching, translanguaging, translation

1. The multiple faces of translanguaging

Multilingual language use is often characterized by the term *translanguaging*, which describes the creative use of all the resources available to the speakers. The concepts of *translinguality*, *translingualism*, and *translanguaging* are becoming increasingly popular in applied linguistics and are often found to be used interchangeably in the literature. The latter term, ‘translanguaging,’ seems to be the most widely used in the literature and, as such, bears numerous definitions. Translanguaging is a useful concept applied in the areas of second language acquisition (e.g., Canagarajah, 2006; Baker, 2011), pedagogy (Cenoz & Gorter, 2021; Singleton & Flynn, 2021), language policy (e.g., Blackledge et al., 2013), linguistic landscape (e.g., Lee, 2014) and art (Lee, 2015).

Translanguaging has been defined in multiple ways and extended since 1994 when it was first used (Williams, 1994). This concept does not consider the norms that exist in the language as an immutable rule and takes into account deviations from the rules as a positive effect in the interaction of several languages, as a result of which a resource arises that gives fresh strength to the language (Horner, 2011).

According to García and Wei (2014), translanguaging is not about the interaction between two distinct languages or the synthesis of various language practices in a hybrid blend. Instead, translanguaging involves the emergence of

novel language practices that reveal the intricacy of language exchanges among individuals with diverse histories. It serves to unveil histories and understandings that were previously concealed within fixed language identities constrained by nation-states.

The term *translanguaging*, coined initially as “trawsieithu,” was first used in the Welsh context by Williams (1994). He suggested using alternative languages for more productive communication in his teaching practice. In translanguaging practice, multilinguals form and create their own unique and developing community, embodying new ideas in communication. According to Canagarajah (2013), bilinguals use the languages they use for their own purposes, changing norms and adapting language codes. The desire to convey information and to be understood by representatives of other cultures, makes carriers of different languages resort to the most diverse ways of communication, using borrowing, switching language codes, using international vocabulary and gestures, facial expressions, and sounds. It is an approach to developing language features (García & Sylvan, 2011).

García and Wei (2014) use the term translanguaging to refer to the flexible use of linguistic resources by bilinguals to understand the principles of proficiency in the languages they use, building their language practice in such a way that it corresponds to their communicative situations. Cenoz and Gorter (2020) explain “translanguaging” as a collective expression, including a broad spectrum of theories and practices. Nowadays, speakers are equipped with a range of language resources and expanding their linguistic repertoire, creating difficulty distinguishing whether the speaker is using one language or another.

While the majority of scholars acknowledge the importance of translanguaging in multilingual pedagogy, some researchers have expressed criticism towards translanguaging as an ideology or research paradigm in its entirety. This viewpoint is evident in two notable publications by Matsuda (2013), where the author highlights the lack of precise definitions and questions the suitability of the term “code-switching,” proposing the term “diglossia” as a more fitting alternative. Additionally, Matsuda suggests that “code-meshing” could be seen as a variant of “code-switching with attitude” (Matsuda, 2013).

Furthermore, it was proposed that translanguaging should not be used in classes unless necessary; “it might reinforce ethnocentric understandings of linguistics differences” (Matsuda, 2014, p.482). In his opinion, using examples of mixing code, developing intellectual curiosity, and being carried away by the search for relevant examples, translanguaging can turn into “linguistic tourism.”

Conteh (2018) offers a critical overview of translanguaging as pedagogy, arguing that the research on this phenomenon was based on interaction processes, not pedagogical potential.

Baker (2011) defines translanguaging as the dynamic process of creating meaning, shaping experiences, and acquiring understanding and knowledge by utilizing two languages. We consider the wide usage of the term “translanguaging”, which may also be referred as a pedagogical practice to enhance the language learning process, using the whole linguistic repertoire of the speaker (Gort, 2015). Translanguaging allows being free from separating languages to fit the sociolinguistic matters and build their language repertoire. It seeks to break the boundaries between linguistic, paralinguistic, and non-linguistic means of communication (Williams, 1994). The essential aspect of translanguaging reflects modern sociological realities and is directly related to “linguistic creativity” or speech-creating activities of bilinguals (García & Wei, 2014).

Pennycook (2010), for example, defines it as the use of language in new intercultural and contact conditions, which approaches the phenomena from language practices. Translingualism implies a transition from the vision of a language as a static and limited entity to a fluid and dynamic practice and relies on the practical activities of bilinguals. Translingualism can occur when learning a new language or using several languages simultaneously, refusing to communicate with the first, using the newly learned, returning to the first, and stopping the use of the newly learned. That is confirmed by Williams (2012), who mentioned the unplanned natural occurrences of translanguaging in schools.

Kubota (2016) believes that focusing on linguistic differences can lead away from the strategy of language negotiations, which is in line with the work of postcolonial writer Bhabha (1994). In her work, Kubota (2016) sets out a history of hybridity and fluidity in poststructuralist and postcolonial theory and reveals a criticism of these concepts. The author believes focusing on the power relations and inequalities in language differences is necessary.

Nevertheless, there are also contradictions regarding interlanguage interactions in research, policy, and practice. Blackledge et al. (2013) argue that concepts such as translanguaging challenge such concepts as “standard” and “target” language. Moreover, they highlight that translanguaging raises concerns about social justice in language education. It brings to light how linguistic resources are utilized within societies and how this utilization of resources perpetuates, negotiates, and challenges social disparities and inequalities.

According to Kellman (2019), translingualism, writing in a mandated language, and code-switching—employing a blend of languages within a single text—are powerful tools in the fight against rigid and uniform thinking. These practices resist monolithic ideologies and promote a more diverse and inclusive literary landscape. Some scholars go as far as to characterize the term by its inherent vagueness, uncertainty and fuzziness, fluidity, and flexibility of language structures (Conteh, 2018).

2. Translanguaging: differences and overlaps

It is important to note the differences between translanguaging and such linguistic concepts as bilingualism and multilingualism. All of these concepts concern the knowledge of two or more languages, while translanguaging emphasizes the process of learning a second language, indicating the language practices of multilinguals as well, not only the process of acquisition. The translanguaging approach promotes equality among the languages, and since there are no languages preferred to each other, all varieties are equally valuable.

According to Canagarajah (2006), the term translanguaging allows us to consider communicative competence as unlimited by predefined meanings of individual languages, but also the ability to combine various language resources to build a new meaning. The term helps us go beyond the dichotomies of monolingualism/multilingualism or unilingualism/plurilingualism. These binaries create the impression that interlanguage relations and practice are important only for a specific group of people: those who consider themselves multilingual. We agree that translanguaging is fundamental to the acts of communication and relevant to multilinguals and monolinguals.

Translanguaging is essential in practicing the minority language, especially in the bilingual classroom. García (2016) proposed allowing the students to use their first language in the school. Such a perspective will allow students to introduce their ideas based on the language they feel confident in at that moment; note that students may work way more effectively while using the L1 instead of the proposed L2 in the school. Lewis et al. (2012) refer to code-switching as separating languages; translanguaging concentrates on learning both languages simultaneously with minimum or no separation.

Historically, translanguaging is firmly bonded, sometimes even mistaken, with code-switching. François Grosjean, in his interview with Ofelia García (2016), assures that translanguaging goes “beyond named languages and taking the internal view of the speaker’s language use”; at the same time, code-switching looks at the languages as different categories, which can be looked across. Code-switching is often addressed as the conscious or unconscious use of two or more languages. Such a perspective is not circulating in the classroom, as a language is considered to be divided sharply between L1 (official language) and L2 (foreign language in the classroom). In contrast, Cen Williams was the first to employ translanguaging as a teaching method. According to García (2009), translanguaging is a deliberate approach that utilizes the entire language repertoire of individuals to achieve enhanced outcomes in both comprehension and language production. Individuals can maximize their understanding and expression in a given language by drawing upon their full linguistic resources. This was advanced by Cenoz and Gorter (2013, 2021) and assisted in achieving the mutual understanding between multilingualism and language used or/and learnt in the classroom.

Lewis et al. (2012) classify code-switching according to two situations. The first is unplanned code-switching (response goes not in the language set in the class but in the mother tongue). The second is planned (conscious two-language usage; translanguaging to maximum clarify the income information). Camarca (2005) proposes that code-switching in the literature is used to imitate real multilingualism. Callahan (2004) assures that code-switching leaves space to gather information about grammatical and discursive patterns, which reflect the same used in face-to-face conversation.

On the other hand, code-switching is proposed as a “creative, pragmatic, and safe practice between the official language of the lesson and a language to which the classroom participants have greater access” (Cahyani et al., 2016, p. 2). The primary purpose of code-switching is to use different “code” depending on the situation, either formal or informal. Code-switching was originally linked to language separation while translanguaging hails the flexibility of language use. However, there is no clear boundary between any language, which creates the complexity of distinguishing them (Cenoz & Gorter, 2020). Nowadays, speakers are utilizing any language resource to achieve the desired outcomes of the conversation.

Both code-switching and translanguaging are reflected as an improvement in the bilingual qualities of the speaker. Cenoz and Gorter (2011) proposed the “*Focus on Multilingualism*” idea, which emphasizes exploring and recognizing a speaker's multilingual abilities. The concept highlights the existence of linguistic repertoire rather than the strict separation of linguistic competencies. It embraces a holistic perspective on language abilities. This approach advocates for recognizing and understanding the dynamic, fluid nature of multilingual individuals' language practices. It emphasizes the competence of individuals in managing diverse languages within their repertoire, acknowledging that proficiency levels may vary. The framework encourages a view of multilingualism that goes beyond isolated language competencies, instead focusing on individuals' communicative effectiveness and adaptability as they navigate diverse linguistic contexts. Contextualized within cultural and social factors, the “*Focus on Multilingualism*” framework challenges traditional notions of fixed language boundaries and supports a nuanced understanding of language use in multilingual settings (Cenoz & Gorter, 2011).

3. Translanguaging: a term connecting different fields

3.1 Translanguaging in multilingual literature

The history of the study of translanguaging is also associated with the study of the work of bilingual writers who create their writings not in their native language, but at the same time retain linguistic identity, expanding and changing the style of creativity. The methods of describing the artistic images used by translingual authors differ from the means available to writers who create works in the language used from birth. As a result, the works will expand, combining several cultures' traditions and mixing elements of different ways of thinking, worldview and literary traditions. Expressing their thoughts and emotions, bilingual writers are representatives of the translanguaging concept in society. Examples include well-known international bilingual writers J. Conrad (Polish), J. Joyce, and S. Beckett (Irish), whose works are published in English. Further examples include the Swiss writer of Hungarian origin A. Christoph, who writes in French; the Romanian writer P. Celan, who writes in German; and Vladimir Nabokov, a Russian writer who created the novel "Lolita" in English. Many such authors are also winners of the Nobel prize: the Nigerian writer Wole Soyinka, a writer of Indian origin V. S. Naipaul, and Caribbean writer Derek Walcott.

It can be said that all professional writers who speak several languages demonstrate multilingual behavior, which is studied in order to understand how the mind or personality can change when using other languages. Studies prove that other languages allow writers to express their thoughts and feelings differently and develop a different personality because multilingual awareness gives authors who speak distinct languages double consciousness, so they use their own language in their own way (Kellman, 2019). As a result, the authors create a text in the first language focused on describing the culture of the second language or the text in the second language, reflecting the world of the first language.

Kellman (2019) also suggests that writers who write in a language other than their primary one are literature-translinguals. He believes this type of writer is an author who flaunts the freedom from the limitations of the culture in which they find themselves and are born by expressing themselves in multiple verbal forms.

Thus, a translingual writer is an author who can transform his language production into a new linguistic identity, and translingual literature is an essential aspect of intercultural communication.

3.2 Translanguaging in translation

An important form of translanguaging is translation. Many writers who have addressed this kind of creativity emphasize its complexity. When working with texts, it is necessary to establish links between two language systems, uniting them and relying on logical-formal relations and categories. In some cases, the translation is carried out qualitatively as the translation is not only a particular

type of interlingual activity, but also a unique intercultural phenomenon that performs decoding, understanding, processing, and transferring information by means of another language into another cultural field. The translator must understand the cultural-ethnic language correctly and make inter-variant translations, focusing on how the user uses various linguistic, semiotic, and conservative resources to more accurately convey the meaning.

Translanguaging is an approach to the use of language, bilingualism, and the education of bilinguals that considers the language practices of bilinguals not as two autonomous language systems as has traditionally been the case, but as one linguistic repertoire with features that have been societally constructed. Translanguaging changes the perception of languages for teachers and linguists. The main principle underlying translanguaging is that bilinguals are not two monolinguals in one person (Grosjean, 1989) but have “one linguistic system” that embodies and integrates features of societally conspired different languages, whose usage may conform to the societally constructed norms, but it may not (García & Wei, 2014). García and Wei (2014) suggest that translation into another language includes literacy, literary practice, and using images for communication. Translanguaging and translation are mutually exclusive practices; nonetheless, translation can be an ideal space for interlingual communication, as confirmed by Cenoz and Gorter (2021).

3.3 Translanguaging in literary art

Translingualism is evident in compositions where artists incorporate fragments of the work in multiple languages, combining diverse musical forms, vocals, and cultural elements. These techniques serve to captivate attention and convey unique and supplementary meanings. Davies and Bentahila (2014) state that using two languages within a single artistic creation can symbolize the convergence or blending of two cultures and identities, while translation itself is viewed as a representation of mobility or intermingling. Such artistic expressions reflect the dynamic nature of language and culture, emphasizing the interconnectedness and fluidity of human experiences.

Examples: Anastasia Prikhodko’s “Mamo” (Eurovision 2009) and “Michelle” by the Beatles.

Translingualism can be applied in the design of products, services, or systems. People speak different languages in different parts of the world, which hindered communication in the past. If this dynamic changes, businesses, governments, and society can also modernize. Therefore, various projects in the fields of business and public research are focused on ways to overcome language barriers.

Lee (2015) associates translanguaging with aesthetic text. He believes that translanguaging functions in literary art are vital components that contribute to creating translanguaging imagination; translation into another language turns the text into a meta-commentary on linguistic and communicative problems. As

proof, he cites examples of how translanguaging works in two installations of the visual art of contemporary Chinese artist Xu Bing. The words written in square calligraphy visually change the language, and the resulting hybrid calligraphy offers us English words made with the orthographic structure of hieroglyphs. These words are incomprehensible to the Chinese viewer, as they are unrecognizable to them, but on closer examination, they are known by English spectators, even though it takes cognitive effort to decipher the letters encoded under the characters.

Thus, translanguaging is applied in a new form of calligraphy called “new English calligraphy.” It is the English language included in the visual scope of Chinese spelling, and at the same time, it is Chinese visuality with English phonetics. Here, translanguaging is applied in the form of visual diglossia, where the structure of the Chinese character and the structure of the English alphabet are modified and slide into each other, employing calligraphic strokes. Each word becomes an intermediate site, which arises due to the transformation of various script patterns.

3.4 Translanguaging in education

Translanguaging is used in schools to teach bilingual children. Bilingual education is relatively widespread in educational institutions worldwide, but there is also the practice of monolingual programs for indigenous and immigrant population segments. The theory of translanguaging will help students develop language skills and integrate them in such a way as to develop an extended bilingual repertoire that will broaden their knowledge. Students can use various textbooks in their native language to check their understanding and be confident in the correctness of their homework. They may ask the teacher to explain the problem in their native language. Interacting in the learning process is crucial to expand the students' language, but it is not enough to listen and take forms or output new ones. Engaging and interacting socially and cognitively in the learning process in ways that produce meaning-making is equally crucial, while translanguaging is essential to mediate students' identities and complex cognitive activities (García & Wei, 2014).

Cenoz and Gorter (2013, 2021) contend against applying the traditional view on language teaching. They advocate for a focus on multilingualism, stressing the importance of ensuring that all languages collaborate and minimizing the boundaries between them. Besides, the concept of “pedagogical translanguaging” was introduced, which involves planned efforts by teachers inside the classroom, which is described as “planned by the teacher inside the classroom and can refer to the use of different languages for input and output or to other planned strategies based on the use of students' resources from the whole linguistic repertoire” (Cenoz & Gorter, 2017, p. 194). This perspective aligns closely with the original concept of translanguaging introduced by Williams (1994). Consequently, the

goal of pedagogical translanguaging is not exclusionary but aims to include as many languages as possible. Class planning should consider students' entire linguistic repertoire to enhance language learning and foster multilingualism.

Improved metalinguistic awareness has been linked to multilingualism. Moreover, a correlation exists with metacognition, a facet of the learning and thinking process. The objective of pedagogical translanguaging is to foster the cross-linguistic development of metacognition. Cultivating proficiency in multiple languages is anticipated to result in substantial advancements in language acquisition and, consequently, academic performance.

In linguistics, scholars adopt the translingual approach, which rejects the notion of a single language standard and views deviations from the norm not as drawbacks but as sources of creativity. Horner (2011) explains that the translingual approach revitalizes writing and language teaching by recognizing that language norms are inherently diverse, dynamic, and subject to negotiation. Instead of expecting writers to adhere to rigid and uniform standards, the translingual approach embraces differences as valuable resources. By shifting the perspective from seeing differences as problems to considering them as assets, the translingual approach encourages a more inclusive and flexible understanding of language usage, fostering a rich and vibrant linguistic landscape. If one relates to the English language, it is believed that various English language variants with special features should not be considered defective speech. Such options reflect the culture of users for whom English is non-native.

Additionally, Cummins (2007) critiques instructional methods that solely focus on one language in classrooms where multiple languages are spoken. Instead, he promotes the concept of translanguaging as a means to enhance language acquisition and academic success. Translanguaging involves utilizing and integrating different languages to facilitate communication and learning. Translanguaging is seen as a way to bridge the gap between home and school languages, promoting linguistic and cognitive development across multiple languages. Empirical research has started to explore the benefits of translanguaging in various educational contexts, shedding light on its potential to optimize language learning outcomes and improve educational equity. Chaika (2023) elaborates on the study of translanguaging and identifies challenges related to language dominance, teacher training and resources, and assessment in multilingual classrooms. The findings revealed that translanguaging practices improved comprehension, facilitated vocabulary development, fostered cultural connection, and promoted cognitive development in students. These findings align with the work of Canagarajah (2011) and Gorter and Cenoz (2015a), who identified advancing academic performance and contributing to a positive learning environment. However, further empirical studies are needed to provide robust evidence and extend our understanding of how translanguaging can

effectively support language acquisition and academic achievement in multilingual classrooms.

3.5 Translanguaging and linguistic landscape

The concept of translanguaging is widely used in such a field as advertising. Using anglicisms in advertising contributes to the appearance of the “illusion of uniqueness,” significance, and uniqueness of a product or service. The unusual and unique qualities of Anglicism attracted the attention of consumers, for example, the German advertisement “Next, bitte” [Next, please] (©Next)

Translanguaging is often found in mixed signs on city streets (Lee, 2014; Pennycook, 2010). If a signboard includes units of several languages, Pennycook (2010) assumes it is impossible to decide whether the sign is monolingual or multilingual unambiguously. Furthermore, the author suggests that in describing such examples, it is not individual languages that should be analyzed, but language resources (Pennycook, 2010).

Another manifestation of translingual activity is the intentional creation of units with an undefined, mixed language status. An example would be the sign of the MasterOK located on the billboard of the tool store/repair shop.

Moreover, Gorter and Cenoz (2015a) extensively examined the linguistic landscape through the lens of translanguaging, as conceptualized in the framework of "Focus on Multilingualism" (Cenoz & Gorter, 2011). They advocated for including the entire linguistic repertoire of multilingual speakers, drawing attention to the concepts of "minimal" and "recognizing" competence. This approach underscores the existing linguistic imbalances within the mind, contributing to the adept navigation of interactions with public signs containing multiple languages (Gorter & Cenoz, 2015a).

The concept of translanguaging in relation to the linguistic landscape is multifaceted, surrounding both monolingual and multilingual dimensions. This involves a combination of diverse features on public signs, including symbols, fonts, and colors. Gorter and Cenoz (2015b) also highlighted the correlation between a neighborhood's characteristics and translanguaging development. Factors such as geographic, social, and linguistic borders play pivotal roles in shaping the dynamics of translanguaging in a given community. Their research underscores the intricate interplay between linguistic practices and the physical environment, shedding light on the nuanced ways in which individuals engage with and negotiate multilingual spaces.

Yet, the dynamic nature of signs presents a potential challenge when researching translanguaging within the context of the linguistic landscape. This is because signs, such as billboards, bus advertisements, and leaflets, can change anytime throughout the day (Gorter & Cenoz, 2017).

4. Conclusion

Translanguaging is an increasingly popular approach to exploring the nature of language, which has blurred the traditional boundaries between the written language L1 and L2. Modern linguistic studies dedicated to this topic testify to its notable relevance in contemporary linguistics.

The considerable number of publications devoted to translanguaging in recent years shows that this term has attracted the special attention of scientists. Nevertheless, translanguaging is limited in existing language science, and understanding translanguaging requires its development among scholars and educators who need to clarify and expand the meaning of this term.

The popularity of the term translanguaging suggests that the global perspectives of softening the boundaries between languages continue to evolve in different educational contexts. In the future, work on translanguaging will be conducted in various directions. First, a consensus must be reached about using the term translanguaging. As the current paper explores, different authors use the term translanguaging for different realities.

It is also necessary to distinguish between translanguaging and bilingualism, plurilingualism and multilingualism, which concern the knowledge of two or more languages, while translanguaging emphasizes the process of learning a second language. More research is needed to ensure that translanguaging provides additional advantages in language training, whether it allows for a better understanding of the subject, and whether it is effective in learning a second language.

There are different points of view on translanguaging and code-switching. Many linguists are inclined to think that code-switching refers to the alternation of languages in a communicative episode and is governed by grammatical and interactive rules. There is a difference in the study of translanguaging and code-switching. García and Wei (2014) consider translanguaging to be different from code-switching, which is seen as changing two languages, while translanguaging is based on the speakers' organization of the comprehensive language repertoire. Hornberg and Link (2012) view code-switching as a search for "language interference and transfer" and contrast it with translanguaging, defined as the active involvement of multilingual speakers in their linguistic practices. When switching code, the concept of separation of languages is used, while in translanguaging, the main emphasis is on studying both languages simultaneously, not separating them.

Causes of translanguaging are different:

- personal linguistic and cultural preferences;
- the need for broader self-expression (the need for an extended lexical reserve, the need for self-affirmation);
- forced emigration for various reasons.

Translanguaging can be applied in various areas of science:

- in the creation of translingual literature;
- in advertising;
- in the author's translation;
- art and pop music;
- education.

It is necessary to consider students' multilingual experience and find ways of dealing with language fluidity and mixing practices, as well as the implementation of written pedagogy.

As an example, pedagogical translanguaging seeks to support the enhancement of less proficient languages by harnessing the full linguistic potential of the speaker. This approach aims to optimize the development of language(s) and enhance performance in academic subjects. It advocates the importance of recognizing prior or pre-existing knowledge of language (Cenoz & Gorter, 2021).

The literature on translation from the language is mainly theoretical. Additional empirical studies of practicing teachers based on translanguaging-based pedagogy can determine the extent to which translingualism can be effectively used.

Considering translanguaging as an intricate multimodal practice emphasizes its complexity. Further empirical research is essential to comprehending how translanguaging operates across different domains.

References

- Baker, C.** (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (5th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Bhabha, H. K.** (1994). *The Location of Culture* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203820551>
- Blackledge, A., Creese, A., & Takhi, J. K.** (2013). Beyond multilingualism: Heteroglossia in practice. In S. May (ed.) *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. (pp. 191-215). New York: Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203113493>
- Cahyani, H., & de Courcy, M., & Barnett, J.** (2016). Teachers' code-switching in bilingual classrooms: exploring pedagogical and sociocultural functions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 1-15. 10.1080/13670050.2016.1189509.
- Callahan, L.** (2004). *Spanish/English code-switching in a written corpus*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins
- Camarca, S.** (2005). Code-switching and textual strategies in Nino Ricci's Trilogy. *Semiotica* 154(1/4). 225-241
- Canagarajah, A. S.** (2006). The Place of World Englishes in Composition: Pluralization Continued. *College Composition and Communication*, 57(4), 586–619. <http://www.jstor.org/stable/20456910>
- Canagarajah, A. S.** (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–28. <https://doi.org/10.1515/9783110239331.1>
- Canagarajah, A. S.** (2013). *Translingual practice: Global English and Cosmopolitan relations*. Londong, UK/New York, NY: Routledge.
- Cenoz, J., & Gorter, D.** (2011). The perception of the linguistic landscape by students in two multilingual contexts. *Uporabno Jezikoslovje / Applied Linguistics Journal of the Slovenian Association of Applied Linguistics*, 9-10, 264-279.
- Cenoz, J., & Gorter, D.** (2013). Towards a plurilingual approach in English language teaching: Softening the boundaries between languages. *TESOL Quaterly*, 47, 591–599. doi: 10.1002/tesq.121

- Cenoz, J., & Gorter, D.** (2017). Sustainable translanguaging and minority languages: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38, 901–12. doi: 10.1080/01434632.2017.1284855
- Cenoz, J., & Gorter, D.** (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92. doi: 10.1016/j.system.2020.102269
- Cenoz, J., & Gorter, D.** (2021). *Pedagogical Translanguaging* (Elements in Language Teaching). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781009029384
- Chaika, O.** (2023). Translanguaging in multilingual classrooms: a case study analysis. *Philological Review*, (1). 127-135. 10.31499/2415-8828.1.2023.281366.
- Conteh, J.** (2018). Translanguaging as pedagogy—a critical review. In A. Creese & A. Blackledge (Eds.). *The Routledge Handbook of Language and Superdiversity*. (pp. 473-487). London: Routledge.
- Cummins, J.** (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221-240.
- Dagnino, A.** (2012). Transcultural Writers and Transcultural Literature in the Age of Global Modernity. *Transnational Literature*. 4 (2), 1-14
- Davies, E. E., & Bentahila, A.** (2014). Translation and Code Switching in the Lyrics of Bilingual Popular Songs. *The Translator*. 14(2), 247-272. 10.1080/13556509.2008.10799258.
- García, O.** (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell.
- García, O.** (2016). What is Translanguaging? An Interview conducted by Francois Grosjean. Retrieved from: <https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging>
- García, O., & Sylvan, C.** (2011). Pedagogies and practices in Multilingual classrooms: Singularities in Pluralism. *Modern Language Journal*, 95(iii), 385-400.
- García, O., & Wei, L.** (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gort, M.** (2015). Transforming Literacy Learning and Teaching Through Translanguaging and Other Typical Practices Associated With "Doing Being Bilingual". *International Multilingual Research Journal*. 9. 1-6. 10.1080/19313152.2014.988030.
- Gorter, D., & Cenoz, J.** (2015a). Linguistic landscape inside multilingual schools. In B. Spolsky, M. Tannenbaum, O. Inbar (Eds.). *Challenges for language education and policy: Making space for people* (pp. 151-169). New York, NY: Routledge Publishers.
- Gorter, D., & Cenoz, J.** (2015b). Translanguaging and linguistic landscapes. *Linguistics Landscape*, 1 (1-2), 54-74. DOI: 10.1075/ll.1.1/2.04gor
- Gorter, D., & Cenoz, J.** (2017). Linguistic Landscape and Multilingualism. In J. Cenoz, D. Gorter, S. May(Eds.). *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. (pp. 233-245). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_27
- Grosjean, F.** (1989). Neurolinguists, Beware! The Bilingual Is Not Two Monolinguals in One Person. *Brain and Language*, 36, 3-15.
- Hornberger, N., & Link, H.** (2012). Translanguaging and Transnational Literacies in Multilingual Classrooms: A Biliteracy Lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 15, 261-278. 10.1080/13670050.2012.658016.
- Horner, B.** (2011). Language Difference in Writing: Toward a Translanguaging Approach. *College English* 3(73), 299-317.
- Kellman, S. G.** (2019). Translingual Writers: Introductory Notes. *Polylinguality and Transcultural Practices*, 16 (1), 9—12. DOI 10.22363/2618-897X-2019-16-1-9-12
- Kubota, R.** (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics*, 37(4), 474–494
- Lee, J.** (2014). Transnational Linguistic Landscapes and the Transgression of Metadiscursive Regimes of Language. *Critical Inquiry in Language Studies*. 11(1), 50-74, DOI: 10.1080/15427587.2014.871623.
- Lee, T.K.** (2015). Translanguaging and visibility. Translingual practices in literary art. *Applied Linguistics Review*, 6(4), 441-465. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0022>

- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C.** (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18, 1-16. 10.1080/13803611.2012.718490.
- Matsuda, P.** (2013). It's the wild west out there: A new linguistic frontier in U.S. college composition. *Literacy as Translingual Practice: Between Communities and Classrooms*, 6(2), 128-138.
- Matsuda, P. K.** (2014). The lure of translingual writing. *PMLA/Publications of the Modern Language Association of America*, 129(3), 478–483. <https://doi.org/10.1632/pmla.2014.129.3.478>
- Pennycook, A.** (2010). *Language as a Local Practice* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846223>
- Singleton, D., & Flynn, C. J.** (2021). Translanguaging: A pedagogical concept that went wandering. *International Multilingual Research Journal*, 16, 136-147. doi:10.1080/19313152.2021.1985692
- Williams, C.** (1994). *An evaluation of teaching and learning methods in the context of bilingual secondary education*. Unpublished PhD thesis. Bangor, UK: University of Wales.
- Williams, C.** (2012). *The National Immersion Scheme Guidance for Teachers on Subject Language Threshold: Accelerating the Process of Reaching the Threshold*. Bangor, UK: The Welsh Language Board.

VUONG THI HOAN

Eötvös Loránd University
Language Pedagogy PhD Programme
hoanvuong@student.elte.hu

Vuong Thi Hoan: Oral performance in online foreign language classes: An idiodynamic approach to capture moment-to-moment changes in learner anxiety
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIII. évfolyam, 2023/2. szám, 156–177.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.010>

Oral performance in online foreign language classes: An idiodynamic approach to capture moment-to-moment changes in learner anxiety

Emotions are known to last for a limited period before the individual transitions to a different emotional state (Boudreau et al., 2018), and it can be assumed that anxiety also exhibits this phenomenon. The present study aims to depict the dynamics of EFL learners' anxiety at the per-second timescale during an online oral language task and determine potential explanations for these fluctuations by employing the dynamic systems theory and the idiodynamic approach developed by MacIntyre (2012). Firstly, seven Vietnamese secondary school students were administered a questionnaire to measure their online classroom anxiety and were then videotaped while performing oral tasks. Next, the participants rated their anxiety levels using a software called Anion Variables Tester v2. Finally, they were asked to explain changes in their anxiety in the post-task interviews. The findings revealed that both similarities and differences in anxiety levels were captured among the relatively homogeneous group of participants. The learners attributed fluctuations in anxiety to their self-confidence, topic familiarity, task complexity, the emergence of numerous ideas, language proficiency, satisfaction with performance, dishonesty in responses, and internal and external readiness. The findings of this study can benefit teachers in selecting strategies to facilitate learners' positive emotions and sustain their active participation during speaking activities utilized in online classes. Finally, several limitations were identified and discussed in this paper.

Keywords: language anxiety, idiodynamic, oral performance, online communication, dynamic systems theory

1 Introduction

In recent years, developing specific language skills has attracted significant interest and investment from the Vietnamese Ministry of Education and Training (MOET). Multiple policy documents have been issued to enhance learners' language skills. Among the relevant documents, the Official Dispatch No. 32/2018/TT-BGDĐT, which thoroughly describes the framework of the General Education Program (GEP) 2018, places heavy emphasis on the comprehensive development of language skills (i.e., listening, speaking, reading, and writing) to achieve effective communication (Vietnamese Ministry of Education and Training, 2018). However, recent evidence has indicated several challenges in achieving these goals. For instance, Pham et al.

(2022) revealed that Vietnamese students lack confidence in English presentation skills. Furthermore, the Education First (EF) English Proficiency Index reported that Vietnamese learners have low English proficiency and ranked 60th out of the 111 surveyed countries (Education First, 2022). Such findings have led researchers to examine the underlying causes of these issues. While several studies have been conducted at the university level (Huynh, 2021; Le & Tran, 2020; Tran et al., 2013), little attention has been paid to K-12 students. Therefore, this study aims to examine the EFL oral performance of secondary school students in an attempt to bridge the existing research gap and contribute to a deeper understanding of this issue.

Learners' in-class oral performance has been shown to be influenced by several factors, including age, motivation, language aptitude, cognitive abilities, anxiety, and L1 interference (Aida, 1994; Coulombe, 2000; Horwitz et al., 1986; Kim, 1998; MacIntyre & Gardner, 1994; Saito et al., 1999). Among these factors, anxiety has attracted considerable attention from researchers in foreign language teaching and learning for decades (Horwitz et al., 1986; MacIntyre & Gardner, 1994a). Language anxiety is "the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning" (MacIntyre & Gardner, 1994a, p. 284). Horwitz et al. (1986) proposed a classification system for language anxiety that contains three distinct types, determined by the contexts in which they arise, namely "communication apprehension, test anxiety, and fear of negative evaluation" (p. 127). Communication apprehension refers to an individual's shyness or fears associated with communicating with others using a foreign language (Horwitz et al., 1986). According to Piniel and Csizér (2014), anxiety in the context of a foreign language classroom is "situation-specific anxiety" or "repeated momentary experiences of anxiety" (p. 166). As this paper focuses on depicting the dynamics of anxiety, the moment-to-moment state of learners' anxiety was examined.

The outbreak of the COVID-19 pandemic had a significant impact on the education sector, with schools and universities shifting to online teaching and learning to maintain educational activities during periods of strict social distancing. Although the COVID-19 pandemic is more or less under control, online learning has not lost popularity and remains an indispensable part of education alongside traditional face-to-face instruction. However, previous studies have reported inconsistent results regarding the levels of anxiety experienced by learners in online versus face-to-face classes. While some studies suggested that learners experience higher levels of anxiety in online classes (Russell, 2020; Wang et al., 2020), others reported the opposite (Côté & Gaffney, 2021). However, there has been a lack of studies on this issue, justifying further investigations to gain deeper insights into the topic.

2 Literature review

2.1 Language anxiety and dynamic systems theory

Dynamic Systems Theory (DST), has appeared as a useful framework for studies in the field of applied linguistics since it was introduced by Larsen-Freeman in 1997 (Verspoor & Lowie, 2021). As de Bot et al. (2013) explained, systems refer to groups of entities or components that collectively form a unified whole. Systems are composed of subsystems, but systems themselves also function as subsystems of larger systems (de Bot et al., 2013). In their 2007 study, de Bot et al. defined four primary properties of a dynamic system, including its change over time, the interconnectedness among its variables, its self-organization into attractor states and speller states, and finally, the butterfly effect, which means that small changes can trigger shifts in the whole system. Anxiety has been shown to possess these properties in previous research studies (Macintyre & Legatto, 2011; Shirvan & Talebzadeh, 2017).

Few studies exist which have employed DST to explore language anxiety. For instance, Huynh (2021) used a DST approach to examine foreign language learners' anxiety in online classes during social distancing amid the COVID-19 pandemic. She suggested that the dynamics of learner anxiety in online language courses featured multiple nonlinear fluctuations. In addition, she attributed the learners' anxious states to a lack of preparedness for the lessons. However, in their 2014 work, MacIntyre and Serroul argued that anxiety emerges when efforts fail to meet the demands of communication tasks and that an increasing difficulty level in communication tasks can trigger an escalation of learners' anxiety levels. Another study by Gregersen et al. (2014) used an idiodynamic approach to examine the anxiety of six participants while delivering presentations. The authors triangulated various data sources, including responses to the Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS; Horwitz et al., 1986), physiological heart rates recorded during the presentations, idiodynamic self-ratings of learner anxiety using the software developed by MacIntyre and Legatto (2011), and follow-up interviews. Strong associations were found between the results produced by the various data sources. Despite promising findings such as these, DST has been employed in a limited number of anxiety studies. Thus, further investigations using this theoretical perspective are needed to enrich this research area.

2.2 Language anxiety and the idiodynamic approach

The idiodynamic approach was developed by MacIntyre (2012) to examine fluctuations in emotional or perceptive states related to individual communication. The procedure consists of four stages:

- The oral performances of the participants are videotaped for later replay.
- Participants are instructed to use software, namely the Anion Variable Tester v2, to rate their affective or cognitive state at per-second timescales while simultaneously watching the recorded videos.
- Interviews are conducted to elicit participants' explanations of moment-by-moment changes on the graphs produced by the software mentioned above. These interviews are also recorded.
- The entire procedure is transcribed.

Several studies have explored language learning anxiety using the idiodynamic approach. While some studies focused on identifying patterns in participants' anxiety and searching for attributors, others investigated the relationship between anxiety and other factors such as willingness to communicate (MacIntyre & Gregersen, 2022), enjoyment (Boudreau et al., 2018), and familiarity with interlocutors (Shirvan & Talebzadeh, 2017), as well as their dynamic relationships. The findings show consistency regarding several aspects.

Firstly, it is worth noting that all of the reviewed studies have concluded that using the idiodynamic approach allowed for the collection of rich and dense data (i.e., Gregersen et al., 2014; Mardian & Nushi, 2023). Researchers triangulated the quantitative data (including responses from questionnaires designed to measure language anxiety and self-ratings obtained using the Anion Variables Tester software) with the qualitative data consisting of video recordings and post-task interviews. Interestingly, some researchers even incorporated additional data sources, such as heart rate measurements obtained from heart monitors worn by participants during their performance (Gregersen et al., 2014).

Secondly, this approach has enabled researchers to examine per-second changes in anxiety (Mardian & Nushi, 2022) and investigate its dynamic nature (Garcia & Appel, 2018; He et al., 2021). Previous research has shown that individuals' anxiety trajectories are distinctive (Gregersen et al., 2014; He et al., 2021; Shirvan & Talebzadeh, 2017), as they were affected by various factors in different ways and showed varied responses to these impacts. This result is consistent with the assertion by Gregersen et al. (2014) that even the same person speaking on the same topic to the same audience at the same venue can exhibit various trajectories at different times. While this distinctiveness offers valuable insight into language anxiety at the

individual level, it creates difficulties in generalizing research results (Garcia & Appel, 2018).

Finally, based on the thorough review of the limited number of relevant studies on language anxiety using the idiodynamic approach, it can be concluded that various factors attributed to moment-to-moment anxiety fluctuations have fallen into two categories, namely internal and external factors. This classification is consistent with the grouping proposed by He et al. (2021). Other authors, such as Garcia and Appel (2018), have proposed different groupings, grouping factors based on whether they cause spikes or dips in trajectories. However, it can be argued that the two groups above, internal and external factors, are broad enough to encompass the attributors identified by previous researchers. The first group, internal factors, comprises self-efficacy (Garcia & Appel, 2018; He et al., 2021), fear of misinterpretation, and individual curiosity about given topics (Garcia & Appel, 2018). He et al. (2021) also found that gender, fear of being judged, fear of failure, and lack of confidence were internal factors that contributed to changes in language learners' anxiety. The second group, external factors, includes the turn-taking and engagement levels of learners regarding the provided topics (Garcia & Appel, 2018), the difficulty level of the given tasks (Garcia & Appel, 2018; He et al., 2021), non-verbal feedback from partners, the level of familiarity with their partners (Shirvan & Talebzadeh, 2017), types of in-class activities, teacher's feedback, and peer feedback (He et al., 2021).

2.3 The present study

This study aims to investigate the patterns of anxiety that can be observed among secondary school EFL learners during oral performances in online classes and to identify the factors that contribute to changes in the observed anxiety levels. Accordingly, the study seeks answers to the following research questions:

1. What patterns of anxiety can be observed among EFL secondary school learners during oral performances in online classes?
2. What factors do EFL secondary school learners attribute to the changes in their anxiety levels?

3 Method

3.1 Participants

Table 1. Background information

Name	Gender	Age	Grade	Starting grade for learning English	Type of school	School area
Thuy	Female	13	7	1	Public school	Urban
Uyen	Female	13	7	1	Public school	Urban
Nga	Female	13	7	3	Public school	Rural
Hoa	Female	14	8	1	Public school	Urban
Tuyet	Female	13	7	1	Public school	Urban
Vi	Female	13	7	3	Public school	Urban
Trinh	Female	12	6	2	Private school	Urban

Table 1 presents the information on the seven female participants. Pseudonyms were used to maintain confidentiality. All participants had been studying English since Grade 3 as a compulsory subject, with four beginning in Grade 1 and one in Grade 2 as an elective. It is worth noting that all participants had been participating in online classes for nearly two years since the first wave of the COVID-19 pandemic in Vietnam.

3.2 Material and procedure

Firstly, consent forms were sent to the parents to ensure their consent to the children's participation. The first part comprised 30 items adapted from the previously mentioned FLCAS (Horwitz et al., 1986) that were modified to suit the specific research topic. The second part of the questionnaire comprised six questions collecting biographical information from the participants.

Several modifications were made to the original version of the FLCAS. The word *online* was added to the phrase *language class* from the original version (i.e., *I tremble when I know that I'm going to be called on in online language class* instead of *I tremble when I know that I'm going to be called on in language class*), which accurately described the research context of the study. Moreover, three original items (i.e., Item 5, 17, and 22) were adjusted to ensure all items were loaded in the same direction. More specifically, negative statements were converted into affirmative ones and vice versa. For instance, the item *I don't feel pressure to prepare very well for language class* was replaced with *I feel pressure to prepare very well for online language class*. In addition, three original items (i.e., Item 6, 14, and 32) were excluded from the survey instrument as they pertained to anxiety experienced outside of the language classroom, which was not the primary focus of this study.

The participants were informed of the scheduled day of data collection in advance. On the day of the data collection, students participated in an online class via Skype and received a brief description of the study, followed by instructions on how to respond to the online questionnaire within 15 minutes. At the next stage, each participant provided oral responses to five questions on a topic, and their oral performance was video-recorded. The length was between 1 min and 40 s and 5 min and 12 s.

The students were informed about an upcoming offline meeting two days later to rate their anxiety levels. The participants were given instructions on operating the software. They were then asked to rate their anxiety levels while viewing their videos by clicking on either the *increase anxiety* button, which ranged from 0 to +5, or the *decrease anxiety* button, which ranged from 0 to -5. Participants performed this task twice: the first served as a practice trial, and the second provided data to be analyzed.

One-to-one online interviews were conducted shortly after the data collection phase. The participants were presented with the line graphs of their anxiety levels and their recorded videos simultaneously. The researcher paused the videos when significant changes in anxiety were observed and asked learners for their explanations. The interviews were also video-recorded, and the interviewees were asked questions as follows:

- (1) What were the reasons behind the high anxiety rating at this particular moment?
- (2) Can you elaborate on the reasons for your low anxiety level at this moment?
- (3) What are the reasons for the consistent level of anxiety during this interval?
- (5) Would you like to share anything related to your oral performance?

4 Results

The results section presents the findings for each participant regarding the two research questions. The mean values of two data sets are provided for each participant, including situation-specific anxiety data obtained through the FLCAS and state anxiety (or dynamic anxiety) data gathered using the software. Situation-specific anxiety refers to a participant's tendency to experience anxiety in the context of online language classes. On the other hand, state anxiety denotes the temporary emotional state that arose during their speaking tasks. Min-max normalization (Han et al., 2011) was utilized to rescale the two data sets, with each variable scaled between 0 and 1 to avoid the scaling problem.

Table 2. Speaking time and mean values of learners' situation-specific and state anxiety

Participants	Speaking time (seconds)	Mean values of situation-specific anxiety		Mean values of dynamic anxiety		Differences in mean values between situation-specific and state anxiety
		Before rescaling	After rescaling	Before rescaling	After rescaling	
Thuy	188	3.6	0.65	-0.26	0.47	0.18
Uyen	182	3.47	0.62	0.17	0.52	0.10
Nga	100	2.97	0.49	0.33	0.53	0.04
Hoa	196	4.33	0.83	0.00	0.50	0.33
Tuyet	127	3.43	0.61	-0.07	0.49	0.11
Vi	254	2.73	0.43	-0.1	0.49	0.06
Trinh	312	3.53	0.63	0.14	0.51	0.12

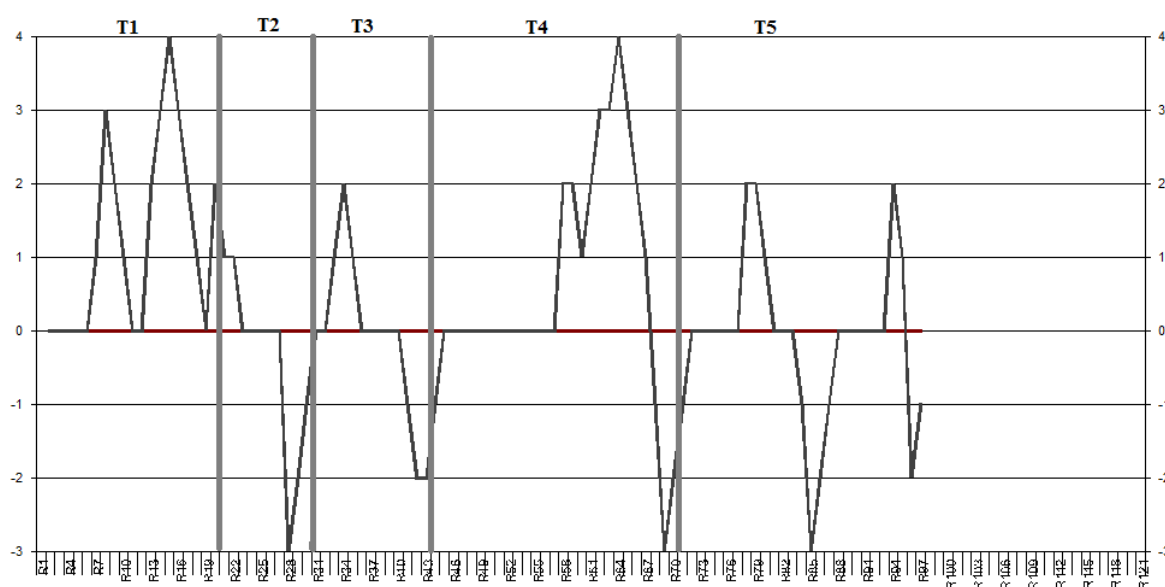
Table 2 reveals both consistency and variation between the participants' situation-specific and state anxiety. Specifically, two out of the seven participants, namely Nga and Vi, exhibited minimal differences between their situation-specific and state anxiety levels, which were 0.04 and 0.06, respectively, suggesting consistency between these two participants. For instance, both mean values consistently showed that Vi tended to experience low levels of anxiety in online language classes in general and during the observed online session in particular (see Table 2). In contrast, the data obtained from Thuy, Uyen, Hoa, Tuyet, and Trinh exhibited discrepancies between their situation-specific and state anxiety levels. For instance, Hoa displayed the most remarkable difference in mean values of the two scales with a difference of 0.33. Her FLCAS mean value suggested that she typically experienced high levels of anxiety in online language classes. In contrast, her state anxiety mean value indicated a balance between anxious and anxiety-free experiences during her speaking performance (see Table 2).

The next section provides a vertical analysis of the idiodynamic data for each participant. It is worth noting that the participants' anxiety is described in ascending order of the fluctuations in their anxiety, which was derived from the sum of clicks on both the *increase anxiety* and *decrease anxiety* buttons. As a result, the participants are listed in the following order: Nga (47 clicks), Uyen (55 clicks), Tuyet (71 clicks), Thuy (90 clicks), Trinh (116 clicks), Vi (124 clicks), and Hoa (167 clicks). Notably, the quantitative data gained through the FLCAS was merely utilized to provide background information on the participants' situation-specific anxiety.

Nga

Nga's FLCAS results did not show a tendency to experience anxiety in online language classes. However, she showed a high level of anxiety during the first task, talking about her favorite foods. She admitted that the task was not challenging, but her lack of attention and concentration resulted in feelings of anxiety. Therefore, her response was short and provided relatively little information. She expressed regret over her first response, adding that she could have performed more successfully if she had been in a better mood.

Figure 1. Nga's anxiety pattern



Her anxiety patterns across three subsequent tasks, namely discussing foods she dislikes (as illustrated as T2 in Figure 1), whether she prefers eating at home or at restaurants (as illustrated as T3 in Figure 1), and the advantages of eating at home (as illustrated as T4 in Figure 1) were fairly similar. Her anxiety levels increased at the outset and gradually declined toward the end of each segment. She explained that she tended to feel anxious right after receiving a question and progressively felt more at ease when she was close to completing the task. Additionally, she reported feeling more anxious when asked the fourth question about the advantages of eating at home compared to the second and third tasks, as she had not encountered this question before.

For the final task regarding the disadvantages of eating at home, Nga reported a more relaxed experience, which she attributed to the emergence of numerous available ideas. It is worth noting that the fourth and fifth questions were closely

related. Therefore, she could draw on the ideas for the fifth question based on those produced for the previous question.

Table 3 reveals that the proportion of peaks to troughs was 8:5. The duration of anxious feelings was nearly twice that of relaxed states, consistent with the number of clicks on the *increase anxiety* and *decrease anxiety* buttons, which were 30 and 17, respectively.

Table 3. Nga's dynamic anxiety ratings

	Ratio of peaks and troughs	Time duration above 0	Time duration below 0	The number of clicks on <i>increase anxiety</i> button	The number of clicks on <i>decrease anxiety</i> button
Nga	8:5	31	17	30	17

Uyen

Initially, during Task 1, Uyen showed minor fluctuations in her anxiety levels when asked to talk about her subjects at school (see Figure 2). Her anxiety considerably decreased during her response to Task 2 about her favorite subject (see Figure 2). Uyen attributed this reduction in anxiety to her belief that her response to Task 1 was good, which boosted her self-confidence and willingness to respond to subsequent tasks.

During Task 3, which required Uyen to describe her school, the graph shows that Uyen experienced the most intense feelings of anxiety, with the peaks occurring three times (see Figure 2). She explained that her limited knowledge of the school and difficulty finding appropriate words to convey ideas resulted in word repetition and pauses in her speech.

In contrast, Uyen did not experience significant anxiety while addressing Task 4, which asked about her favorite subject. Finally, in response to the last question about her future job, Uyen displayed the most relaxed experience (see Figure 2). In explaining this result, she noted that her mother has always expected her to become an English teacher and talked to her about it almost every day. As a result, this career choice was deeply ingrained in Uyen's mind, and she answered the question promptly without much consideration.

Figure 2. Uyen’s anxiety pattern

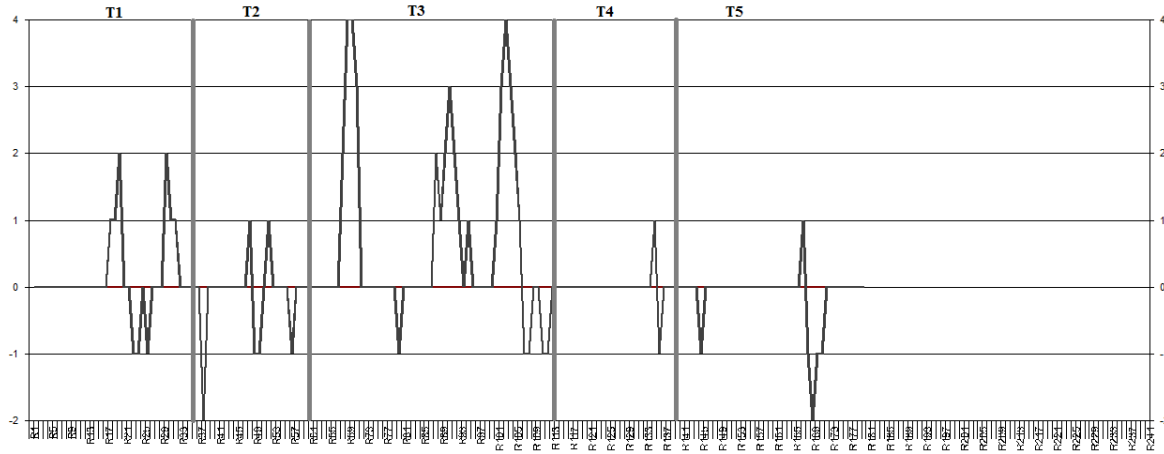


Table 4 indicates that despite a ratio of peaks and troughs of 11:11, the duration of her anxious states was considerably longer than that of her relaxed states. Additionally, the number of clicks on the *increase anxiety* button (33) and the *decrease anxiety* button (22) echoes this difference. Her FLCAS mean value, which was 3.47, also reflected her tendency to experience anxiety in online language classes.

Table 4. Uyen’s dynamic anxiety ratings

	Ratio of peaks and troughs	Time duration above 0	Time duration below 0	The number of clicks on <i>increase anxiety</i> button	The number of clicks on <i>decrease anxiety</i> button
Uyen	11:11	27	18	33	22

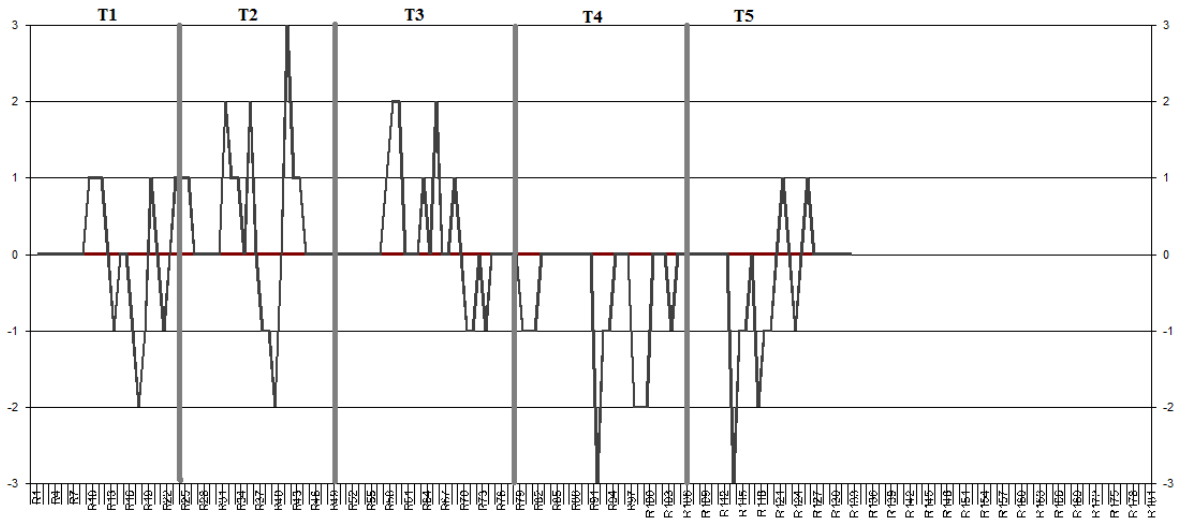
Tuyet

Compared to the two previous participants, Tuyet’s anxiety pattern exhibited more fluctuations in each segment. Notably, her anxiety fluctuated the most during the second segment, in which she was asked about her favorite tourist attractions. It experienced a steep fall to -2 before a sudden jump up to +3 (see Figure 3). In her post-task interview, she explained that her changes in anxiety levels were due to the overwhelming number of places coming to mind and the difficulty of organizing them logically.

Similarly, the third segment of the graph, requiring her to talk about whether she preferred travelling with family or with friends, displays an increase in anxiety to 2 (see Figure 3). She revealed her lack of ideas on the topic, explaining that “I preferred to travel with my friends, but I don’t know why” and “At that time, I just had very

few ideas, and I was afraid I couldn't provide a good answer." This contributed to the increase in anxiety seen during her response to this question.

Figure 3. Tuyet's anxiety pattern



Her trajectory's two lowest points (-3) appeared during her response to Tasks 4 and 5. For Task 4, Tuyet discussed her travelling activities and indicated that "the ideas were available in my mind, and I just verbalized them. Therefore, I didn't feel worried at all". Regarding Task 5 about how often she traveled, Tuyet stated that the question was not difficult and that the ideas quickly came to her mind. Despite the anxiety she reported in the interview, her responses were generally fluent and provided adequate information.

Table 5. Tuyet's dynamic anxiety ratings

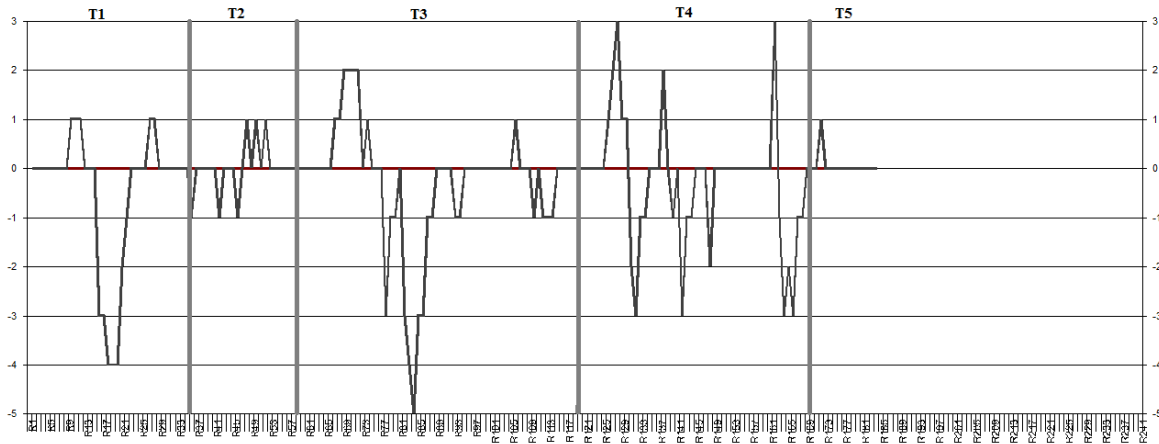
	Ratio of peaks and troughs	Time duration above 0	Time duration below 0	The number of clicks on <i>increase</i> <i>anxiety</i> button	The number of clicks on <i>decrease</i> <i>anxiety</i> button
Tuyet	12:13	22	28	31	40

Table 5 shows that the ratio of peaks and troughs was 12:13, indicating a marginal difference. The duration of her anxious states was 6 seconds greater than that of her relaxed ones. Additionally, the number of clicks on the *increase anxiety* and *decrease anxiety* buttons were 31 and 40, respectively. The consistency in the quantitative data demonstrates that Tuyet experienced more relaxation than anxiety during her performance. However, the mean value of her FLCAS score (3.43) indicates that she typically experienced anxiety during online language classes.

Thuy

Figure 4 shows that Thuy experienced a high degree of relaxation (-4) during her response to Task 1, which asked *When do you have free time?*. Thuy explained that this task was straightforward and did not require much thought, allowing her to respond promptly. Task 2, which asked about her leisure activities, produced minor fluctuations in her anxiety levels.

Figure 4. Thuy's anxiety pattern



During oral task 3, where Thuy was asked to discuss popular leisure activities in her city, her anxiety reached its lowest point (-5; see Figure 4). Although initially a bit concerned, her fearfulness disappeared after a few seconds as several ideas came to mind. In the subsequent question asking whether she preferred to spend free time with friends or family, Thuy's anxiety level fluctuated the most. At first, she was unsure about her preference, leading to an increase in her anxiety level to +3. After deciding to choose friends, her anxiety level decreased, but it surged again when she struggled to explain the reasons for her choice.

Table 6. Thuy's dynamic anxiety ratings

	Ratio of peaks and troughs	Time duration above 0	Time duration below 0	The number of clicks on <i>increase anxiety</i> button	The number of clicks on <i>decrease anxiety</i> button
Thuy	12:15	24	41	38	52

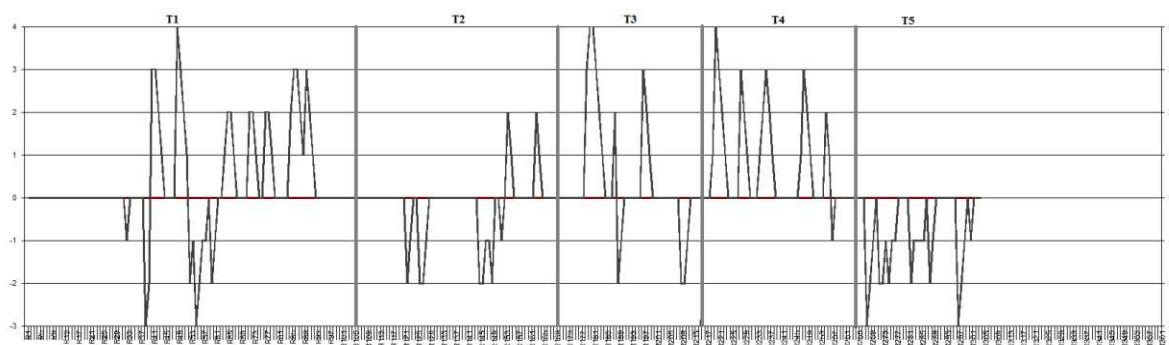
When responding to the next question on the importance of free time, Thuy's anxiety levels dropped to 0 and remained unchanged until the end of her performance. She explained that she began to feel a sense of relief since she knew that this answer would bring her to the end of her performance.

Table 6 reveals that Thuy's anxiety dynamics showed fewer peaks than troughs, with a ratio of 12:15. The duration of her anxiety-free states was nearly twice as long as that of her anxious states. Accordingly, the number of clicks on the *decrease anxiety* button significantly outnumbered those on the *increase anxiety* button. This result suggests that Thuy felt relatively relaxed throughout her performance despite the mean value of her FLCAS score (3.6), indicating that she often feels anxious during online language classes.

Trinh

The first task required Trinh to introduce her city. She remained silent for several seconds before answering the question and showed many instances of hesitation. Figure 5 indicates that her anxiety level reached +4, which she explained by stating that "I don't completely understand the question" and "I don't know much about my city."

Figure 5. Trinh's anxiety pattern



Her ideas for the second question regarding tourist attractions in Trinh's city were disorganized, and her response contained multiple grammar mistakes. She switched between ideas and ended her answer abruptly. Her anxiety level in the second segment was low in the beginning but increased towards the end. In the subsequent question about her favorite thing in her city, her anxiety jumped to +4 again. She remained silent for seven seconds before deciding on coffee as her favorite. When asked to clarify her high level of anxiety, she said, "There are a lot of things I like about my city, but I must consider the one I like best to share" and "I find it hard to find suitable words to convey my idea."

The next task asked her to share what she disliked about her city. Although she responded quickly, she did not provide a complete explanation. This task produced a lasting anxious state for Trinh, as she had never considered the topic before. The final answer seemed to be the most fluent, and Figure 5 also indicates a low degree

of anxiety for this task. She attributed her relief to the availability of ideas regarding recent changes in her city.

Table 7. Trinh’s quantitative data

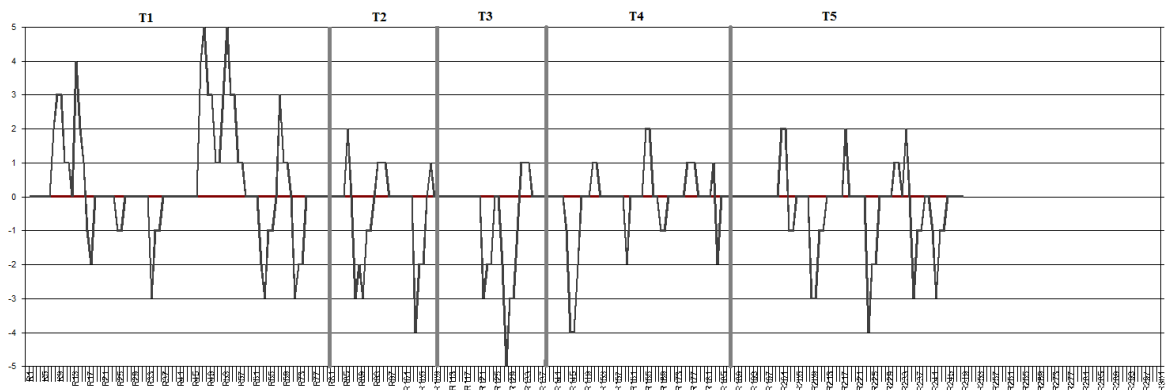
	Ratio of peaks and troughs	Time duration above 0	Time duration below 0	The number of clicks on <i>increase anxiety</i> button	The number of clicks on <i>decrease anxiety</i> button
Trinh	17:20	59	48	64	52

Interestingly, Table 7 shows that the proportion of peaks to troughs was 17:20; However, the duration of time she experienced anxiety (59 seconds) was longer than the duration of her relaxed states (48 seconds), and the number of clicks on the *increase anxiety* button (64) was more significant than those on the *decrease anxiety* button (52). Apart from the ratio of peaks and troughs, the rest of the data in Table 7 was consistent with the mean value of her FLCAS score (3.53).

Vi

Among the seven participants, Vi had the lowest mean FLCAS score (2.73), indicating that she typically does not experience anxiety in online language classes. However, during her first response about festivals in Vietnam, she exhibited numerous pauses and hesitations and could only list a few festivals in her area. Figure 6 indicates that the maximum level of +5 was reached twice. In her interview, she explained her anxiety with statements including “I don’t know many festivals in Vietnam,” “I only know two festivals in my province,” “It would be easier if I was asked about the most important festival in my province instead of the one in Vietnam,” and “I was very nervous, as I didn’t think I could answer this question.”

Figure 6. Vi’s anxiety pattern



For the second task relating to how people celebrate festivals in Vietnam, Vi remained silent for eight seconds, with her face turning pale. However, she reported very low levels of anxiety, specifically -3 and -4 (see Figure 6). To explain, she stated that she came up with ideas for her answer during the pause, which provided a feeling of satisfaction.

In the subsequent question about her favorite festival activity, she reported the lowest level of anxiety (-5; see Figure 6). Vi explained her anxiety-free state during this task, stating that “I was confident with my answer” and “I didn’t spend much time thinking about the answer.”

During the next task, which asked about the importance of festivals, Vi responded fluently without showing any signs of anxiety, which is consistent with what was reported in the graph. As for the final question about whether she likes to attend festivals with family or friends, she responded quickly and confidently.

Table 8 reports 17 peaks and 19 troughs in Vi’s anxiety curve. The time duration below the 0 level is greater than that above 0, with 45 seconds and 54 seconds, respectively. Vi clicked 57 times on the *increase anxiety* button and 67 times on the *decrease anxiety* button. Overall, Vi experienced more states of relaxation than anxiety, which is consistent with her FLCAS mean score.

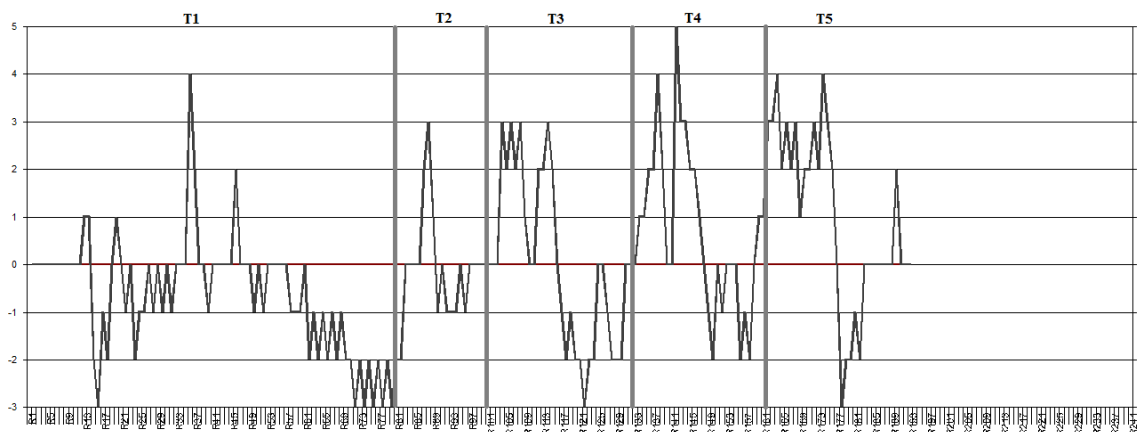
Table 8. Vi’s dynamic anxiety ratings

	Ratio of peaks and troughs	Time duration above 0	Time duration below 0	The number of clicks on <i>increase anxiety</i> button	The number of clicks on <i>decrease anxiety</i> button
Vi	17:19	45	54	57	67

Hoa

In response to the first question asking whether she had close friends, Hoa responded fluently without expressing any anxious feelings, although there was a short pause towards the end of her response. Her anxiety pattern indicated that she mostly felt relaxed; however, at one point, she reported her anxiety to be at +4, which was explained with statements such as “I always feel nervous when being asked” and “I don’t have many friends, so I didn’t know what to say.” Figure 7 shows that Hoa rated her anxiety at -3 twice. She attributed the first time to the low difficulty level of the question and the second time to her knowing precisely who to talk about in her response.

Figure 7. Hoa's anxiety pattern



For Task 2, which asked about her activities with friends, Hoa responded, “I often hang out with my close friends on weekends and chat with them at school and at home.” As seen in Figure 7, Hoa’s anxiety went up to level +3 from the beginning of her response. She explained her anxiety, expressing that “all I do with my friends is texting them sometimes to discuss the lesson or ask about homework, so my answer was not completely true.”

Regarding the third question on whether she preferred spending time with family or friends, Hoa hesitated several times. Figure 7 displays an increase in her anxiety at the beginning and a decrease at the end. The highest level of anxiety occurred during the fourth task when Hoa discussed the importance of friendship. Explanations were provided to clarify the reasons behind this high point such as “I don’t know what to say” and “My mind went blank at that moment”. In the final question about whether she shares her difficulties with her family or friends, her anxiety increased to level +4. She reported that it was difficult to choose an answer and explained that her choice ultimately depended on the situation. Later, her anxiety showed a sharp decline to -3 when she was close to completing her answer. Similar anxiety patterns can be seen in Hoa’s responses to Tasks 3, 4, and 5, with a rise at the beginning and a drop at the end. Hoa provided similar explanations for these patterns, attributing the rises in anxiety to a lack of ideas and the decreases due to their emergence.

Despite a mean FLCAS score of 4.3, Hoa experienced more relaxation than anxiety during her oral performance (see Table 9). The ratio of peaks to troughs in her anxiety trajectory was 17:32, indicating a greater frequency of relaxed states. Moreover, the duration of her relaxed states was notably more prolonged than that of her anxious states, lasting 66s and 49s, respectively. Table 9 showed that she clicked the *decrease anxiety* button 100 times compared to 67 clicks on the *increase anxiety* button.

Table 9. Hoa's dynamic anxiety ratings

	Ratio of peaks and troughs	Time duration above 0	Time duration below 0	The number of clicks on <i>increase anxiety</i> button	The number of clicks on <i>decrease anxiety</i> button
Hoa	17:32	49	66	67	100

5 Discussion

5.1 Learners' anxiety patterns during oral performance in online EFL classes

Firstly, it is evident that participants' anxiety trajectories during their oral performances in online EFL classes are distinctive and unique, which supports previous findings by Shirvan and Talebzadeh (2017), Gregersen et al. (2014), and He et al. (2021). The participants exhibited varying degrees of fluctuations.

Similarities and differences were discovered at both the inter-participant and intra-participant levels when taking into account the anxiety trajectories observed during each task. Two out of the seven participants (i.e., Nga and Hoa) experienced similar anxiety patterns, with a rise in anxiety at the beginning of the task and a decrease in anxiety at the end. This result was attributed to uncertainty about responding to the given questions, followed by relaxation when the task was almost complete. Regarding their overall anxiety trajectories, Thuy and Hoa showed a decline in their anxiety level as they approached the completion of their sessions. Apart from these convergences at the inter-participant level, the remaining participants displayed divergent anxiety patterns. At the intra-participant level, the anxiety trajectories observed during the responses to various questions were consistent (i.e., Nga and Hoa). For example, Hoa exhibited similar anxiety patterns during her responses to the third, fourth, and fifth questions.

5.2 Factors affecting learners' anxiety during oral performance in online EFL classes

This study's findings suggest that two categories, internal and external factors, contributed to the changes in participants' language anxiety. Internal factors include self-confidence, familiarity with the topic, the emergence of relevant ideas, language proficiency, satisfaction, dishonesty in responses, and internal readiness, while external factors consist of task complexity and external readiness.

Firstly, self-confidence was found to affect participants' anxiety levels. For instance, Uyen believed that her first response was satisfactory, which boosted her self-confidence for the subsequent questions. Similarly, Vi's anxiety level dropped due to her confidence in her answer to a particular question. This finding is consistent with previous studies by Garcia and Appel (2018) and He et al. (2021), which highlight the role of self-efficacy in influencing learners' anxiety.

The second factor that influenced participants' anxiety was their familiarity with the topic at hand. Four out of seven participants (i.e., Nga, Uyen, Trinh, Vi) reported that the topic was unfamiliar to them, which increased their anxiety. Task complexity was also found to affect participants' anxiety levels. Tuyet, Thuy, and Hoa reported feeling more relaxed as the questions were straightforward. This finding is reinforced by Huynh (2021), Garcia and Appel (2018), and He et al. (2021), who emphasized the impact of task complexity on learners' anxiety.

Notably, the emergence of numerous relevant ideas also increased anxiety, as learners found it challenging to organize their ideas logically or decide which ones to retain and which to leave out. Tuyet and Trinh mentioned this factor in their interviews.

Furthermore, the language proficiency of the learners was found to cause fluctuations in their anxiety levels. For instance, Uyen explained that her lack of relevant vocabulary made it difficult to express her ideas. Additionally, learners' language proficiency can affect their comprehension of the questions, as in the case of Trinh, who attributed her increase in anxiety to not fully understanding the question.

Participants' satisfaction with their responses noticeably contributed to the anxiety reduction (i.e., Vi). Conversely, dishonesty in responses was shown to lead to an increase in anxiety. For instance, Hoa did not participate in many activities with her friends, but she was afraid of her responses being short and insufficient. Consequently, she added some activities she did not actually do with her friends. This dishonesty resulted in her anxiety surge.

The last factor that emerged in this study was readiness, which refers to a state of preparedness among those involved in the online classroom setting (Huynh, 2021). Two categories of readiness were identified: internal readiness, which is related to the learners themselves, and external readiness, which is linked to the learning environment. For internal readiness, the participants reported a lack of concentration on the tasks and uncertainty about what to say. For example, Nga explained that she was not fully focused, resulting in a delay in her response and an increase in anxiety during the first task. Regarding uncertainty about what to say, Thuy, Trinh, and Hoa admitted that despite having several ideas in mind, they found it challenging to decide what to say. External readiness factors, such as the quality of the Internet connection or the availability of electricity, also affect learners' anxiety levels. Tuyet got nervous, as the Internet connection at her home was unstable, and she could not hear the teacher's questions clearly. This finding is also in line with Huynh's (2021) study. Although these issues did not occur during the observed class, they were mentioned by Tuyet when explaining what contributed to her increased anxiety.

6 Conclusion

The findings revealed both convergences and divergences at intra- and inter-participant levels, with increases and decreases in anxiety observed over per-second timescales. The anxiety trajectories of the participants reported in connection with their speaking tasks were unique, non-linear, and unpredictable. The factors triggering changes in participants' anxiety levels included self-confidence, task complexity, the emergence of an overwhelming amount of relevant ideas, language proficiency, performance satisfaction, dishonest responses, and readiness, which all contributed to changes in the participants' oral anxiety.

The present study provides valuable insights for teachers, which can help them better understand their students' anxiety at an individual level and the factors contributing to fluctuations in their anxiety during oral performances in online classes. The findings suggest that teachers can adjust the level of task complexity, implement strategies to enhance students' self-confidence, provide students with techniques to handle an overabundance of ideas and strengthen their language knowledge across various topics.

In addition, this research confirms that learners' anxiety constitutes a dynamic system, as it reflects the four properties laid out by de Bot et al. (2007). This finding has been reported in several previous studies in this field (MacIntyre & Legato, 2011; Shirvan & Talebzadeh, 2017). More specifically, the line graphs show that participants' anxiety during their performances changed over time, rather than being linear and stable. Furthermore, there is an interconnectedness among variables; for instance, participants' familiarity with the topic was closely related to their oral performance. Nga, Uyen, Trinh, and Vi were not entirely familiar with the topics and knew relatively little about them, which considerably influenced their oral performance. Thirdly, participants' anxiety was observed to self-organize by moving between attractor states and repeller states. For instance, Hoa's anxiety increased (representing a repeller state) at the beginning of her tasks and went down (representing an attractor state) at the end of each response for three successive tasks. The last property pertains to how small changes can trigger shifts in the whole system (i.e., the butterfly effect). Taking Uyen as an example, the emergence of relevant ideas led to a relaxed state throughout the response to the last question.

However, the study is not without its limitations. Regarding the software used, when participants do not click to indicate their anxiety level, the rating automatically reaches 0 (MacIntyre & Gregersen, 2022). Although a more recent version developed by Ducker (2020) can overcome this shortcoming, the researcher only had access to the original version of the software (MacIntyre, 2012) at the time of data collection. Secondly, Tuyet complained in her post-task interview that she did not have enough time to rate her anxiety to the highest (+5) or lowest level (-5), as clicking to change

the level took time. By the time she finished clicking, her anxiety had already changed to another state with a different level, causing potential inaccuracies in her ratings. This newly-found drawback should be considered when employing the idiodynamic approach for future studies.

References

- Aida, Y.** (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's Construct of Foreign Language Anxiety: The Case of Students of Japanese. *The Modern Language Journal*, 78(2), 155–168. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1994.tb02026.x>
- Boudreau, C., MacIntyre, P. D., & Dewaele, J.-M.** (2018). Enjoyment and anxiety in second language communication: An idiodynamic approach. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 149–170. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.1.7>
- Côté, S., & Gaffney, C.** (2021). The effect of synchronous computer-mediated communication on beginner L2 learners' foreign language anxiety and participation. *The Language Learning Journal*, 49(1), 105–116. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1484935>
- Coulombe, D.** (2000). *Anxiety and beliefs of French-as-a-second language learners at the university level* [Unpublished doctoral dissertation]. Université Laval.
- De Bot, K., Lowie, W., Thorne, S. L., & Verspoor, M.** (2013). Chapter 10. Dynamic Systems Theory as a comprehensive theory of second language development. In M. D. P. García Mayo, M. J. Gutierrez Mangado, & M. Martínez Adrián (Eds.), *AILA Applied Linguistics Series* (Vol. 9, pp. 199–220). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.9.13ch10>
- Education First (EF)**, (2022). *EF EPI 2022: Ranking and analysis* [PDF]. Education First. <https://www.ef.com/assetscdn/WIBIwq6RdJvcD9bc8RMd/cefcom-epi-site/reports/2022/ef-epi-2022-vietnamese.pdf>
- Garcia, B. C., & Appel, C.** (2018). Foreign Language Anxiety in e-Tandem Learners: An idiodynamic case study. *Conference Proceedings of The Future of Education*, 497–502. <https://rb.gy/g5wp6>
- Gregersen, T., Macintyre, P. D., & Meza, M. D.** (2014). The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners' Foreign Language Anxiety: The Modern Language Journal. *The Modern Language Journal*, 98(2), 574–588. <https://doi.org/10.1111/modl.12084>
- Han, J., Kamper, M., & Pei, J.** (2011). *Data mining: concepts and techniques*. Elsevier. <https://rb.gy/iz1yb>
- He, X., Zhou, D., & Zhang, X.** (2021). An Empirical Study on Chinese University Students' English Language Classroom Anxiety With the Idiodynamic Approach. *SAGE Open*, 11(3), 215824402110376. <https://doi.org/10.1177/2158244021103766>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J.** (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Huynh, T. N.** (2021). A complex dynamic systems approach to foreign language learners' anxiety in the emergency online language classrooms. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal*, 22(3), 200–229. <https://rb.gy/h64k3>
- Kim, S. Y.** (1998). *Affective experiences of Korean college students in different instructional contexts: Anxiety and motivation in reading and conversation courses* [Unpublished doctoral dissertation]. The University of Texas.
- Le, Q. D., & Tran, L. H.** (2020). Speaking Anxiety and Language Proficiency among EFL at A University in Vietnam. *International Journal of Social Science and Human Research*, 03(09). <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v3-i9-01>
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C.** (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283–305. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01103.x>

- MacIntyre, P. D., & Gregersen, T.** (2022). The idiodynamic method: Willingness to communicate and anxiety processes interacting in real time. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 60(1), 67–84. <https://doi.org/10.1515/iral-2021-0024>
- Macintyre, P. D., & Legatto, J. J.** (2011). A Dynamic System Approach to Willingness to Communicate: Developing an Idiodynamic Method to Capture Rapidly Changing Affect. *Applied Linguistics*, 32(2), 149–171. <https://doi.org/10.1093/applin/amq037>
- Mardian, F., & Nushi, M.** (2023). The idiodynamic method in individual differences research: A review of applications and contributions. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(3), 723–737. <https://doi.org/10.1080/17501229.2022.2130335>
- Russell, V.** (2020). Language anxiety and the online learner. *Foreign Language Annals*, 53(2), 338–352. <https://doi.org/10.1111/flan.12461>
- Saito, Y., Garza, T. J., & Horwitz, E. K.** (1999). Foreign Language Reading Anxiety. *The Modern Language Journal*, 83(2), 202–218. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00016>
- Shirvan, M. E., & Talebzadeh, N.** (2017). English as a Foreign Language Learners' Anxiety and Interlocutors' Status and Familiarity: An Idiodynamic Perspective. *Polish Psychological Bulletin*, 48(4), 489–503. <https://doi.org/10.1515/ppb-2017-0056>
- Tran, T. T. T., Baldauf, R. B., & Moni, K.** (2013). Foreign Language Anxiety: Understanding Its Status and Insiders' Awareness and Attitudes. *TESOL Quarterly*, 47(2), 216–243. <https://doi.org/10.1002/tesq.85>
- Verspoor, M., & Lowie, W.** (2021). Complex Dynamic Systems Theory and Second Language Development. In H. Mohebbi & C. Coombe (Eds.), *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics* (pp. 799–803). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-79143-8_138
- Vietnamese Ministry of Education and Training.** (2018). *General Education Program 2018* [Official Dispatch No. 32/2018/TT-BGDĐT]. <https://luatvietnam.vn/giao-duc/thong-tu-32-2018-tt-bgddt-ban-hanh-chuong-trinh-giao-duc-pho-thong-moi-169745-d1.html>
- Wang, C., Zhao, H., & Zhang, H.** (2020). Chinese College Students Have Higher Anxiety in New Semester of Online Learning During COVID-19: A Machine Learning Approach. *Frontiers in Psychology*, 11, 587413. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.587413>

The Position of the Russian language in the Post-Soviet States

The present article describes the position of the Russian language in the Post-Soviet states in terms of the domains of Spolky's (2009) language management model. After taking a historical-structural approach to Critical Language Policy studies (Tollefson, 2006), the article hypothesizes that the language policy of the Post-Soviet states regarding the Russian language is formed by the complex of historical, political, and social factors. The study is based on language legislation documents (laws on languages, articles within constitutions), news sources relating to the language policy, expert reports on the contemporary linguistic situation, and population census results and estimates of Post-Soviet states.

Keywords: language maintenance, language policy, minority rights, Post-Soviet states, Russian language

1. Introduction

The Soviet Union (the Union of Soviet Socialistic Republics, USSR) was established in 1922 as a socialist community of 15 multiethnic and multilingual states located in Central Asia (Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan, Uzbekistan), the Transcaucasus region (Azerbaijan, Armenia, Georgia), Eastern Europe (Belarus, Moldova, Russia, Ukraine), that also came to occupy the Baltic region (Estonia, Latvia, Lithuania) in 1940.

Initially, the Soviet Union's linguistic legislation nominally aimed at linguistic pluralism and proclaimed the *de jure* equality of all languages within the USSR, including Russian. The government developed and standardized indigenous languages, created alphabets based on Latin script for unwritten languages, and promoted literacy among ethnic groups living in the USSR (Pavlenko, 2008a; Xianzhong, 2014). The languages of the USSR were integrated into the educational system and other public domains (Hogan-Brun & Melnyk, 2012). Each citizen of the Soviet Republics gained the right to receive primary education in their mother tongue.

However, in the mid-1930s, a new approach to language policy was implemented. Due to the need to centralize political, administrative, and economic systems, a Russification process in status planning took place (Pavlenko, 2013). Stalin considered a unified language policy a powerful tool for enhancing the power of the Soviet government (Spolsky, 2004). While Russian was promoted as the dominant language, non-Russian ethnic groups faced suppression, in some

cases also deportation, and forced assimilation into the newly introduced Soviet identity.

As a result, Russian took on a dominant position in the USSR, displaced titular languages from public domains, and *de facto* functioned as an official language and lingua franca of the Soviet Union (Arutyunova, 2012). The Russification of corpus planning involved transliterating languages based on the Latin script into Cyrillic and standardizing languages in conformity with Russian grammar and spelling norms (Ataov, 1992; Hogan-Brun & Melnyk, 2012). Additionally, the Soviet language policy affected acquisition planning: Russian became a compulsory subject in schools with non-Russian languages of instruction. Furthermore, the educational reforms of 1959 eliminated the titular languages of the Soviet Republics from the mandatory curriculum. Thus, the USSR's linguistic legislation and the growing prestige of Russian as a language of social mobility facilitated a language shift through its widespread and rising competence throughout the Soviet Union (Pavlenko, 2008a).

The situation changed fundamentally in the 1990s with the dissolution of the Soviet Union. Accumulated language tensions in the republics caused by the inconsistent and controversial Soviet language policy catalyzed reconsideration of the importance of the Russian language (Zamyatin, 2015). The newly independent states undertook de-Sovietization by distancing themselves from the Soviet past (Best, 2013; Pavlenko, 2006). The states regained the opportunity to strengthen the status of their titular languages by establishing monolingualism and introducing these languages into the administrative, educational, informational, and economic spheres, thereby displacing or reducing the use of Russian (Popova & de Bot, 2017).

In turn, the language shift in the Post-Soviet republics had repercussions for the sizable Russian-speaking diaspora of 25 million people who had migrated or had been forcefully relocated there during the Soviet era. As most of them did not have command of the titular languages of the Republics and were primarily monolingual, after the Soviet Union collapsed, they became a linguistic minority in the newly formed national states (Zaionchkovskaya, 2000). Formerly united by their common economic, political, and military systems and ideology, the independent republics took different approaches toward the Russian language and the Russian-speaking diaspora.

After taking a historical-structural approach to Critical Language Policy studies (Tollefson, 2006), the present research aims to prove the complexity of factors shaping the language policy of the Post-Soviet states regarding the Russian language and its speakers. With this purpose in mind, the study provides a descriptive analysis of the position of the Russian language in the former Soviet countries as analyzed by way of the domains of Spolsky's Language Management Model (2009).

2. Literature review

Previous research on the language policies of Post-Soviet states reveals the influence of internal and external factors on the position of the Russian language's placement within the studied region. Studies by Chernyavsky (2015) and Lavrenov & Ushurelu (2020) conclude that the status of the Russian language and its presence in the public domain within Eastern European countries (Belarus, Ukraine, Moldova) depends on the states' political orientation. As pro-Western Ukraine and Moldova aim to integrate into Europe and distance themselves from Russia, the policy that aims at eliminating the Russian language occurs in those countries. In contrast, the official pro-Russian stance of Belarus, an official major ally of Russia, is a crucial factor in the dominant position the Russian language still occupies within that country (Artymyshyn & Polovyi, 2022; Kharitonov, 2020; Pilipenko, 2020).

Mustajoki et al. (2019) and Pavlenko (2008a) conclude that the different positions taken toward the Russian language in two Post-Soviet states with Slavic titular languages, namely Ukraine and Belarus, can be explained historically: Belarus belonged to the Russian Empire for a longer period and, consequently, was subjected to Russification to a greater extent than Ukraine was.

Aside from history, several studies have revealed external determining factors in language policy formation. Arutyunova (2012), Snezhkova (2021), and Terzyan (2019) claim that the governments of Post-Soviet Armenia and Ukraine view the Russian language as a means of influence used by the Kremlin and, therefore, have removed it from the public domain, refusing to establish official bilingualism.

A similar reason for de-Russification, which also took place in the Baltic states, is revealed by Best (2013), Popova & de Bot (2017): the self-distancing from the Soviet past undertaken by Estonia, Latvia, and Lithuania has caused language restrictions toward Russian.

National consciousness and high proficiency levels in the titular languages of the Baltic and Transcaucasus states are additional factors that led to de-Russification in the Post-Soviet era (Avakyan, 2020; Gusejnli, 2020). Moreover, in contrast to the Central Asian countries, the Transcaucasian states have sufficiently developed their own titular languages to assume the role of communication in all public domains (Pavlenko, 2008a, 2013). In addition to the reasons mentioned above, Yu (2020) believes that the economic dependence of Kyrgyzstan and Tajikistan on cooperation with Russia underlies their necessity to maintain the Russian language in the state.

Kazarian (2013) argues that the shrinking use of the Russian language in the Post-Soviet republics is a logical consequence of the mass emigration of Russians, which resulted in a dramatic decline in the share of Russian speakers. Zaionchkovskaya (2000) believes in the opposite causal relationship: she claims

that de-Russification processes and ethnic discrimination in the independent republics caused the emigration of Russians.

3. Theoretical Framework and Methodology

The present research follows the historical-structural approach to Critical Language Policy studies by Tollefson (2006), which views linguistic legislation as a complex result of social, historical, ideological, political, and economic factors including but not limited to demographic changes, nature of intergovernmental relations, conditions of states formation, and involvement of the state into a local or global conflict.

After taking a historical-structural approach to Critical Language Policy studies (Tollefson, 2006), the present research aims to prove the complexity of factors shaping the language policy of the Post-Soviet states regarding the Russian language and its speakers. With this purpose in mind, the study provides a descriptive analysis of the position of the Russian language in the former Soviet countries as analyzed by way of the domains of Spolsky's Language Management Model (2009).

As the present paper describes the current language policy and provides its historical development starting from the Soviet Era (1922-1991), the research follows the theory language policy of Spolsky (2004, 2009) which distinguishes between the three interrelated components: the actual language practice, language belief (ideology) regarding the language the community speaks, and language management including the efforts to modify practices and believes, and encompasses the following domains of language policy such as public space, school, media, workplace, and government.

4. Findings

4.1. Eastern Europe: Belarus, Ukraine, Moldova

The position of the Russian language in Belarus is unique. Belarus is the only state in the former Soviet world (except for Russia) that awarded the Russian language status as a state language alongside Belarusian (Pilipenko, 2020). In 1989, ethnic Russians comprised 13% of the Belarusian population; at the same time, Russian was the mother tongue of a third of the total population and was fluently spoken as L2 by 80.0% of the titular nation. Census results of 2019 revealed another peculiarity of Belarus: although most of its population has a Belarusian identity (84.9%) and claim that Belarusian is their mother tongue (61.2%), the language they use at home is Russian for 70% of the population (census results of 2019). Thus, the titular language in Belarus acts as a "badge of ethnicity" (Crystal, 2000, as cited in Pavlenko, 2008b, p. 61) rather than as a means of communication.

Belarusian also plays a symbolic role in the public domain and appears in official documents, on stamps, road signs, banknotes, and toponymy (Kharitonov, 2020; Pilipenko, 2020). *De facto*, Russian is the dominant language: it is the

language of office and paperwork in most public institutions. Russian language maintenance in Belarus can be attributed to the country's pro-Russian political orientation, which promotes “the idea of historical, political, and economic unity with Russia” (Pavlenko, 2008b, p. 64). In the Belarussian scientific literature, Russian is viewed as a guarantee of Belarussian ethnicity, statehood preservation, and protection against exposure to Western values (Artymyshyn & Polovyi, 2022). Measures taken for the sake of Belarussian language maintenance are believed to affect the position of the Russian language, and this, in turn, aggravates relations with Belarus's main ally (Kharitonov, 2020). Moreover, in the political domain, Belarusian is considered the language of pro-Western opposition since most opposition slogans and posters are written in Belarusian.

Most mass media (TV, radio, newspapers, and electronic sources) feature Russian: 13 of the most popular 15 journals are in Russian. In addition, 3 out of 11 TV channels broadcast in Russian: seven use both state languages, and only one broadcasts in Belarusian exclusively (Pilipenko, 2020).

Russian and Belarusian are compulsory subjects in school and are the main languages of secondary education, where Russian predominates. In 2018/2019, 88% of students attended Russian middle schools, and only 11% studied in Belarusian. University programs are also offered mostly in Russian: in 2018/2019, 59.8% of university students received instruction in Russian, 39.3% were being educated in both languages, and only 0.1% studied solely in Belarusian (Azheronok & Denischik, 2020).

Ukraine takes a different approach to the Russian language and aims its language policy at de-Russification and de-Sovietization (Pavlenko, 2006). The Ukrainian language acts as an antipode to Russian (Pisano 2022). The first step toward Ukrainianization was in 1996 when the Constitution declared Ukrainian to be the sole state language (Snezhkova, 2021). Although Russian was the mother tongue for 33.2% of the entire population (1989), officially, it was considered a minority language and was granted a regional status. In the country's political units, where the share of Russian speakers exceeded 10% (the South-Eastern part of Ukraine), Russian was officially used in local state bodies, courts, and the educational sphere alongside Ukrainian (Pavlenko, 2008a). Officialization of Russian at the state level was viewed as a danger to the titular language's position (Pavlenko, 2011, as cited in Csernicskó & Kontra, 2022).

The revolution of 2014 was a turning point in Ukraine's language policy: the newly formed government intensified de-Russification and Ukrainization. Proficiency in Ukrainian became compulsory for authorities, deputies, judges, lawyers, notaries, medical workers, and teachers. The legal norm that had granted regional status to Russian was canceled despite the ratification of the European Charter for Regional or Minority Languages in 2003 (Csernicsko & Kontra, 2022). As a result, Russian and other non-titular languages became foreign languages, although Russians made up 17% of the population.

The right to speak the native language became one of the official reasons for mass riots in the separatist regions with significant proportions of Russian speakers (the Donetsk region: 38%; the Luhansk region: 39%; the Autonomous Republic of Crimea: 58%) (About number and composition, 2001). As a result of the referendum held in Crimea in 2014, the peninsula *de facto* became a political unit within Russia. It declared Russian, Ukrainian, and Crimean Tatar the state languages (art. 10 of the Constitution of the Republic of Crimea). The referendum was not recognized as legitimate by Ukraine and most member-states of the United Nations (Gunawan et al., 2020; Marxsen, 2014).

At the same time, Luhansk (LPR) and Donetsk People's Republics (DPR) proclaimed their independence from Ukraine and granted official status to the Russian language only (art. 10 of the Constitution of LND; art. 10 of the Constitution of DPR). In February 2022, LPR and DPR received diplomatic recognition from the Kremlin and were incorporated into the Russian Federation. Most countries considered this act a gross violation of international law and an invasion of the sovereign state by Russia (Pelliconi, 2023; Potocnak & Mares, 2022).

In the government-controlled territories of Ukraine, the use of the state language became widespread; it symbolized self-determination and autonomy from Russia (Pisano, 2022). Sanctions on Russian mass media were imposed as Russia was accused of one-sided news coverage and propaganda. In 2019, the Ukrainian government passed a law '[o]n ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language,' which broadened the sphere of Ukrainian language usage: it translated commercial, medical, and service industries into the state language. Furthermore, according to law, cultural events were to be held in Ukrainian or accompanied by translation (art. 23). Print media disseminated in non-state languages was either translated into Ukrainian or released in a bilingual edition. The law also affected the information sphere. A translation into Ukrainian must accompany TV programs and films broadcast in foreign languages (including Russian). The total duration of foreign-language TV and radio programs can be at most 10% of the daily broadcasting for national channels and 20% for regional channels.

Ukraine's primary instruction medium is the state language: 92% of students are instructed in Ukrainian. In minority schools, Ukrainian is a compulsory subject. The number of Russian schools dramatically decreased from 4.5 thousand (1989) to 55 (2021) (Melnyk, 2023).

Despite the condemnation of the Venice Commission, the Law on Education adopted in 2017 converted the language of instruction in minority schools into Ukrainian (Csernicskó, 2022). Exceptions were made only for the indigenous peoples of Ukraine (e.g., Crimean Tatars), who may receive complete schooling in their mother tongues. The other minority schools may conduct classes in their languages only in grades 1 – 4. 80% of classes beginning in 5th grade must have

Ukrainian as their language of instruction. Different approaches were applied toward EU and non-EU languages of instruction: schools with non-European languages of instruction (primarily Russian) had to switch 80% of their classes to the state language by September 2020. Only Russian language and literature lessons are allowed to be held in Russian. On the other hand, schools with EU languages as the means of instruction (e.g., Romanian, Hungarian) were allowed gradually to switch to Ukrainian, starting with 20% in 2020 and reaching 80% by 2023 (Csernicskó & Kontra, 2022).

Ukrainian is a compulsory entrance examination to higher educational institutions. Besides Ukrainian, EU languages and English can also be a means of instruction at the universities. The Russian language, however, is absent in higher education.

Oriented to the West, Moldova also aimed its language policy at de-Russification and strengthening the position of the titular language (Pavlenko, 2008b). Thus, despite significant shares of Ukrainians (14%) and Russians (13%) among the Moldavian population and the fact that Russian was the mother tongue of 23% of the population in 1989, Moldova adopted a language law that proclaimed Romanian based on the Latin script as the sole state language (Pavlenko, 2008a).

In 1990, two regions of Moldova (Gagauzia and Transnistria), populated with the Ukrainian and Russian diaspora, stood up against the imposed language law. They proclaimed autonomy within Moldova and established their regional languages: Russian was declared an official language alongside Gagauz in autonomous Gagauzia and Ukrainian in the self-declared state Transnistria (Abramova, 2020). At the same time, both regions retained the Moldavian language based on the Cyrillic alphabet as an official language (Riaboĭ & Grachev, 2021). As a result of the Transnistria separation, where Russians make up 29% of the population (2015), the share of Russians in Moldova decreased from 13% (1989) to 4.1% (2014) (Natsional'nyi sostav gosudarstv SNG (n/d); Vsesoiuznaia perepis' naseleniia, 2021).

The primary language of education in Post-Soviet Moldova is the state language. Minority language schools also function in the country. In 2011, 21% of schools offered education in Russian. The educational code of 2014, however, excluded Russian from the obligatory program in secondary school and made it an optional foreign language, along with English and French (Lavrenov & Ushurelu, 2020). At the same time, in the Gagauz Autonomy and the *de facto* state of Transnistria, Russian is a compulsory subject in schools with non-Russian languages of instruction (Pavlenko, 2008a).

The Russian language is gradually disappearing from higher education, which functions predominantly in the state language. Russian speakers in Moldova have access to Russian-medium programs on a fee basis since scholarships for studying at the universities are available only for courses with Romanian/Moldovan as the

language of instruction. The entrance exam in the titular language is compulsory for applicants, including those applying to Russian-medium programs (Chernyavsky, 2015).

The presence of minority languages (including Russian) in the information sphere is limited: the total volume of TV and radio programs in non-titular languages may not exceed 15% of airtime. In 2018, Moldova stopped re-broadcasting Russian news TV and radio programs following the passage of the Law on Protecting Informational Space from Foreign Propaganda (Saran, 2016). However, the law did not affect the local mass media run by the Russian diaspora: four Russian-language TV channels, four journals, and six national newspapers. In 2022, state monitoring of news coverage was introduced in response to the information war accompanying the conflict in Ukraine (Sisu et al., 2022).

4.2. The Baltic States: Estonia, Latvia, Lithuania

After proclaiming independence in the early 1990s, Estonia, Latvia, and Lithuania chose a political course of state rebuilding and distancing from Soviet influence. As a result, the significant size of the Russian-speaking population (34%, 30.3%, and 9.4% of the entire population of Latvia, Estonia, and Lithuania, respectively), which had migrated there during the Soviet era, became an ethnic minority (Brhlikova, 2022; Pavlenko, 2008a).

Non-titular groups, including Russians, were encouraged to vote during the Independence Referendum in the 1990s; however, after the restoration of sovereignty, Estonia and Latvia granted citizenship only to those who had lived in those states before the Soviet occupation (Croft, 2016; Pavlenko, 2006). An additional requirement for being granted Latvian and Estonian citizenship became knowledge of the state language. Given that the level of the Estonian and Latvian languages spoken among the non-titulars was low, in the newly independent states, 25 percent of the Estonian and 30 percent of the Latvian population, primarily Russian speakers, became stateless (Maksimovtsova, 2022). Moreover, descendants of non-citizens born within the states' territory did not receive citizenship either (Popova & De Bot, 2017). In 2015, Estonia started providing citizenship automatically to all children born in the state regardless of their parents' citizenship. In Latvia, a similar law came into force in 2020, almost 30 years after the state had regained its independence (Erdilmen & Honohan, 2020). However, 10% of the Latvian and 6% of the Estonian population, mostly retired people over 65, remain stateless (Komori, 2022).

Stateless residents of Estonia and Latvia do not have the right to work as lawyers, judges, police officers, notaries, pharmacists, hold high-ranking positions, or own land (Zverev, 2022). Estonian residents without citizenship may only participate in local elections (Pavlenko, 2008b). They have access to the political sphere via the Centre Party, which builds a Russophone electorate (Csörgő & Kallas, 2022). In Latvia, non-citizens are fully isolated from participating in political decisions, have neither active nor passive rights to vote

at any level, and may not establish their political party if at least half of the party members are stateless (Frolov, 2023). In contrast, Lithuania grants citizenship automatically to all children born within the country's territory and does not limit professional choice for non-titular groups. Every citizen also has active and passive suffrage. As ethnic Russians are well integrated into society and not limited in their political rights, the Russian diaspora organizes no political party (Best, 2013).

Although Russian speakers constitute 24.5% of the Latvian and 23.7% of the Estonian population (Coolican, 2021), Russian does not have official status and is defined as a foreign language (Law on Language of Estonia of 1995, chapter 1, art. 2; Law on State Language of Latvia of 1999, section 5). In Lithuania, which was exposed to immigration to a lesser extent, Russians make up 5% (2021) of the population and constitute the second minority group after Poles (Kuczynska-Zonik, 2017). The status of the Russian language is not defined. Only the titular languages are state languages of the states (Popova & de Bot, 2017).

Russian does not have regional status in the Baltic states either. However, its speakers constitute 97% of the population of the Ida–Virumaa region in Estonia, 85% of the second-largest Latvian city, Daugavpils, and 51% of the town of Visaginas in Lithuania. The authorities see the regional officialization of the Russian language as ‘a threat to the construction of the national state’ and consider Narva the ‘next Crimea’ (Trimbach & O’Lear, 2015).

Perceiving the Russian minority as an instrument of Kremlin propaganda, the Baltic states aim at forced assimilation of minorities by limiting the activity of those institutions that could maintain their identity, such as schools, universities, museums, libraries, and mass media (Frolov, 2022; Schulze, 2021). Thus, the Russian language is being gradually excluded from school education and replaced by titular languages.

The Estonian educational reform of 2008 established that only 40% of classes could be conducted in the languages of ethnic minorities; 60% of the courses had to be held in the state language. 13% of state schools function in Russian-Estonian languages. Nevertheless, the government aims to reach a monolingual education system held only in Estonian by 2024 (Kunitsõn et al., 2022). In Lithuania, ethnic minorities can receive a complete education in the language of the ethnic group they belong to, though not in history, geography, and civics, while the number of Russian schools is decreasing (Popova & de Bot, 2017).

In 2018, Latvia initiated a gradual transition of minority schools into the state language of education: 50% of classes in grades 1–6 and 80% in grades 7–9 were to be held in the official state language, and in the higher grades 80%–100% of subjects must be taught in Latvian. In 2020, Latvia converted all Russian and bilingual schools into schools with only the titular language of instruction. European Court on Human Rights confirmed that educational reform was not

discriminatory towards the Russian minority living in Latvia (Ogranicheniye prava na obucheniye na russkom yazyke, 2023).

Introducing monolingual schools is believed to unify society, eliminate the segregation in education, facilitate learning the state languages, and decrease the share of non-citizens, thereby providing equal access to career opportunities and higher education, which is available mainly in the state languages (Frolov, 2023; Kunitsõn et al., 2022). In 2022, Latvia eliminated education in Russian at state and private universities (Auers, 2023). Only the Slavonic and Russian Studies departments at state universities in Estonia and Lithuania include curricula given in Russian (Popova & de Bot, 2017).

The information sphere of the Baltic countries functions predominantly in the titular languages, and state legislation is gradually decreasing the share of media in minority languages. Russian media exists in print, namely newspapers and magazines run and sponsored by the Russian diaspora (Popova & de Bot, 2017). No state-funded TV channels broadcast in Russian in Estonia, Latvia, or Lithuania. The channels transmitting from Russia have been progressively excluded from airtime as Russian mass media is perceived as a means of warfare, propaganda, and a tool of destabilization (Persson, 2014; Schulze, 2021). Moreover, these limitations have been intensifying in reaction to Russia's military intervention in Ukraine: the countries imposed a 'digital curtain' on Russian state media due to its disinformation and one-sided coverage of the news. Having suspended Russian TV channel broadcasting has also led to a bolstered sense of justification for control over print media (Maksimovtsova, 2022; Sisu et al., 2022).

4.3. The Central Asian States: Kazakhstan, Kyrgyzstan, Tajikistan, Turkmenistan, Uzbekistan

The last population census of the Soviet Union (1989) revealed that 9.5 million Russians lived in the Central Asian states (Vsesoiuznaia perepis' naseleniia, 2021). Most of them lived in Kazakhstan (6.1 million), Uzbekistan (1.6 million), and Kyrgyzstan (0.9 million). In Kazakhstan, the share of Russians was almost equal to the percentage of the titular nation (37.4 and 39.7, respectively).

However, the political and economic instability of the region after the states declared independence, civil war in Tajikistan (1992–1997), coups in Kyrgyzstan (2005, 2010), and de-Russification processes led to mass emigration. As a result, the share of Russians living in Central Asian countries declined from 37.4 to 23.7% in Kazakhstan (2009), from 21.5 to 7.8% in Kyrgyzstan (2009), and from 7.6 to 0.5% in Tajikistan (2010) (Natsional'nyi sostav gosudarstv SNG, [n/d]; Popova & de Bot, 2020; Shulga, 2020).

In Uzbekistan and Turkmenistan, the Russian share of the population in 1989 was 8.3% and 9.5%, respectively (Vsesoiuznaia perepis' naseleniia, 2021). However, the latest census data is unavailable in these states: Uzbekistan has not held a population census since its proclamation of independence. Turkmenistan

conducted a population census in 2012, but the results were not published. Official estimates revealed that the proportion of Russians declined to 2.6% in Uzbekistan (2013) and 2% (2001) in Turkmenistan (Tsyriapkina, 2015). However, experts believe that the numbers are overreported.

In 1989–1990, all five independent states raised the status of the titular languages, defined them as the sole state languages, and aimed their language policy at expanding the sphere of titular language usage to all public domains. In 2010, Kyrgyzstan became the only state in the region to grant official status to the Russian language: Russian is used in the governmental, judicial, legal systems, and the public sphere alongside the other state language – Kyrgyz (Constitution of 2010, art. 10). In Kazakhstan, Russian is an officially used language along with Kazakh in ‘state organizations and local governments’ (Popova & de Bot, 2020). According to Pavlenko (2008a), official use of the Russian language in Kazakhstan and Kyrgyzstan can be explained by insufficient development of the titular languages, which cannot cover all public domains.

Despite Russians making up only 0.5% (2010) of the population, in 2011, Tajikistan gave Russian the status of the language of international communication (Constitution of 2016, art. 2). In Turkmenistan and Uzbekistan, with the Russian population at 2%, the status of the Russian language remains undefined.

The Central Asian states introduced legislation making command over the national language a requirement for high-ranking positions. Kazakhstan and Kyrgyzstan developed a language exam, ‘Kaztest’ and ‘Kyrgyztest,’ for state and civil servants and employees working in senior positions. The tests assess knowledge of the titular languages based on the CEFR scale and include listening, reading, writing, and speaking, as well as grammatical and lexical tasks (I.o. Prezidenta, 2020; Law on State Civil and Municipal Service of Kyrgyzstan of 2016, art. 14; Popova & de Bot, 2020). The state language exam is compulsory for candidates for deputy in Tajikistan. It consists of writing autobiographies, reading printed texts, and an oral interview with the central election commission and Tajik language scholars (*V Tadzhikistane kandidaty v deputaty ot NDPT sdali test na znanie rodnogo iazyka*, 2015; Zhang 2021). In Uzbekistan, the language examination system applies to civil servants (*Naznachaiushchiesia na rukovodiashchie dolzhnosti*, 2020). Only those who pass the language exam and get a certificate of command of the state language are allowed to remain in high-ranking positions. In Turkmenistan, not only is command of the titular language a requirement for state servants, but judicial, law enforcement, security, and financial sector employees must prove their ethnic Turkmen origin going back three generations (Turkmenistan 2022 Human Rights Report, n/d).

The policy of Turkmenization has also affected the educational sphere. There is only one school where the language of instruction is Russian (Jehan & Khan, 2022). Russian-medium classes in 30 Turkmen schools with 50 students each were functioning until 2020. Measures to prevent COVID-19 became an official

reason to distribute students from the overcrowded Russian classes to Turkmen and transform the educational system into a monolingual one (Iserell, 2021). Turkmenistan is also the only country in Central Asia where Russian is not studied as a compulsory school subject (Yu, 2020). The language of higher education in Turkmenistan was also converted into the titular language, and non-titular students' university admissions became more limited.

In the Central Asian states where Russian has an official status, its position remains strong in the educational sphere: it is the means of instruction in monolingual schools in Kazakhstan and Kyrgyzstan, constituting 10% and 17%, respectively. It is also used alongside the titular language in bilingual schools, making up 25% and 29% of schools in Kazakhstan and Kyrgyzstan, respectively (Bengard, 2018). Russian is also one of the languages of higher professional education: 34% of programs in Kazakhstan and 60% in Kyrgyzstan have Russian as the medium of instruction (Yu, 2020). Despite that, ethnic Russians face discrimination upon admission to the universities in Kazakhstan: privilege is given to applicants from the rural areas inhabited mainly by titulars and ethnic Kazakhs living abroad. Thus, only 6% of students in Kazakhstan are ethnic Russians (Popova & de Bot, 2020). Moreover, in Kyrgyzstan, politicians promise to fully transition to the state language within higher education so that it is accessible for titular nationals who do not speak Russian, thereby automatically depriving Russian speakers of access to higher education (Mambetaliev, 2023).

In Tajikistan and Uzbekistan, the shares of Russian schools are 4.4% and 10.0%, respectively (Bekmatov, 2020; Saidov, 2023). Russian programs are available at all 63 universities in Uzbekistan (Saidpour, 2022). In Tajikistan, despite the population of Russians being only 0.5%, the Russian language is the language of instruction for 20% of university students and is the language of the Ph.D. thesis defense (Nagzibekova & Petrova, 2022).

State legislation has restricted the use of Russian in the information sphere. Kyrgyzstan is the only country in the region where Russian is the primary language of mass media. 70% of print and internet mass media are in Russian. Russian TV and radio channels are also present in Kyrgyzstan's information sphere. In Kazakhstan, Russian remains in a dominant position only in the sphere of print mass media. The country's language policy aims to increase the total volume of TV and radio programs in Kazakh by 10% every year. Laws and norms are gradually excluding Russian and other languages from electronic media (Popova & de Bot, 2020).

Independent Tajikistan shortened the air time of radio programs broadcast in Russian from 100% (in 1989) to 25% (Yu, 2020). Only two TV channels and a two-hour daily radio program are broadcast in Russian.

The authoritarian regime in Turkmenistan has eliminated alternative information sources and imposed restrictions on the non-titular mass media. In 2002, the state banned all Russian TV channels and non-Turkmen print media

except for two journals in the Russian language (Iserell, 2021). The presence of the Russian language on the Internet is also limited in Turkmenistan. Access to Russian internet news sources, such as ‘Sputnik’ and ‘Inosmi.ru,’ is blocked. Satellite TV is the only source of access to Russian media.

Independent Uzbekistan limited the number of TV channels broadcast in Russian and introduced censorship of the Russian mass media. After Mirziyoyev came to power in Uzbekistan in 2016, censorship eased. As a result, new information sources in Russian and Russian-Uzbek appeared (Sverdlov, 2018). In 2020, the Russian printed mass media share was 30% of the total press volume (Yu, 2020).

4.5. Transcaucasus Region: Armenia, Azerbaijan, Georgia

Emigration of Russians from the Transcaucasian region, which took place during the Soviet era and continued after the dissolution of the USSR, resulted in a significant decline in the share of Russians. A comparison of the latest census results with data from 1989 reveals that the percentage of Russians decreased from 6.3% to 0.7% in Georgia (2014), 5.6% to 1.3% in Azerbaijan (2009), and 1.6% to 0.39% in Armenia (2011) (General Population Census, 2016; Natsional’nyi sostav gosudarstv SNG [n/d]; Zaionchkovskaya, 2000).

Post-Soviet Azerbaijan, Armenia, and Georgia aimed their language policy at expanding the sphere of the titular languages to all domains, reducing the scope of Russian language use.

The constitutions of independent Azerbaijan (art. 21), Armenia (art. 20), and Georgia (art. 2.3) declared their titular languages as the sole state languages. The status of Russian is not defined (Soltanova, 2023). However, *de facto*, Russian remains a lingua franca and a language of addressing authorities in local ethnic communities with low competence in the titular languages (e.g., Armenian and Azerbaijani in Georgia) (Pavlenko, 2013). In the partially recognized states South Ossetia and Abkhazia (*de jure* regions of Georgia under the military patronage of Russia), where Russians make up 1.1% and 9.2% of the population, respectively (2015), Russian has been granted the status of a state language in South Ossetia and is the officially used language in Abkhazia (Constitution of the Republic of Abkhazia. art. 6; Constitution of the Republic of South Ossetia. art. 4).

Russian is also a means of negotiation between Armenia and Azerbaijan relating to the military conflict in Nagorno–Karabakh. The region *de jure* belongs to Azerbaijan but is mainly inhabited by ethnic Armenians (99.7%) who resist the Azerbaijani regime. Russians constitute less than 1% of the total population. The self-proclaimed state, the Nagorny Karabakh Republic, granted official status to Russian in February 2021 (Law on the Basis of the Nagorno-Karabakh Republic Independent Statehood of 1992, Art. X).

The main languages of secondary education in Armenia, Azerbaijan, and Georgia are titular. In Azerbaijan, more than 140 thousand pupils study at 16

Russian-medium schools and 340 classes within titular schools (Gusejnli, 2020). The Russian language is taught as a subject in 3 thousand schools with the titular language of instruction (Zinnurov, 2022). The state has not reduced the number of Russian-medium schools since the Soviet period (Pavlenko, 2008a). In the Nagorno–Karabakh Republic, one Russian school is functioning. Russian is also compulsory in state schools (Nersesyan, 2017).

In Georgia, the Russian sector is represented by 11 schools and 59 classes (Marinosyan & Kurovskaya, 2017). Russian is also an optional foreign language in non-Russian schools. It is also one of the languages of instruction in the *de facto* states of Abkhazia and South Ossetia (Akhmeteli, 2017; Kodalayeva & Kulikova, 2021; Tatabadze, 2018), which “resist the imposition of Georgian and favor native – and Russian-medium schooling” (Pavlenko 2013, p. 267). Resistance was implemented by converting the Georgian schools of the self-proclaimed states into schools with Russian language instruction.

Armenia converted Russian schools into titular ones. Russian became a foreign language in secondary education (Avakyan, 2020; Pavlenko, 2008b). The Russian sector is present in Armenia, with 38 Russian language classes and one school sponsored by the Russian embassy (Matevosyan, 2018). The titulars are not allowed to receive education in classes given in Russian. Only ethnic Russians and citizens of other Post-Soviet countries may be enrolled there. Russian is taught as a foreign language in Armenian schools; however, since 2001, the number of teaching hours has remarkably declined.

The main languages of higher education in the Transcaucasus region are titular. However, Russian language programs are available at four state universities in Georgia and 27 in Azerbaijan (Gusejnli, 2020). In Armenia, education in Russian is offered only within the Russian Studies department in branches of seven Russian universities (Matevosyan, 2018). Russian as a foreign language is a subject for first-year students of Armenian state universities, consisting of 34 academic hours per semester (Danielyan & Samuelyan, 2023).

In Armenia and Georgia, Russian mass media broadcasting faces the following difficulties: in 2001, Russian and other non-titular languages in Armenia's information space were limited to one hour per week for television and one hour per day for radio channels. These restrictions also affected Russian newscasts, which were excluded from airtime altogether. Only entertaining content was allowed to be re-transmitted. In August 2020, amendments to the law in Armenia excluded Russian media from analog TV broadcasting and obliged all non-Armenian programs to be translated into the state language or provide subtitles (Gazazyan, 2020; The Law on Television and Radio Broadcasting of 2000).

In 2008, following the military conflict in Abkhazia and South Ossetia, Georgia stopped broadcasting three Russian TV news channels, accusing Russia of propaganda and one-sided coverage of political events (Popova, 2016).

Furthermore, in 2019, Russian films and animations were excluded from release in cinemas.

In Azerbaijan, the Law on Mass Media of 1999 (art. 6) does not restrict the use of non-titular languages. More than 50 Russian-language journals and seven informational agencies function in Azerbaijan (Gusejnli, 2020).

5. Discussion and Conclusion

This research describes the unique situation in which, within one century, a radical language shift took place twice: Russian became a dominant language throughout the Soviet Union, displacing titular languages from most public domains, and following the dissolution of the Soviet Union, it became a minority language without official status in most of the Post-Soviet states despite the presence of a considerable number of its speakers.

As language policy is a constantly changing field of investigation, the present study is based not only on the previous research but also on the sources providing the latest data: population censuses, estimates, language legislation acts, reports, and the latest news relating to the language policy of the countries under examination. Alternative sources are essential for studies investigating ongoing conflicts since they provide the latest updates.

Furthermore, as this study of language policy aims to describe the situation comprehensively, it underlines the importance of considering all political units regardless of their international legal status (recognized, non-recognized, partly recognized states, debatable territories, autonomies within the states). The given approach sheds light on how the status of the Russian language and its use in *de facto* states (LPR, DPR, Crimea, Transnistria, Abkhazia, South Ossetia, and the Nagorno–Karabakh Republic) differs from language laws enacted by the states they *de facto* break away from.

Following the historical-structural approach to Critical Language Policy studies by Tollefson (2006), the present language policy research reveals common characteristics affecting the language policy of the *de facto* Post-Soviet states: the position under the Russian military patronage, resistance to the language imposed by the countries they are seceding from (e.g. Abkhazia and South Ossetia consider Russian as an antipode to the imposed language policy by Georgia; similarly, Nagorno-Karabakh Republic opts for Russian instead of language of Azerbaijan which they *de jure* belong to).

Conversely, the countries in a state of active or frozen armed conflict with Russia (e.g., Ukraine, Georgia) consider the Russian language the means of Kremlin propaganda and shrink the sphere of its usage in the public domain.

The results also reveal the following interconnection between the demographic factor and the decision-making process regarding the Russian language: although all the Baltic states (Estonia, Latvia, and Lithuania) aim to strengthen the titular languages, a thorough elimination of Russian from the educational and informational domains occurs only in Estonia and Latvia, where a quarter of the

population consists of Russians. The governments of the two states also declined to make Russian an official language at the regional level in areas with a high density of Russians. In contrast, Lithuania was not exposed to the migration of Russians as much as the other two Baltic states were (Russians make up 5.8% of the population). The Lithuanian law neither restricts Russian language use nor limits the civil rights of Russian speakers. Thus, the present example indicates how the size of the Russian-speaking minority can be a factor affecting the language policy of the states.

The study contributes to minority rights studies and an understanding of the linguistic reasons for the emergence of non-recognized states; however, it requires greater attention.

5.1. Limitations of the Study

As previously stated, language policy is a multidisciplinary research field requiring a comprehensive approach and attention to numerous issues. Yet, the theory of language policy investigation needs a universal framework that would apply to all LP studies (Ricento, 2006). Thus, studying the Post-Soviet states with the model of Spolsky (2009) covered the main public domains. However, it might omit some aspects of the linguistic situation that are not parts of the model and consequently bias the results.

The limitation of the present paper lies in the census results. The population data is comparatively old: the years in which a census took place range from 2001 (Ukraine, Turkmenistan) to 2021 (Lithuania). Uzbekistan has not held a census in its independent history, and the data we do have comes from state estimates, which we cannot consider as reliable as population census results. Another statistical challenge is the presence of non-recognized countries in the Post-Soviet space. The numbers in the official census of *de jure* states also include populations from non-recognized states. However, it is crucial to describe each state separately in language policy studies, regardless of its legal status. There is also the possibility of politically formed bias in the population census results and subjectivity in certain mass media sources.

“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.”

References

- About number and composition population of Ukraine by data all-Ukrainian population census' 2001 data (2001). State Statistics Committee of Ukraine. Retrieved June 26, 2023, from <http://2001.ukrcensus.gov.ua/eng/results/general/nationality/>
- Abramova, M.G.** (2020). Lingvisticheskii vektor postkommunisticheskogo tranzita: k voprosu o pravovom statuse russkogo iazyka v stranakh SNG [The linguistic vector of post-communist transit: on the issue of the legal status of the Russian language in the CIS countries]. In: Kefner, N. V., Popova, Yu.V. (Eds) *Razvitie politicheskikh institutov i protsessov: zarubezhnyi opyt*, Izdatel'stvo Omskogo gosudarstvennogo universiteta. Omsk. 450-457.

- Akhmeteli, N.** (2017, August 19). Gruzinskie shkoly v Osetii perekhodiats na russkii iazyk [Georgian schools in South Ossetia are switching to Russian]. *BBC news*. Retrieved August 23, 2023, from <https://www.bbc.com/russian/features-40987171>
- Artymyshyn, P., & Polovyi, T.** (2022). The concept of the «Russian world» in the assessments of Belarusian researchers. In: Bialoblocki, Z. (Ed.) *Studium Europy Srodkowej I Wschodniej. Akademii Nauk Stosowanych Gospodarki Krajowej*. Kutno. Vol. 17, 41-55.
- Arutyunova, M. A.** (2012). Iazykovaia politika i status russkogo iazyka v SSSR i gosudarstvakh postsovetского prostranstva [Language policy and the status of the Russian language in the USSR and the states of the post-Soviet space]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Vol. 25. Mezhdunarodnye otnosheniia i mirovaya politika, (1)*, 155-178.
- Ataov, T.** (1992). The Turkic-Speaking Peoples Of The Former USSR. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 47(01), 169-180.
- Auers, D.** (2023). “The Russia-Ukraine War and Right-Wing Populism in Latvia.” In: Ivaldi, G., Zankina, E. (Eds.) *The Impacts of the Russian Invasion of Ukraine on Right-wing Populism in Europe*. European Center for Populism Studies. Brussels. 201-209. <https://doi.org/10.55271/rp0023>
- Avakyan, A. S.** (2020). Obrazovatel'naia politika v oblasti obucheniia russkomu iazyku v respublike Armenia [Educational policy in the field of teaching the Russian language in the Republic of Armenia]. *Voprosy pedagogiki*, (6-1), 23-27.
- Azheronok, I. D., Denischik, N. A.** (2020). Sistema obrazovaniia respubliky Belarus v tsyfrakh [The educational system of the Republic of Belarus in figures]. *Uchrezhdeniye «Glavnyy informatsionnoanaliticheskiy tsentr Ministerstva obrazovaniya Respubliki Belarus'»*. Minsk.
- Bekmatov, B.** (2020). Rol' i funktsii russkogo yazyka v usloviyakh suverennoho Uzbekistana. In: Abueva, N.N. (Ed.) *Strany. Yazyki. Kultura*, Dagestan State Technical University, Makhachkala. 62–64.
- Bengard, A.** (2018, February 27). Tol'ko 216 shkol v Kyrgyzstane s russkim iazykom obucheniia [Only 216 schools in Kyrgyzstan with Russian as the language of instruction.]. *24.kg*. Retrieved September 5, 2023, from <https://24.kg/obschestvo/77108/>
- Best, M.** (2013). The Ethnic Russian Minority: A Problematic Issue in the Baltic States. *Verges: Germanic & Slavic Studies in Review* 2(1), 33–41.
- Brhlikova, R.** (2022). Citizens or non-citizens-discrimination against the Russian minority in the Baltics. *Fórum Társadalomtudományi Szemle*, 24(5), 71-90.
- Chernyavsky, S. I.** (2015). O polozhenii russkoiazychnogo naseleniia v Belorussii, Moldavii i na Ukraine [On the situation of the Russian-speaking population in Belarus, Moldova and Ukraine]. *Mezhdunarodnaya analitika*, (1), 79-86. <https://doi.org/10.46272/2587-8476-2015-0-1-79-86>
- Coolican, S.** (2021). The Russian diaspora in the Baltic states: the Trojan horse that never was. *LSE IDEAS Strategic Update, December, 2021*, 1-22.
- Croft, J.** (2016, April). Non-Citizens in Estonia and Latvia: Time for Change in Changing Times?. In *OSCE Yearbook 2015* (177-196). Baden-Baden. Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. <https://doi.org/10.5771/9783845273655>
- Csergő, Z., & Kallas, K.** (2022, April 29-30). *The impact of Russia's war on Ukraine in Russophone minorities in the Baltic states* [Conference paper]. Bear-Ponars Eurasia Conference “Between the EU and Russia: Domains of Diversity and Contestation”, Washington, DC, Unites states, 1-5.
- Csernicskó, I.** (2022) Linguistic (Human) Rights and their Violations in Transcarpathia (1944–2022). In: Bocskor, A., Csernicskó, I., Molnar, D. E. (Eds.) *Struggle for Survival: The Transcarpathian Hungarians (1944–2022)*. Méry Ratio Kiadó, Budapest. 179-220. ISBN 9788090735590
- Csernicskó, I., & Kontra, M.** (2022). The Linguistic Human Rights Plight of Hungarians in Ukraine. In: Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R. (Eds.) *The Handbook of Linguistic Human Rights*. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell, 373-382. <https://doi.org/10.1002/9781119753926.ch26>
- Danielyan M. G., Samuelyan, S. B.** (2023). Obschestvennyie funktsii russkogo yazyka v Armenii na sovremennov etape [Public functions of the Russian language in Armenia at the present stage], *Sovremennoe pedagogicheskoye obrazovnie*, (1), 357-364.
- Erdilmen, M., & Honohan, I.** (2020). *Trends in birthright citizenship in EU 28 2013-2020*. Fiesole: European University Institute.

- Frolov, V.** (2023). Ethnocratic state in Latvia as a threat to Russia's national interests in the Baltic region. *Metamorphoses of History*, (27). 1-20. <https://doi.org/10.37490/S230861810024300-0>
- Gazazyan, A.** (2020, August 6). Rossiiskogo TV v Armenii bol'she ne budet? [No more Russian TV in Armenia?]. *DW.com*. Retrieved May 2, 2023, from <https://www.dw.com/ru/rossijskoe-tv-v-armenii/a-54462983>
- General Population Census** (2016). *National statistical office of Georgia*. Retrieved May 14, 2023, from http://census.ge/files/results/Census_release_eng.pdf
- Giles, H., Johnson, P.** (1987). Ethnolinguistic identity theory: A social psychological approach to language maintenance. *International Journal of the Sociology of Language*. Vol. 68, 69–99.
- Gunawan, Y., Arifin, J., Seviyana, D., Utami, A. P., & Kinasih, E. A.** (2020). The Conundrum Of Crimea: To Whom It Belongs To. *Jurnal IUS Kajian Hukum dan Keadilan*, 8(2), 211-224.
- Gusejni, S. G.** (2020). Vlianie russkogo iazyka na obshchestvo v Azerbaidzhane [The influence of the Russian language on society in Azerbaijan]. *Proceedings of the international scientific-practical conference Obrazovanie I nauka: aktualnye voprosy I perspektivy razvitiia* (15 September, 2020), 12-14.
- Hogan-Brun, G., & Melnyk, S.** (2012). Language policy management in the former Soviet sphere. In: Spolsky, B. (Ed.) *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge University Press, 592-616. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511979026.035>
- I.o. Prezidenta, Prem'er-ministr Sadyr Zhaparov sdal ekzamen na znanie gosudarstvennogo iazyka v GU «Kyrgyztest»** [Acting President, Prime Minister Sadyr Zhaparov passed the exam on the knowledge of the state language at the State Institution "Kyrgyztest"] (2020, November 13). *Government of the Republic of Kyrgyzstan*. Retrieved June 4, 2023, from <https://www.gov.kg/ru/post/s/prezidenttin-mildetin-atkaruuchu-premer-ministr-sadyr-zhaparov-kyrgyztest-mamlekettik-mekemesinde-mamlekettik-til-synagyn-berdi>
- Iserell, V.** (2021) Derusifikatsiya kak cast' natsional'noy yazykovoy politiki Turkmenistana – istoriya i efekty. *Slovo: Journal of Slavic Languages, Literatures and Cultures*, 62, 78–87.
- Jehan, M.N., Khan, S.A.** (2022). Revival of Russian language in Central Asian republics in the twenty first (21st) Century. *Journal of European Studies (JES)*, 38(2), 18–37. <https://doi.org/10.56384/jes.v38i2.253>
- Kazarian, A.N.** (2013). Polozheniye russkogo yazyka na postsovetском prostranstve v kontekste optimizatsii gosudarstvennoy yazykovoy politiki Rossii. *Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski*, 2, 168–173.
- Kharitonov, I. N.** (2020). Osobennosti sosushchestvovaniia russkogo i belorusskogo iazykov v Belarusi i v kontekste reaktsii na nikh possiiskikh SMI [Features of the coexistence of the Russian and Belarusian languages in Belarus in the context of the reaction of a number of Russian mass media outlets to them]. In Rier, I. (ed.) *Proceedings of the international scientific-practical conference. Mogilevskiy gosudarstvennyy universitet imeni A. A. Kuleshova. Mogilev*. 98.
- Kodalayeva, Kh., Kulikova, E.** (2021). Lingvoekologicheskiye parametry russko-osetinskogo dvuyazychiya v respublike Yuzhnaya Osetiya [Linguoecological parameters of Russian-Ossetian bilingualism in the Republic of South Ossetia]. In: Evsiukova, T.V. (Ed.) *Yazyk i kommunikatsia v kontekste kultury*, Vestnik Rostovskogo gosudarstvennogo ekonomicheskogo universiteta. Rostov-on-Don. 187–191.
- Komori, H.** (2022). Passportisation and Identification of “Russian” minority in Post-Soviet Estonia. *Japanese Slavic and East European Studies*, 42, 42-52. https://doi.org/10.5823/jsees.42.0_42
- Kuczynska-Zonik, A.** (2017). The securitization of national minorities in the Baltic States. *Baltic JL & Pol.*, 10, 26. <https://doi.org/10.1515/bjlp-2017-0011>
- Kunitsõn, N., Kalev, L., & Ulla, T.** (2022). Civics and Citizenship Education in Estonia: Policy Design, Normatives, and Practices. *Journal of Social Science Education*, 21(4), 1-24. <https://doi.org/10.11576/jsse-5368>
- Lavrenov, S.Ia, & Ushurelu, O. V.** (2020). Russkii iazyk v Moldavii: tendentsiia na vytesnenie [The Russian language in Moldova: a trend toward displacement]. *Nauchno-analiticheskiy zhurnal - Observer* (10). 43-57.

- Maksimovtsova, K.** (2022). "One Nation—One Language": The Ambiguity of the State Language Policy and Policy Towards Minorities in Contemporary Latvia and Ukraine. *European Yearbook of Minority Issues Online*, 19(1), 239-267. https://doi.org/10.1163/22116117_012
- Mambetaliev, A.** (2023). Implementation and Impact of Language Policy: The Case of Kyrgyz Students. *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica*, 2(1), 44-75. <https://doi.org/10.58423/2786-6726/2023-1-44-75>
- Marinosyan, T.E., Kurovskaya, Y.G.** (2017). Regionalizatsiya obrazovaniya v stranakh postsovetского prostranstva: predposylki, rezul'taty, polozheniye russkogo yazyka (na primere stran Zakavkaz'ya i Baltii) [Regionalization of education in the Post-Soviet states: preconditions, results, position of the Russian language (on the example of Transcaucasus and Baltic states)]. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*, 1(1), 107–123.
- Marxsen, C.** (2014). The Crimea crisis—an international law perspective. *Zeitschrift für ausländisches öffentliches Recht und Völkerrecht (Heidelberg Journal of International Law)*, 74(2), 367-391.
- Matevosyan, L. B.** (2018). Russkii iazyk v obrazovatel'nom prostranstve Armenii: proshloe i nastoiashchee [Russian language in the educational space of Armenia: past and present]. In Meteleva E. R. (ed.) *Evrasiiskii integratsionnyi proekt: tsivilizatsionnaya identichnost' i global'noe planirovanie*. Irkutsk: Baikal State University. 55-60.
- May, S.** (2006). Language policy and minority rights. In T. Ricento (Ed.) *An introduction to language policy: Theory and method* Oxford: Blackwell. 255-272.
- Melnyk, S.** (2023). Pen and Sword: tracing the ideological dimension of Ukraine's language-in-education policy in wartime. *Ideology and Politics Journal*, 2 (24), 12-33. <https://doi.org/10.36169/2227-6068.2023.02.00001>
- Mustajoki, A., Protassova, E., & Yelenevskaya, M. (Eds.).** (2019). *The soft power of the Russian language: Pluricentricity, politics and policies*. Routledge. Abingdon.
- Nagzibekova, M.B., Petrova, S.M.** (2022). Russkiy yazyk v epokhu tsifrovoy transformatsii. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya*, 2, 16–23.
- Natsional'nyi sostav gosudarstv SNG [National composition of the CIS states] (n/d). Interstate statistical committee of the CIS. Retrieved August 11, 2023, from http://www.cisstat.com/census/national_composition%20of%20population.pdf
- Naznachaiushchiesia na rukovodiashchie dolzhnosti kadry budut obiazany sdavat' test na znanie gosiazyka' [Personnel appointed to managerial positions will be required to pass a test of knowledge of the state language] (2020). *Repost*. Retrieved June 2, 2023, from <https://repost.uz/ozbekchagaplashamiz>
- Nelde, P. H.** (1996). *Euromosaic: The production and reproduction of the minority language groups of the EU*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Ogranicheniye prava na obucheniye na russkom yazyke v Latvii ne yavlyayetsya diskriminatsiyey - resheniye ESPCH [Restriction of the right to study in Russian in Latvia is not discrimination - ECHR decision]. (2023, September 14). *European Pravda*. Retrieved September 29, 2023, from <https://www.eurointegration.com.ua/rus/news/2023/09/14/7169401/>
- Pavlenko, A.** (2006). Russian as a lingua franca, *Annual Review of Applied Linguistics* 26, pp. 78–99. <https://doi.org/10.1017/S0267190506000055>
- Pavlenko, A.** (2008a). Multilingualism in post-Soviet countries: Language revival, language removal, and sociolinguistic theory. *International journal of bilingual education and bilingualism* 11(3-4). 275-314. <https://doi.org/10.1080/13670050802271517>
- Pavlenko, A.** (2008b). Russian in post-Soviet countries. *Russian linguistics* 32(1). pp. 59-80. <https://doi.org/10.1007/s11185-007-9020-1>
- Pavlenko, A.** (2013). Language management in the Russian empire, Soviet Union, and post-Soviet countries. In R. Bayley, R. Cameron & C. Lucas (Eds.), *The Oxford handbook of sociolinguistics*, 652-679. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199744084.013.0032>
- Pelliconi, A. M.** (2023). Self-Determination as Faux Remedial Secession in Russia's Annexation Policies: When the Devil Wears Justice. *Völkerrechtsblog*. Retrieved September 24, 2023, from <https://voelkerrechtsblog.org/self-determination-as-faux-remedial-secession-in-russias-annexation-policies/>

- 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.
- Pilipenko, S.** (2020). Vliianie iazykovoi politiki na status gosudarstvennykh iazykov [Impact of language policy on the status of state languages]. In: Dmitrachkova, L. Ya. (Ed) Collection of scientific works. Brestskij Gosudarstvennyj Universitet imeni A.S. Pushkina. Brest. 40-50.
- Pisano, J.** (2022). How Zelensky Has Changed Ukraine. *Journal of Democracy*, 33(3), 5-13. <https://doi.org/10.1353/jod.2022.0034>
- Popova, E. V.** (2016). Funktsionirovanie russkogo iazyka v Gruzii posle raspada SSSR [Functioning of the Russian language in Georgia after the collapse of the USSR]. *Postsovetitskiy materik* 3 (11), 35-47.
- Popova, M., de Bot, K.** (2017). Maintenance of the Russian language in the Baltic States. The Hungarian Journal of Applied Linguistic, 17, 2017/2, 1-14. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2017.2.010>
- Popova, M., de Bot, K.** (2020). Maintenance of the Russian language in Kazakhstan. The Hungarian Journal of Applied Linguistics, 20, 2020/2, 1-16. <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.2.004>
- Potocnak, A., Mares, M.** (2022). Donbas conflict: how Russia's Trojan Horse failed and forced Moscow to alter its strategy. *Problems of Post-Communism*, 70(4), 341-351. <https://doi.org/10.1080/10758216.2022.2066005>
- Riaboj, E. S., Grachev, M. A.** (2021). Funkcionirovannye russkogo iazyka v respublike Moldova [Functioning of the Russian language in the Republic of Moldova]. *Sotsial'nyye varianty yazyka* -11, 63-68.
- Saidov, Z.** (2023). Russkiy yazyk v sovremennom sotsiokul'turnom, obrazovatel'nom i politicheskom prostranstve Respubliki Tadzhikistan. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, 1, 50-62. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2023-1-50-62>
- Saidpour, Z. B.** (2022). Izucheniye russkogo yazyka kak problema sistemy obrazovaniya stran SNG (na primere Uzbekistana [The study of the Russian language as a problem of the education system of the CIS countries (on the example of Uzbekistan)]. *Nauchnyye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta*, 2, 106-111. <https://doi.org/10.17805/trudy.2022.2.13>
- Saran, V.** (2016). Media manipulation and psychological war in Ukraine and the Republic of Moldova. *Centre for European Studies Working Papers*, 8(4), 738-752.
- Schulze, J. L.** (2021). Re-framing Russia's soft power in post-accession Latvia: education reform and naturalization for stateless children. *Eurasian Geography and Economics*, 62(3), 264-292. <https://doi.org/10.1080/15387216.2020.1855997>
- Shulga, E. P.** (2020). Otrazhenie geopoliticheskogo polozheniia Srednei Azii na russkoi diaspore (Postsovetitskii peroid) [Reflection of the geopolitical position of Central Asia in the Russian diaspora (Post-Soviet period)]. *Voprosy politologii*, 10(1), 305-312.
- Sisu, M., Benedek, W., Fischer-Lessiak, G., Kettemann, M., Schippers, B., & Viljanen, J.** (2022). Governing information flows during war: a comparative study of content governance and media policy responses after Russia's attack on Ukraine. Hamburg: Verlag Hans-Bredow-Institut, GDHRNet Working Paper #4. <https://doi.org/10.21241/ssar.78580>
- Snezhkova, I. A.** (2021). Iazykovaia politika na Ukraine kak instrument natsional'noi diskriminatsii [Language policy in Ukraine as an instrument of national discrimination]. *Vlast'* (1). 332-337.
- Soltanova, A. E.** (2023). The Main Factors Leading To Code-Switching In Azerbaijan. *Path of Science*, 9(1), 5010-5015. <https://doi.org/10.22178/pos.89-25>
- Spolsky, B.** (2009). Language management. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sverdlov, S.** (2018). «Ikh ne vidno, no oni vseгда zdes'» Tsenzura i svoboda SMI v Uzbekistane [“They are not visible, but they are always here” Censorship and Freedom of the Media in Uzbekistan]. *Human rights watch*. Retrieved June 18, 2023, from <https://www.hrw.org/ru/report/2018/03/28/315967>
- Tabatadze, S.** (2018). The problems and challenges of mother tongue education in Abkhazia. *International Journal of Multilingual Education*, 11, 115-131.
- Terzyan, A.** (2019). Russian policy, Russian Armenians and Armenia: ethnic minority or political leverage? *CES Working Papers*, 11(2), 124-142.

- Tollefson, J. W.** (2006). Critical theory in language policy. An introduction to language policy: Theory and method, 42, 59.
- Trimbach, D. J., & O'Lear, S.** (2015). Russians in Estonia: Is Narva the Next Crimea? *Eurasian Geography and Economics*, 56(5), 493-504. <https://doi.org/10.1080/15387216.2015.1110040>
- Tsyriapkina, Iu. N.** (2015). Russkie v Uzbekistane: iazykovye praktiki i samoidentifikatsiia (na primere polevykh issledovaniy v Fergane) [Russians in Uzbekistan: linguistic practices and self-identification (on the example of field research in Fergana)]. *Tomskii zhurnal lingvisticheskikh i antropologicheskikh issledovaniy*, 3, 18-28.
- Turkmenistan 2022 Human Rights Report (n/d). US Embassy in Turkmenistan. Retrieved October 30, 2023, from <https://tm.usembassy.gov/our-relationship/official-reports/turkmenistan-2022-human-rights-report/>
- V Tadjikistane kandidaty v deputaty ot NDPT sdali test na znanie rodnogo iazyka [In Tajikistan, candidates for deputies from the NDPR passed the test for the knowledge of their native language]. (2015). *TAGnews*. Retrieved August 10, 2023, from <https://tajikta.tj/ru/news/v-tadjikistane-kandidaty-v-deputaty-ot-ndpt-sdali-test-na-znanie-rodnogo-yazyka>
- Vsesoiuznaia perepis' naseleniia 1989. Natsional'nyi sostav naseleniia po respublikam [All-Union Population Census of 1989. National composition of the population in the republics of the USSR]. (2021). *Demoscope*. Retrieved August 18, 2023, from http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/sng_nac_89.php?reg=15
- Xianzhong, L.** (2014). Plyusy i minusy politiki «Korenizatsii» SSSR v 1920-ye gody [The pros and cons of the localization policy of the Soviet Union in the 1920's]. *Oykumena, Regionovedcheskie issledovaniya*, 1 (28), 41-49.
- Yu, H.** (2020). Sovremennoe polozhenie russkogo iazyka v gosudarstvakh Tsentral'noi Azii [The current position of the Russian language in the states of Central Asia]. *Postsoverskie issledovaniia*, 3(3), 250-270.
- Zaionchkovskaya, Zh. A.** (2000). Migratsia naselenia SSSR i Rossii v 20 veke: evolutsia skvoz' kataklizmy [Migration of population of the USSR in the 20th century: evolution through cataclysms]. *Problemy prognozirovania*, 4, 1-15.
- Zamyatin, K.** (2015). The Evolution of Language Ideology in Post-Soviet Russia: The Fate of the State Languages of Its National Republics. *Cultural and Linguistic Minorities in the Russian Federation and the European Union: Comparative Studies on Equality and Diversity*, 279-313.
- Zhang, L.** (2021). Yazykovaya konkurentsia vedushchikh derzhav v Tadjikistane v aspekte kul'turnoy "myagkoy sily" [Language Competition of the Leading Powers in Tajikistan in the Aspect of Cultural Soft Power]. *Etnosotsium i mezhnatsional'naya kultura*, (8), 58–80.
- Zinnurov, I. Kh.** (2022). Deyatel'nost' Rossotrudnichestva po sokhraneniyu pozitsiy russkogo yazyka v Azerbaydzhanе [Activities of Rossotrudnichestvo to Preserve Positions of the Russian Language in Azerbaijan]. *Vestnik Uchonykh-Mezhdunarodnikov*, 2022, № 2 (20), 86-103.
- Zverev, K. A.** (2022) Oformlenie natsional'noj gosudarstvennosti Latvii i Litvy: pravovoj aspekt I zakonodatel'stvo [Formulation of the National statehood of Latvia and Lithuania" legal aspects and legislation]. *Vestnik Omskogo Universiteta, Seria "Istoricheskie nauki"* 9(4 (36)), 107-119. [https://doi.org/10.24147/2312-1300.2022.9\(4\)](https://doi.org/10.24147/2312-1300.2022.9(4)).

Legal sources

Constitution of Abkhazia of 30 April 1994

Law on ensuring the functioning of the Ukrainian language as the state language of 18 November 2019.

Law on Language of Estonia of 1 April 1995

Constitution of the Republic of Armenia of 5 July 1995

Constitution of Georgia of 24 August 1995

Constitution of Azerbaijan of 12 November 1995

Constitution of Tajikistan of 26 September 1999

Mass Media of Azerbaijan of 7 December 1999

Law on State Language of Latvia of 9 December 1999.

Constitution of South Ossetia of 8 April 2001

Constitution of Kyrgyzstan of 27 June 2010

Constitution of the Crimea Republic of 11 April 2014

Constitution of the Donetsk People Republic of 14 May 2014

Constitution of the Luhansk People Republic of 18 May 2014

Law on State Civil and Municipal Service of Kyrgyzstan of 30 May 2016

ERZSÉBET BALOGH

University of Debrecen
balogh.erzsebet@arts.unideb.hu
ORCID: 0000-0001-8973-4665

Erzsébet Balogh: Student-initiated e-mails in a bilingual context
Alkalmazott Nyelvtudomány, XXIII. évfolyam, 2023/2. szám, 200–214.
doi:<http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2023.2.012>

Student-initiated e-mails in a bilingual context

The paper's main aim is to examine the language choice and the motives of 74 e-mails written by university students to their instructor in a bilingual setting. The analysis shows that the predominant language of choice in the e-mails is Hungarian (85%), regardless of the objectives of the e-mails and the gender of the students. However, the latter variable seems to play a role in the differences in the motives of the e-mails. Further analysis of a follow-up questionnaire completed by 27 students attempts to reinforce the reasons behind respondents' language choices by requesting participants to justify the benefits of choosing one language over the other. While both female and male students recognize Hungarian and English as assets in student-teacher communication, there are minor differences in why they consider them advantageous.

Keywords: student-initiated e-mails, language usage, motives, gender

1. Introduction

The introduction of e-mails to academic institutions has enabled researchers to investigate written communication within the context of education to a greater extent than before (Baron 1998). These studies generally examine naturally occurring, student-initiated e-mail conversations directed to the students' instructors (see, for example, Bloch, 2002; Biesenbach-Lucas, 2005; Pinto, 2019; Balman & Lee, 2020). At the same time, student e-mails under investigation might be directed to other faculty members of an academic institution (for instance, Bjørge, 2007; Pham & Yeh, 2020; Caldero & Sun, 2021), or the corpus that the analysis is based on might be compiled of written samples elicited from students with the help of discourse completion tasks (see, for example, Nguyen, 2018; Dombi, 2019).

Student-teacher e-mail messages have been examined from many different epistemological and methodological aspects in the past two decades, considering different variables. From a sociolinguistic point of view, the language the students use in their e-mails, what communicative goal they want to reach, why they choose this form of communication, and their gender are the most relevant issues in these studies to review.

Regarding language, the question arises whether the language students use in the e-mails is their native or non-native language and whether they have a choice or can make a conscious decision about which language to choose in a bilingual context where both the students and the instructors speak the same two languages.

English is the most frequently investigated language in many cases as a native language of the students (see, for instance, Myers et al., 2002; Pinto, 2019), but studies focus on it predominantly as a language used by non-native English speaker students (see, among others, Bjørge, 2007; Economidou-Kogetsidis, 2011; Danielewicz-Betz, 2013; Nguyen, 2018; Dombi, 2019; Balman & Lee, 2020; Pham & Aiden, 2020; Codina-Espurz, 2021; Velasco, 2023). In addition, some research attempts to make comparisons between e-mails written by native and non-native English speaker students (Hartford & Bardovi-Harlig, 1996) as well as between e-mails written in English as a non-native language and the students' native language (for Spanish, see, for instance, Campillo, 2018). Apart from English, Greek (Bella & Sifianou, 2012), Czech (Chejnová, 2014), Spanish (Salazar-Campillo, 2023), and Hungarian (Domonkosi & Ludányi, 2019, 2020, 2021; Ludányi & Domonkosi, 2020) have all been analyzed based on native language usage, whereas research regarding Spanish (Velasco & Ainciburu, 2020) and Hungarian (Pap, 2020) as non-native languages has also been conducted. Nevertheless, these studies, especially the ones that investigate student e-mails in non-native contexts, seem to disregard the fact that in a bilingual or multilingual environment, students and instructors can communicate in more than one language; therefore, from a sociolinguistic perspective, the language choice they consciously make when writing e-mails is or should be equally crucial to examine.

In general, e-mails as forms of communication have been analyzed from various angles. Firstly, research might focus on the differences between the oral and written forms of communication (Baron, 1998), predominantly by examining the level of formality or informality of student e-mails (Bjørge, 2007; Stephens et al., 2009). Another aspect of analysis can reveal the variety of reasons why students choose this form of contacting faculty members (Bloch, 2002; Martin et al., 2002; Myers et al., 2002; Biesenbach-Lucas, 2005). They can write to their instructors to develop and support their relationship with them, to ask them for help, to make requests or excuses, to ask questions about the course and its requirements, to show their interest in the course, and to ask for appointments. Finally, the investigation of student e-mails may entail various sociopragmatic analyses based on theories of politeness (Brown & Levinson, 1987) and speech acts (Austin, 1962; Searle, 1969). By analyzing how students use different linguistic devices to express politeness and level of directness, these studies examine either the general correspondence between students and faculty members (Bella & Sifianou, 2012; Danielewicz-Betz, 2013; Campillo, 2018; Domonkosi & Ludányi, 2019; Ludányi & Domonkosi, 2020; Caldero & Sun, 2021; Salazar-Campillo, 2023), or the e-mail messages written by students with specific objectives in mind, for example, requests (Hartford & Bardovi-Harlig, 1996; Economidou-Kogetsidis, 2011; Chejnová, 2014; Dombi, 2019; Balman & Lee, 2020; Pham & Aiden, 2020; Codina-Espurz, 2021; Pap, 2020), excuses (Pinto, 2019) or disagreements (Velasco & Ainciburu, 2020; Velasco, 2023).

Gender is a significant variable in the field of sociolinguistics that reinforces our understanding of how female and male language usage differs. It enables sociolinguistics research to observe the differences between women and men in, for example, the usage of standard varieties (Coates, 1993) or stylistic variants (Holmes, 1997). Further investigation also sheds light on differences between women and men regarding pragmatic politeness (Brown & Levinson, 1987; Holmes, 1995; Furkatovna et al., 2021). Indeed, gendered variation is not limited to spoken communication. Evidence suggests that differences between female and male language usage appear in written interactions, including digital communication (Herring, 1994, 1996, 2010) and student e-mails. Although some papers on the latter issue acknowledge the existence of gender as a variable, they do not investigate it within the framework of their own research (Chejnová, 2014; Codina-Espurz, 2021; Salazar-Campillo, 2023). Studies also considering this variable argue that gender does account for certain differences between female and male students' e-mails. That is, while female students tend to contact their instructors for information and clarification regarding the course material and the requirements, male students write e-mails to maintain their relationship with the instructors (Myers et al., 2002). Also, unlike male students, female students demonstrate a higher degree of formality (Pham & Aiden, 2020) and more frequent use of politeness strategies (Jakučionytė, 2020).

Based on the previously reviewed literature findings, the present study aims to investigate how university students prefer to communicate with their instructors. In particular, the investigation attempts to examine what language and what issues Hungarian university students choose when they write e-mails to their professor in a context that is argued to be bilingual from a sociolinguistic point of view since both the instructor and the students frequently participate in bilingual discourses (Wardhaugh & Fuller, 2015). They use both Hungarian and English predominantly outside, but in certain instances in the classroom as well. The dominant or marked language of a university classroom where students study English is supposed to be traditionally only English (Dobinson et al., 2023); nevertheless, such post-structuralist notions as, for example, translanguaging, enable the instructor to facilitate learning by utilizing all the linguistic resources the students possess (Tódor, 2021; Han, 2023). As a matter of fact, students in the courses of the instructor in question, i.e., the author of the present paper, are not only encouraged but also expected to rely on, transfer, and apply their background knowledge acquired through their native language when they discuss issues of English grammar, linguistics, or sociolinguistics, thus constructing bilingual discourses in the classroom. Outside of it, the instructor's policy is to simultaneously send messages or make announcements using both languages and reply to student-initiated conversations or messages in the language the students choose to use. That allows students to communicate in any or both languages they speak, hoping that their autonomy in deciding what language they prefer in

various communicative situations can foster a more positive relationship between them and the instructor (May, 2011). Apart from students' language preference and their motives for contacting the teacher in writing, the research also considers gender as a variable and intends to infer differences between female and male students in their e-mail messages. The current study, however, does not include the analysis of the level of politeness or directness in student-teacher communication as it is beyond the scope of this paper and will form the basis of further investigations in the future.

2. Methodology

The study's primary goal is to answer the following research questions: 1) In what language will university students write e-mails to their instructors in a bilingual setting where both students and instructors speak Hungarian as well as English? 2) With what subject matters do they turn to their instructors through e-mail communication? 3) To what extent is gender relevant as a variable in student-teacher communication?

Two analyses were conducted to answer the research questions. Firstly, a corpus of student e-mails was compiled containing 74 e-mails that students wrote to one of their instructors, i.e., the author of this paper, during one academic year from September 2022 to July 2023. As for gender, 49 messages were written by female and 25 by male students. From the more than 100 e-mails the instructor received during this period, only those messages written by Hungarian university students studying in the English BA or the teacher training program were included. Overall, the corpus consists of only student-initiated e-mails that neither reply to a previous inquiry from the instructor, nor form any further parts of a chain of messages that follow the original e-mail.

Secondly, as only 11 out of the 74 students whose e-mails were selected in the first analysis took a course with the instructor in the following academic year, a follow-up questionnaire (see the Appendix) was designed to collect data from a more significant number of respondents. More specifically, it required students to indicate their motives when choosing to communicate with their instructors by e-mail and their preferences regarding language use in general and in more specific contexts. The questionnaire was filled in anonymously and voluntarily in September 2023 by 27 Hungarian university students who were studying English in either the BA or the university's teacher training program at the time of the data collection. As for the gender variable, 17 female and ten male students completed the questionnaire. Due to the anonymous nature of this inquiry, the extent of the overlap in the cohort of students who participated in both parts of the investigation cannot be clearly indicated.

3. Results

First, the e-mails were analyzed based on their use of language and their objective. Regarding language in a bilingual situation where all the interlocutors speak both English and Hungarian, the results show that students predominantly use Hungarian (N=63, 85%) when they write to the instructor. Only 11 e-mails (15%) were written in English, five by female and six by male students.

Based on the reasons for writing, the messages can be divided into the following four categories: 1) making requests (N=48); 2) providing information (N=16); 3) apologizing (N=2); and 4) a combination of the previous three categories in two configurations (N=8). For a more detailed description of the subgroups in each category, see Table 1.

Table 1. The number of e-mails written by female (F) and male (M) students in each category and subcategory

Categories and their subcategories of the e-mail objectives	Number of e-mails written by	
	F (N=49)	M (N=25)
1) making requests (N=48)	N=35 (72%)	N=13 (52%)
a) course administration (e.g., change in the course schedule)	8	2
b) coursework (e.g., deadline extension)	10	3
c) confirmation (e.g., presentation topic)	6	0
d) information (e.g., final grade, class cancellation)	10	8
e) appointment (office hours)	1	0
2) providing information (N=16)	N=6 (12%)	N=10 (40%)
a) absence from class	4	3
b) technical problems (regarding assignments)	2	3
c) individual study schedules ('egyéni tanrend')	0	3
d) late semester start	0	1
3) apologizing (N=2)	N=2 (4%)	N=0
4) combinations (N=8)	N=6 (12%)	N=2 (8%)
a) making request + apologizing	3	0
b) making request + providing information	3	2

Note: N=74

E-mails written by female students in English (N=5) belong to the following categories: two of them are written to make requests (for course work and for confirmation), one to provide information (technical problems), and two of them are a combination of each of the subcategories of category 4 (see Table 1). Three of the six English messages written by male students provide information (technical problems), two make requests (for information), and one e-mail combines making a request and providing information.

Second, responses to the first three questions in the questionnaire were analyzed quantitatively, while the last two underwent qualitative analysis. The number of answers on using Hungarian or English in student-teacher

communication can be seen in Table 2, with the responses separated based on gender.

Table 2. Self-reported frequency of Hungarian and English used in student-teacher communication with a gender divide (F: female students, N=17; M: male students, N=10)

	not at all		rarely		often		always	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Hungarian	2	1	4	4	5	5	6	0
English	3	0	4	4	7	3	3	3

Concerning the objectives with which students would contact their instructors, only informing them about absences in the classes would elicit a written reaction from students (N=16). Instead of e-mails, they would choose face-to-face communication concerning small talk, asking for clarification and informing the instructor about how enjoyable or troublesome the class was (N=19, 16, and 14, respectively). In the case of the rest of the objectives, students would opt for both types of communication.

As far as the language is concerned, while Hungarian would be used predominantly for socializing (N=13), asking for clarifications (N=11), informing the instructor about being absent from the class (N=10), and apologizing (N=9), English would play a role in asking for information about course requirements (N=10) and the final grades (N=10) as well as asking for deadline extension (N=9). Students prefer using both languages when they want to have an informal conversation (small talk) with the instructor, when they ask for information about the assignment, when asking for confirmation, and when wanting to inform the instructor about how enjoyable or troublesome the class was.

The division of responses along the gender variable shows the differences between the female and male students in terms of preferences for the form (spoken or written) and the language of their conversation (Hungarian or English) with their instructors (for the details, see Table 3).

Table 3. Number of responses concerning form and language of communication in different settings (F: female students, M: male students)

	speak		write		Hungarian		English	
	F	M	F	M	F	M	F	M
small talk	11	8	0	1	6	3	2	5
socialize	1	2	1	3	9	4	1	4
ask for information (course requirements)	7	3	1	3	5	1	4	6
ask for information (assignments, homework)	6	1	3	5	6	2	3	6
ask for information (final grade)	8	2	1	6	5	1	4	6
ask for clarification	10	6	0	1	8	3	1	3
ask for confirmation	3	3	5	3	5	0	2	7
ask for deadline extension	2	0	5	6	5	3	4	5
apologize	4	1	2	4	8	1	2	6
inform them (not attending)	2	0	9	7	7	3	2	5
inform them (enjoyable class)	7	7	1	1	4	3	4	5
inform them (sg. incorrect/wrong in class)	7	7	0	2	5	1	4	5

Responding to the last two questions, students also reported the benefits of using Hungarian and English in interacting with their instructors. Based on the answers, the advantages of using Hungarian can be classified into the following three main groups: 1) it helps to avoid misunderstandings (see Example 1), 2) it eases communication (as shown in Example 2), and 3) it allows students to express themselves more easily (as in Example 3). For female students, using Hungarian seems to have more benefits regarding communication, not only for preventing miscommunication but also for facilitating its normal flow. Most male respondents perceive Hungarian as a tool for more straightforward self-expression.

Example 1: *It reduces the chances of misunderstandings.*

Example 2: *Easier to understand each other, I can ask almost everything in Hungarian if I don't understand something in English.*

Example 3: *I express myself better in Hungarian.*

Furthermore, the answers show that using English is beneficial for two main reasons: 1) it improves students' English language skills (see Example 4), and 2) as it is the primary language of their studies, it is more natural to use it in their communication with the instructors (as shown in Example 5). While both female and male students agree that using English can develop their language skills, only female respondents specify its usage as favorable when using it in and outside the classroom.

Example 4: *Since we are here to speak and learn in English it could be useful, in order to improve your speaking skills it could be good idea to do it in English.*

Example 5: *When we only speak English in class, it is easier to not switch in between languages and it is also easier to ask about assignments and details, since we talk about it in class in English.*

Besides these main categories, the same feeling, namely, the sense of comfort is expressed by one student towards Hungarian and by another student towards English (see Examples 6 and 7, respectively). Apart from this, using Hungarian is claimed to be more polite (see Example 8), while English is considered to be more friendly and to allow users to appear more professional (as shown in Examples 9 and 10, respectively).

Example 6: *It's easier to get my point across in Hungarian and I feel more comfortable speaking it.*

Example 7: *Maybe it can be more casual, therefore more comfortable.*

Example 8: *There is less chance that the teacher will misunderstand what I want to say. I feel like, I can be more polite towards them in Hungarian.*

Example 9: *Sounds more friendly.*

Example 10: *You seem professional, and foreign students can understand you as well.*

4. Discussion

In answer to the first research question, the primary language Hungarian students use when they write an e-mail to one of their instructors is their native language, i.e., Hungarian (85%), even when all the participants of the interaction are known to speak English as well. The e-mail messages written in English (15%) show considerable variation regarding their topics, and gender does not seem to play a role in students' language choice. At the same time, the outcome of the questionnaire study reveals a somewhat different picture. Based on students' self-reports (N=27), in a similar setting, English would be used just as frequently as Hungarian, with a mean score of 1.7 on the scale from 0 (not at all) to 3 (always) (see Table 2). In addition, students can emphasize the beneficial aspects of both languages when communicating with their instructors. They can clearly identify the possibilities of using Hungarian in unambiguous communication, first, to avoid misunderstandings, and second, to express themselves in a more clear-cut

way. At the same time, they consider English as an inherent means of interaction between students and teachers not only in the classroom but outside of it as well. Nevertheless, some aspects of these advantages appear more appealing to female students, for example, the opportunity of using English as a tool for language development (see Examples 1-5).

As far as the second research question is concerned, the main objective of student e-mails in this study is to make requests (65%) or to inform the instructor about certain issues (22%), and there are instances of apologizing among the e-mails as well (3%). The remaining e-mails (10%) combine these categories (for more details, see Table 1). This categorization corresponds partly with student e-mail classifications in previous research, where requests appear relatively frequently in student messages (Bloch, 2002; Martin et al., 2002; Biesenbach-Lucas, 2005; Bella & Sifianou, 2012; Pinto, 2019). Although the cited research comprises student e-mails requesting information from the instructors regarding a wide range of topics, the present study displays the appearance of a new type of e-mail in which students provide the instructor with information about their absences from class or about technical problems they encounter while doing their course assignments. Notifying the instructor about not attending a class is especially noteworthy since students are allowed to miss three classes over a semester without any obligation to justify their absence. Thus, this does not require any further action from the instructor's side – other than a potential acknowledgement. At the same time, it might be perceived as an instance of positive politeness behavior towards the instructor. Nonetheless, to understand the reasons behind this phenomenon accurately, additional inquiry is necessary with more examples of student e-mails of this kind from various contexts.

Further investigations are needed to analyze the level of politeness in the present corpus, especially since there is literature and research on request strategies in Hungarian (Szili, 2022; Veres-Guápiel, 2021) as well as on Hungarian EFL learners' request strategies in English (Várhegyi, 2017). Also, the level of politeness in the e-mails of this investigation could be compared to and contrasted with the findings of similar research in the field (for example, Reder, 2007; Domonkosi & Ludányi, 2019, 2021). However, this type of analysis is beyond the scope of the present paper.

Regarding motives, differences can be observed between female and male students' e-mails (as shown in Table 1). While the majority of objectives is to request (72% and 52%, respectively), as opposed to a much lower number of e-mails written by females providing information (12%), a proportionately high number of male students (40%) send e-mails with the purpose of notifying the instructor. This finding contradicts the results of the study conducted by Myers and his colleagues (Myers et al., 2002) as the present investigation shows, first of all, that both female and male students write requestive e-mails. Secondly, male students choose to inform rather than maintain their personal relationship with the

instructor. Another difference is that only female students write e-mails to request confirmation from the instructor or to apologize. This outcome is confirmed by previous research on the issue (Holmes, 1995; Furkatovna et al., 2021), according to which the act of apologizing is more frequently performed by women than men, implying that women are more insecure than men in social interactions. Following this, the present study sheds light on some female students' insecurities who asked the instructor to confirm their choices regarding, for example, a presentation topic or to forgive them for being late with their course assignments.

The topics of the e-mails are also substantiated by the questionnaire data (as seen in Table 3). Students claim they prefer spoken interaction with the instructors to written e-mails regarding informal conversations, asking for clarification, or providing information about their being (dis)content with the classes. They also state their preference for notifying the instructor in writing when they have to be absent from a class. These claims seem to be validated by the concrete e-mails the students wrote, as they do not contain elements of small talk or reflection on the classes at all. Similarly, as previously mentioned, some students also contact the instructor when they are absent from a class.

5. Conclusion

With all its limitations, the present study attempts to focus on why university students decide to communicate in e-mails with their instructor and which language they choose in a bilingual context where all speakers can interact in two languages, Hungarian and English. Unfortunately, the investigation does not enable a much more detailed comparison of the usage of the two languages in the e-mails since most of this type of student-teacher communication occurs in Hungarian. Further research is needed for a better understanding of student-initiated interactions in e-mails.

The current investigation also displays limitations regarding the gender variable. First of all, the gender of the instructor the students address might also affect the communication in terms of objectives and language used. As the instructor's gender was also disregarded in the questionnaire, further research is necessary to see how the receiver's gender influences students' choice of topic and language. Finally, students self-identifying as non-binary makes the question of gender as a variable even more complex than the present study could have handled.

References

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Balman, R. P. & Lee, S. (2020). Making requests to professors in emails: An examination of request modifications performed by Indonesian students in Japan. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16: 1237–1250. Retrieved from <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/1690>
- Baron, N. S. (1998). Letters by phone or speech by other means: The linguistics of email. *Language and Communication*, 18: 133–170.

- Bella, S. & Sifianou, M.** (2012). Greek student e-mail requests to faculty members. In: de Zarobe, L. R. & de Zarobe, Y. R. (Eds.): *Speech acts and politeness across languages and cultures* (pp. 89–113). Bern: Peter Land.
- Biesenbach-Lucas, S.** (2005). Communication topics and strategies in e-mail consultation: Comparison between American and international university students. *Language Learning and Technology*, 9: 24–46. Retrieved from <http://llt.msu.edu/vol9num2/biesenbachlucas/>
- Bjørge, A. K.** (2007). Power distance in English lingua franca email communication. *International Journal of Applied Linguistics*, 17: 60–80. doi: <http://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00133.x>
- Bloch, J.** (2002). Student/teacher interaction via email: The social context of Internet discourse. *Journal of Second Language Writing*, 11: 117–134.
- Brown, P. & Levinson, S. C.** (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caldero, J. A. & Sun, L.** (2021). (Im)politeness and emotion in academic correspondence. *Journal of Language Teaching and Research*, 12: 724–734. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1205.11>
- Campillo, P. S.** (2018). Student-initiated email communication: An analysis of openings and closings by Spanish EFL learners. *Sintagma*, 30: 81–93. doi: 10.21001/sintagma.2018.30.05
- Chejnová, P.** (2014). Expressing politeness in the institutional e-mail communications of university students in the Czech Republic. *Journal of Pragmatics*, 60: 175–192. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2013.10.003>
- Codina-Espurz, V.** (2021). The influence of social distance and power in email politeness in an academic context. *Estudios Interlingüísticos*, 9: 44–59.
- Coates, J.** (1993). *Women, men and language. A sociolinguistic account of gender differences in language. Second edition*. London and New York: Longman.
- Danielewicz-Betz, A.** (2013). (Mis)use of email in student-faculty interaction: Implications for university instruction in Germany, Saudi Arabia, and Japan. *JALT CALL Journal*, 9: 23–57.
- Dobinson, T., Dryden, S., Dovchin, S., Gong, Q. & Mercieca, P.** (2023). Translanguaging and “English Only” at Universities. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.1002/tesq.3232>
- Dombi J.** (2019). Interlanguage requests in elicited vs. naturally produced emails: A comparative study of Hungarian EFL speakers’ request realization in student-to-faculty emails. *Argumentum*, 15: 179–200. Retrieved from https://argumentum.unideb.hu/2019-anyagok/special_issue_I/dombij.pdf
- Domonkosi Á. & Ludányi Zs.** (2019). Linguistic features of email correspondence between university students and their teachers. *Acta Universitatis de Carolo Eszterházy Nominatae. Sectio Linguistica Hungarica*, 45: 117–132. Retrieved from <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/6229/>
- Domonkosi Á. & Ludányi Zs.** (2020). Az életkori szerepek diszkurzív alakítása a hallgató-oktató e-mailezés gyakorlatában. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 20. doi: <http://dx.doi.org/10.18460/ANY.2020.1.003>
- Domonkosi Á. & Ludányi Zs.** (2021). Address forms and age roles in emailing practices between university students and their teachers. In: Uberman, A. & Trinder, M. (Eds.): *Text – Sentence – Word. Studies in English Linguistics. Volume 4* (pp. 26–38). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Economidou-Kogetsidis, M.** (2011). “Please answer me as soon as possible”: Pragmatic failure in non-native speakers’ e-mail requests to faculty. *Journal of Pragmatics*, 43: 3193–3215. doi: 10.1016/j.pragma.2011.06.006
- Furkatovna, S. A., Jurabekovna, T. M. & Mamurjovna, T. P.** (2021). Gender aspects of politeness strategy in speech acts. *Linguistics and Culture Review*, 5: 1488–1496. doi: <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS2.1962>
- Han, J.** (2023). *English medium instruction as a local practice: Language, culture and pedagogy*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-19904-2>
- Hartford, B. S. & Bardovi-Harlig, K.** (1996). “At your earliest convenience”: A study of written student requests to faculty. In: Bouton, L. F. (Ed.): *Pragmatics and language learning. Monograph Series. Volume 7* (pp. 55–69). Urbana, IL: Illinois University.
- Herring, S. C.** (1994). Politeness in computer culture: Why women thank and men flame. In: Bucholtz, M. (Ed.): *Cultural performances: Proceedings of the Third Berkeley Women and Language Conference* (pp. 278–294). California: Berkeley Women and Language Group.

- Herring, S. C.** (1996). Gender and democracy in computer-mediated communication. In: Kling, R. (Ed.): *Computerization and controversy: Value conflicts and social choices. Second Edition* (pp. 476–489). San Diego: Academic Press.
- Herring, S. C.** (2010). Who's got the floor in computer-mediated conversation? Edelsky's gender patterns revisited. *Language@Internet* 7. Retrieved from <https://www.languageatinternet.org/articles/2010/2857>
- Holmes, J.** (1995). *Women, men and politeness*. London and New York: Longman.
- Holmes, J.** (1997). Women, language and identity. *Journal of Sociolinguistics*, 1/2: 195–223.
- Jakučionytė, V.** (2020). Cross-cultural communication: Creativity and politeness strategies across cultures. A comparison of Lithuanian and American cultures. *Creativity Studies*, 13: 164–178. doi: <https://doi.org/10.3846/cs.2020.9025>
- Ludányi Zs. & Domonkosi Á.** (2020). A tanár- és a diákszerep megalkotása a pedagógusképzés e-mailezési gyakorlatában. In: Ludányi Zsófia, Jánk István & Domonkosi Ágnes (Eds.): *A nyelv perspektívája az oktatásban. Válogatás a PeLiKon2018 oktatásnyelvészeti konferencia előadásaiból* (pp. 311–334). Eger: Líceum Kiadó. doi: <https://doi.org/10.17048/Pelikon2018.2020.311>
- Martin, M. M., Myers, S. A. & Mottet, T. P.** (2002). Students' motives for communicating with their instructors. In: Chesebro, J. L. & McCroskey, J. C. (Eds.): *Communication for teachers* (pp. 35–46). Boston: Allyn and Bacon.
- May, S.** (2011). The disciplinary constraints of SLA and TESOL: Additive bilingualism and second language acquisition, teaching and learning. *Linguistics and Education*, 22: 233–247. doi: 10.1016/j.linged.2011.02.001
- Myers, S. A., Martin, M. M. & Mottet, T. P.** (2002). Students' motives for communicating with their instructors: Considering Instructor Socio-communicative Style, Student Socio-communicative Orientation, and Student Gender. *Communication Education*, 51: 121–133. doi: 10.1080/03634520216511
- Nguyen, T. T. M.** (2018). Pragmatic development in the instructed context. A longitudinal investigation of L2 email requests. *Pragmatics*, 28: 217–252. doi: 10.1075/prag.00007.ngu
- Pap A.** (2020). A digitális kommunikáció udvariassága a tanár-hallgató viszonyban [Politeness of digital communication between teachers and students]. In: Jánk István, H. Tomeszt Tímea & Domonkosi Ágnes (Eds.): *A digitális oktatás nyelvi dimenziói. Válogatás a PeLiKon2020 oktatásnyelvészeti konferencia kerekasztal-beszélgetéseiből és előadásaiból* (pp. 217–228). Eger: Líceum Kiadó. doi: <https://doi.org/10.17048/PeLiKon2020.2022.217>
- Pham, T. M. T. & Yeh, A.** (2020). Politeness of Vietnamese students in writing request emails in English: A course-based and socio-pragmatic study. *International Journal of Language and Literary Studies*, 2: 109–128. doi: <https://doi.org/10.36892/ijlls.v2i2.202>
- Pinto, D.** (2019). Shifting responsibilities: Student e-mail excuses and how faculty perceive them. *Lingua*, 222: 53–73. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.03.006>
- Reder A.** (2007). *Kedves Tanárnő – megszólítások németórán. Modern Nyelvoktatás*, 13: 43–58.
- Salazar-Campillo, P.** (2023). Address forms and politeness markers in Spanish students' emails to faculty. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 21: 58–73. doi: <https://doi.org/10.58859/rael.v21i1.501>
- Searle, J. R.** (1969). *Speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stephens, K. K., Houser, M. L. & Cowan, R. L.** (2009). R U able to meet me: The impact of students' overly casual email messages to instructors. *Communication Education*, 58: 303–326. doi: 10.1080/03634520802582598
- Szili K.** (2002). A kérés pragmatikája a magyar nyelvben. *Magyar Nyelvőr*, 126: 12–30.
- Tódor E.-M.** (2021). Language use during Romanian classes in bilingual settings: A qualitative approach. *Acta Universitatis Sapientiae Philologica*, 13: 1–20. doi: 10.2478/ausp-2021-0010
- Várhegyi N.** (2017). Magyar anyanyelvű tanulók kérési stratégiái angol nyelven. *Argumentum*, 13: 112–125. Retrieved from <https://argumentum.unideb.hu/2017-anyagok/varhegyin2.pdf>
- Velasco, D. R.** (2023). 'Dear Dr John Smith. I refuse to obey this mark. That's mean. So, can you give me a higher mark?' An analysis of Chinese EFL learners' pragmatic competence in email communication to a faculty member. *International Review of Pragmatics*, 15: 3–31. doi: 10.1163/18773109-01401001

- Velasco, D. R. & Ainciburu, M. C.** (2020). 'Don't you like me? Am I ugly? Or don't I speak well?' Analysis of disagreement and emotional exhibition in the emails of Chinese university students of Spanish. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 58: 37–63. doi: <https://doi.org/10.29393/RLA58-2DRDL20002>
- Veres-Gúspiel, A.** (2021). Frequency and types of indirect requests in Hungarian. *Studia Linguistica Hungarica*, 33: 112–129. doi: 10.54888/slh.2021.33.112.129
- Wardhaugh, R. & Fuller, J. M.** (2015). *An introduction to sociolinguistics. Seventh edition.* Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell.

Appendix

Questionnaire on student-teacher communication

Please indicate your gender: _____

1) If your instructor speaks both English and Hungarian, to what extent do you use Hungarian and English when you write an e-mail to them?

Hungarian 0 (not at all) 1 (rarely) 2 (often) 3 (always)

English 0 (not at all) 1 (rarely) 2 (often) 3 (always)

2) Read the following situations and indicate whether you would rather speak to the instructor personally or write an e-mail to the instructor in each case.

	speak	write	both	neither (I wouldn't discuss that with them)
small talk (saying hello, asking how they are)				
socialize (inviting them to a social event)				
ask for information about the course requirements (how to complete the course)				
ask for information about assignments, homework (what to do, with what deadline)				
ask for information about your final grade				
ask for clarification (to ask them to explain sg. you did not understand in class)				
ask for confirmation (to check if, for example, a topic for your presentation is acceptable)				
ask for deadline extension (for an assignment, test, presentation)				
apologize for not submitting an assignment, homework in time				
inform them about not attending class				
inform them about how enjoyable the classes are				
inform them about sg. incorrect/wrong in the class				

3) If your instructor spoke both English and Hungarian, in which language would you communicate with them in the following situations?

	Hungarian	English	both
small talk (saying hello, asking how they are)			
socialize (inviting them to a social event)			
ask for information about the course requirements (how to complete the course)			
ask for information about assignments, homework (what to do, with what deadline)			
ask for information about your final grade			
ask for clarification (to ask them to explain sg. you did not understand in class)			
ask for confirmation (to check if, for example, a topic for your presentation is acceptable)			
ask for deadline extension (for an assignment, test, presentation)			
apologize for not submitting an assignment, homework in time			
inform them about not attending class			
inform them about how enjoyable the classes are			
inform them about sg. incorrect/wrong in the class			

4) If your instructor speaks both English and Hungarian, what are the **advantages of using Hungarian** when you communicate with them?

5) If your instructor speaks both English and Hungarian, what are the **advantages of using English** when you communicate with them?

**Karmacs Zoltán – Márku Anita – Máté Réka (szerk.): A határ
mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben
Tanulmányok a 21. Élőnyelvi Konferenciáról**

(Törökbálint: Termini Egyesület, 2022. 290. p.)

Az Élőnyelvi Konferenciák előadásainak írott változataiból megjelenő kötetek rendszerint nagyszerű összefoglalói a magyar szociolingvisztikai kutatások aktuális kérdésköreinek, legújabb kutatási vonalainak, eredményeinek. A 21. alkalommal megrendezett kétnapos tanácskozás anyagaiból válogatott kötetről is elmondható mindez. Bár nem szokványos módon zajlott a konferencia, s nem szokványos kiadványról, kiadványokról beszélhetünk a tanulmányok megjelentetése kapcsán sem.

A 21. Élőnyelvi Konferencia (a koronavírus járvány miatt) egy év csúszással, 2021. november 4–5. között került megrendezésre a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola Filológia Tanszéke által hibrid formában. A szakmai tanácskozáson 13 országból több mint 70 előadó vett részt különböző formában – jelenléti formában a beregszászi intézmény épületében, illetve az online térben – igencsak színes tematikájú előadásokkal. A szerkesztők az *Előszó*-ban (7–11) leírják, hogy 40 tanulmány érkezett be, melyek közül a lektorálás után 35 írás jelent meg nyomtatásban és digitális formában. A dolgozatok nem egy kötetben kaptak helyet. A témakörök reprezentativitására törekedve 19 írás az *Acta Academiae Beregsasiensis, Philologica* 2022-es évfolyamának első két számában jelent meg (<https://aab-philologica.kmf.uz.ua/aabp/issue/archive>), míg 17 dolgozat *A határ mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben* című konferenciakötetbe került. A folyóiratban megjelent 17 tanulmány ismertetését Dudics Lakatos írta, és az *Anyanyelv-pedagógia* 2023/1. számában jelent meg. Mind a folyóirat számait, mind a kötetet lapozva ízelítőt kapunk a nagy múltú konferencia sokszínűségéről.

A határ mint konvergáló és divergáló tényező a nyelvben című gyűjtemény a szerzők szerinti ábécérendben közli az írásokat, viszont tematikailag is érdemes áttekinteni azokat. Izgalmas írások mutatják be a részvételi szociolingvisztika lényegét, jelentőségét, a civilek szerepét, lehetőségeit a nyelvi tudat alakításában. Foglalkoznak a szerzők a nyelvjárások vizsgálatának újszerű megközelítéseivel, a kétnyelvű közösségek tanulmányozásával, az adatbázisokban rejlő kutatási lehetőségekkel. Olvashatunk a magyar mint idegen nyelv oktatásával, többnyelvű környezetben használt terminusokkal, egy- és kétnyelvű gyermekek nyelvhasználati különbségeivel és a nyelvi tájképpel foglalkozó írásokat is.

A Barabás Blanka, Bartha Csilla, Bodó Csanád, Fazakas Noémi, Heltai János Imre, Gáspár Judit, Jánk István, Lajos Veronika, Molnár Csikós László, Schmidt Ildikó, Szabó Gergely és Vukov Raffai Éva alkotta szerzői csapat *Hol vannak a kutatás határai? Világkávészó a részvételi szociolingvisztikáról* című tanulmánya arról az újszerű eseményről, és annak eredményeiről számol be, melynek során a

konferencia résztvevői 5 asztalnál „helyet foglalva” vitatták meg a részvételi kutatásban rejlő lehetőségeket, s fogalmazták meg az ezzel kapcsolatos felvetéseiket. Így a szerzők írásukban a rendezvény résztvevőinek aktuális véleményét, észrevételeit, az „együttgondolkodás” eredményeit foglalták össze (12–26). Szintén a részvételiség jelentőségével, a szociolingvisztikai kutatásokban való alkalmazhatóságával foglalkozik Bodó Csanád, Fazakas Noémi és Lajos Veronika írása (*Részvételi szociolingvisztika*) (68–81). Leszögezik, hogy a feladat az, „hogy a résztvevők eltérő nyelvi szakértelme kritikus, reflektív és felelősségteljes részvételen alapuló közös szociolingvisztikai tudássá váljék a kutatásban és azon túl” (77). Kocsis Zsuzsanna, Krizsai Fruzsina, Szabó Gergely, Bodó Csanád, Vargha Fruzsina Sára *Civilek a nyelv térbeli változatosságáról szóló tudás létrehozásában* címmel a Civil Dialektológia című projektet mutatták be a hozzájárulás, a bevonás és a kölcsönösség ismérvei mentén (101–118). A munkacsoport tagjai egy olyan adatbázis létrehozásán dolgoznak, mely a nyelvjárásokkal kapcsolatos internetes tartalmakat gyűjti össze, s teszi hozzáférhetővé az érdeklődő kutatók és civilek számára.

Három tanulmány került a kötetbe a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózathoz kapcsolódóan. Benő Attila *Magyar nyelvváltozatok a Kárpát-medencében. A nyelvi határtalanítás eredményei és további feladatai* címmel a Termini Magyar Nyelvi Kutatóhálózat két évtizedes munkájának eredményeit vázolja megállapítja, hogy az a magyar nyelvvel kapcsolatos szemléletváltás mellett a lexikológia, a szociolingvisztika és a kontaktológia kutatási eredményeit is gazdagította (27–51). Kolláth Anna *A Termini-szótár muravidéki korpusza és az iskola nyelve* című tanulmányában a Termini szótár anyaga alapján az oktatás és a nevelés fogalomkörébe tartozó muravidéki kölcsönszókat mutatja be (119–132). Kiemeli, hogy a Termini-szótár „lehetővé tesz egy olyan magyar–magyar kommunikációt, amire a korábbiakban nem volt lehetőség” (129). Hiszen nemcsak a határon túli magyar találhatja meg a keresett standard megfelelőjét egy kifejezésnek, hanem fordítva is működik a keresés. Lehocki-Samardžić Anna és Szoták Szilvia (*Oktatási terminusok és oktatási rendszerek: avagy mi konvergál, és mi divergál?*) ennek az adatbázisnak a horvátországi és ausztriai oktatási terminusait elemzi a két ország oktatási rendszerének viszonylatában (133–142).

Borbély Anna *Szociolingvisztikai differenciáció: társalgás a magyar–román határ két oldalán élő beszélők között* című írásában egy 1995-ös rögzített kétnyelvű (magyar–román) interjú többszemponútú elemzését tárja elénk, melynek során magyarországi és romániai román beszélők (adatközlő, terepmunkás) alkalmazott stratégiáit elemzi, rámutatva a meglévő gyűjtött anyagok újraelemzési lehetőségeire (82–100).

Schmidt Ildikó *Kétnyelvű gyermekek beszéde mint az élőnyelv egy változata* címmel két nyelvi korpusz adatain keresztül veti össze egynyelvű és kétnyelvű gyermekek nyelvhasználati jellemzőit (143–152). Eredményei a magyarnyelvtanításban is jól hasznosíthatóak. Vermeki Boglárka (*Élőnyelvi korpuszinformált*

tananyagok a MID oktatásában) az élőnyelvi korpuszinformált tananyagok előnyeit, jellemzőit mutatja be tanulmányában, kiemelve azoknak a magyar mint idegen nyelv tanításában való hasznosíthatóságát (254–268).

Sinkovics Balázs *A szegedi beszéd és változatai a SZÖSZI-ben* című tanulmányában a szegedi beszéd és az azon belüli változatok meghatározását, megítélését vizsgálja (153–162). Kiemeli, hogy bár az adatközlők a szegedi beszéden az ő-zést értik, de elkülönítenek egy falusias, parasztosnak nevezett változatot, melyet az idősebb korosztályhoz és a kevésbé iskolázott személyekhez kapcsolnak. Szabó T. Annamária Ulla (*Szubstandard változatok származásnyelvi beszélők nyelvi repertoárjában*) a Franciaországban élő magyar–francia kétnyelvű beszélők körében végzett kutatási eredményeit mutatja be (163–178). Többek között arra is választ keres, hogy mely nyelvi szinteken fordulnak elő leginkább a nem köznyelvi jelenségek, illetve hogy kettősnyelvű kétnyelvűek-e a vizsgálat résztvevői. Utóbbi kapcsán megállapítja, hogy a vizsgált közösségben nincs szó szituatív kettősnyelvűségről, hiszen a bizonyos regiszterekben meglévő nyelvi hiány miatt a formálisabb szituációkban a francia nyelvre váltanak az adatközlők, így esetükben szituatív és tematikus kétnyelvűségről beszélhetünk. Tuska Tünde (*A szlovák irodalmi nyelv és a csabai szlovák nyelvjárás viszonya a Čabiansky kalendár cikkeinek tükrében*) a csabai szlovákok egyik legfontosabb kulturális kódja, a Čabiansky kalendár alapján tanulmányozza a szlovák irodalmi nyelv és a nyelvjárás viszonyát (198–221). Vargha Fruzsina Sára *Vélt határok és valós törésvonalak a nyelvjárási kontinuumban* című dolgozatának fő kérdése „hogyan beszélhetünk-e valós törésvonalakról a magyar nyelvterületen belül, illetve milyen módszereink lehetnek arra, hogy nyelvi törésvonalakat határozzunk meg” (232). Megállapítja, hogy a valós törésvonalak ritkák, s leginkább a kontinuum-jelleg jellemzi a nyelvjárásterületek közötti különbségeket (232–253).

Varga Éva Katalin, Márton Emese, Indig Balázs, Sárközi-Lindner Zsófia, Palkó Gábor *A koronavírus-járvány terminológiájának korpuszalapú vizsgálata erdélyi és anyaországi hírportálok alapján* című írásából kiderül, hogy a pandémia terminológiájában, a magyarországihoz hasonlóan, az erdélyi regionális szaknyelvben is a globális angol nyelvi hatás érvényesült leginkább (222–231). Biró Enikő (*Kisvállalkozások online nyelvitájképe: kétnyelvűség, többnyelvűség a piacon*) egy magyar többségű romániai kisváros vállalkozásainak online közösségi médiában való megjelenéseit elemzi (52–67). Megállapítja, hogy az online térben kevésbé érvényesülnek a hatalmi erőviszonyok: az egyéni és a piaci érdekek a meghatározóak a nyelvválasztás kapcsán.

Vörös Ferenc írásában a hitélet szerepéről értekezik a magyar nyelv kapcsán, kiemelve a felsőöri terület példáját (269–286). „Ezekben a beszélőközösségekben sokak számára ez a nyelvhasználati szintér jelenti az utolsó bástyát, különösen akkor, ha szűkebb környezetükkel, családtagjaikkal sincs módjuk anyanyelvükön kommunikálni” (269).

Szamborovszkyné Nagy Ibolya (*Elválasztó határ, hajlékony és átalakuló nyelv. Magyar reformátusok szláv nyelvi közegben 1944 után*) történészként levéltári anyagok alapján mutatja be, hogy 1944 után a kárpátaljai református közösség körében okozott-e nehézséget az anyanyelvi adminisztrációtól való elválás, az új szláv nyelvű hatalommal való kapcsolatfelvétel (179–197).

A 21. Élőnyelvi Konferencia 17 előadását tartalmazó kötet valóban ízelítőt ad a magyar nyelvterületet érintő szociolingvisztikai kutatások sokszínűségéből. Az írások által nyomon követhető az a folyamatos változás, nyitottság, tolerancia, mely a tudományterület jellemzője. A bemutatott vizsgálatok mindegyike a közösség számára hasznosítható eredményekre törekszik. A kötet elektronikus formában elérhető a Hodinka Antal Nyelvészeti Kutatóközpont weboldalán is (https://hodinkaintezet.uz.ua/wp-content/uploads/2023/03/21_EK_kotet_2023_03_15-1.pdf).

DUDICS LAKATOS KATALIN
II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
dudics.katalin@kmf.org.ua

Csontos Nóra: Szakszöveg-tipológia. Szakszövegtípusok vizsgálata társas-kognitív keretben

(Budapest: KRE – L'Harmattan Kiadó. 2020.)

A könyv a KRE BTK Terminológiai Kutatócsoport „A magyar nyelv és szakmai kultúra. Magyar nyelvészeti kutatások a tartalomfejlesztés és a dokumentáció területén” címmel megvalósuló 2018 és 2021 közötti kutatások eredményeit tartalmazza. Az *Előszó*-ban Fóris Ágota, a pályázat vezetője többek között rögzíti, hogy a monográfia újfajta nézőpontból kívánja megközelíteni a szakszövegeket, elsősorban kommunikációs-pragmatikai szempontból, valamint, hogy a vizsgálat társas-kognitív elméleti keretben zajlik.

A könyv nyolc fejezetből áll. Az első fejezet a *Bevezetés*, amely részletesen felfezeti a további részek tartalmát. „Alapvető kérdéssé válik, hogy mit tekintünk szakszövegnek, milyen fogalomértelmezés állhat a *műszaki*, illetve *tudományos* szakszöveg-értelmezések mögött, illetve mi az elkülönítés alapja” (11). Emellett kijelenti, hogy a szakszöveg fő céljának a tudás megosztását tekinti, és először általánosan, majd a kategóriákban is megjelenő séma leírását két szinttel közelíti meg, melyek a hétköznapi és a tudományos diskurzusok.

A *Szöveg-szövegtípus* című második fejezet a kognitív nyelvészet áttekintésével kezdődik. „A kognitív nyelvészet a megismerés során elsajátított tapasztalati alapú tudásnak tekinti a nyelvet” (17). E megismerés során családi hasonlóságok alapján rendezzük kategóriákba tudásunkat, azonban a kategórián belül vannak több és kevesebb közös tulajdonsággal rendelkező példányok is. Ezt követően a szerző a pragmatika szemléletmódját tekinti át: a reprezentációkat, semantizációt, absztrakciót és további fogalmakat a beszédben és azon belül betöltött szerepükben vizsgálja. Ezzel párhuzamosan változik a szöveg fogalma, mivel előtérbe kerül a szemantikai vizsgálata, szerkezetének és jelentésének kapcsolata, funkciója, illetve diszkurzív jellege. A fejezet végül rátér a szövegtipológiai kutatások áttekintésére a 20. századtól kezdve, melyek esetében fontos kiemelni, hogy nem alkotnak homogén kategóriákat, szöveggel kapcsolatos viszonyuk és elméleti megközelítésük alapján lehet különbséget tenni közöttük.

A harmadik fejezet címe *Szakszöveg – Szakszövegtípus*, mely a szakszöveg fogalmának meghatározásával indít. Ennek két alapvető összetevője a tapasztalati alapú tudás, illetve az intézményesített tudás, amelyek mentén végbemegy a szakszöveg létrehozása is. Ennek bővebb ismertetésére egy, a tapasztalati tudás összetevőit tartalmazó, a kutatás során használt kérdőívet is bemutat a szerző. „A kérdések a szakszöveg fogalmára, de ezzel együtt lehetséges szakszövegtípusokra, illetve azok jellemzőire irányultak” (44). A kérdések minden esetben saját szavakkal leírt választ igényeltek. A nem laikus, szakmabeli kitöltők szakszöveg-fogalom meghatározásában visszatérő elem volt a *terminusok*, *szakszavak* és *formaiság* fontossága, míg a laikus kitöltőknél

visszatérő kulcsszó volt a *TUDÁS*, illetve annak átadása, valamint a befogadók szerepe. A válaszok alapján az az előzetes feltevés, miszerint „a szakszöveg nem alkot homogén kategóriát” (44), beigazolódott. Összegezve: a vizsgálatok alapján a *TUDÁS* megosztása válik kulcsgondolattá, illetve az erre irányuló *TÁRGY* és a *CÉL*.

A negyedik fejezet, *A szövegalkotást meghatározó tényezők* a szakszöveg létrehozását meghatározó intézményesített előírásokat tartalmazza, amelyek lehetnek kötelező jellegűek vagy ajánlatok. „A széles értelemben vett dokumentáció keretein belül készült szövegek intézményesített tudásösszetevei a törvények és szabályok” (64). Ezek kitérnek a tartalomra, a megjelenésre és a tagolásra is. Ettől eltérő értelmezés, amikor csupán elvárásrendszerként határozzák meg a dokumentum tartalmi és formai követelményeit. A szerző ezután áttér arra a kérdésre, hogy vizuális elemek milyen szerepet töltenek be a szakszövegekben. Megállapítja, hogy ezek általában nem egyeznek meg teljesen a vizuális eszközök funkcióival, mivel itt a szövegbe ágyazódva jelennek meg. Két fajtájukat különíthetjük el: a centrális megjelenést alkalmazókat, illetve a szeriális elemeket. A hétköznapi szakszövegekben a *használati utasítás* a leggyakoribb példa, melyben képek és rajzok segítik a megértést. Ezzel szemben a tudományos szövegekben leginkább ábrák és diagramok találhatók, melyek magyarázatokkal együtt kapnak helyet a szövegben.

A vizuális elemek szerepe a szakszövegekben című ötödik fejezet a tudományos és a szakszövegekben előforduló vizuális elemeket vizsgálja.

A *A hétköznapi szakszövegtípusok. Leírás és instrukció* című hatodik fejezet a hétköznapi jellemző szakszövegeit írja le, illetve mutatja be két vizsgálaton keresztül. A *használati utasítás*, *betegtájékoztató*, illetve *termékleírás* mindegyikére jellemző: „*TÁRGY*, *TUDÁS*, *CÉL*, tehát a *TUDÁS* megosztása mindig a *TÁRGY*-ra irányul, a *TÁRGY*-hoz köthető *TUDÁS* a *TÁRGY* felépítése, összetevői (tudáskeret) és annak működése (forgatókönyv), a *TUDÁS* megosztásának célja a *HASZNÁLAT*-ban összegezhető” (87). Ezen szövegtípusok részletesebb bemutatását a *használati utasítással* kezdi a szerző. A *használati utasítás* egy tipikus séma szerint épül fel, és célja a biztonságos használat bemutatása. Ezt követi az összeszerelési útmutató, mely ugyan hasonlóságot mutat az előzővel, de itt a használt eszköz leggyakrabban bútor, és az útmutató nem a használatra irányul. Végül a *betegtájékoztató*, mely leginkább abban tér el a korábbiaktól, hogy törvények szabályozzák tartalmát, itt nem elég, ha a *TUDÁS* a használatához szükséges információkat tartalmazza, hanem annak előzményeit és következményeit is fel kell tüntetni. Ezek mellett kitér a fejezet a *termékleírásra* is, ahol már a meggyőzés válik a fő céllá, létrehozását hatásmechanizmus befolyásolja.

A fogalmak ismertetése után a vizsgálatok bemutatása következik. Összesen 549 magyar bor termékleírását vizsgálta az elemzés, melynek konklúziója, hogy „előtérbe a termék leírását helyezi. A termék leírásában a *SZÍN* és az *ILLAT* is

helyet kap, de meghatározóvá az ÍZ válik” (118). A fejezet összegzéseként megállapítható, hogy „a kereskedelmi forgalomba kerülő termékekhez készült szövegek négy központi összetevővel jellemezhetők: cím vagy címszerű elem, a termék leírása, használati utasítás és a termékhez kapcsolódó dokumentáció egyéb összetevői” (121).

A hetedik fejezet címe *A tudomány szakszövegei*, mely azt vizsgálja, hogy a szakszövegtípusok különböző fajtái között milyen hasonlóságokat és különbségeket lehet megállapítani, és ezáltal elkülöníteni. A fejezet tárgyalja a tudományos diskurzus és a szaknyelvi diskurzus műfajiságát is, illetve egymással való viszonyukat, valamint a tudományos szövegek létrehozásánál megjelenő sémákat. A műfajisággal kapcsolatban többek között Gruber alapján mutatja be azokat a tudományos szövegtípusokat, melyek elfogadottak önálló műfajként. Ezek a jegyzet, recenzió, kivonat, monográfia, folyóiratcikk, kézikönyv, illetve átmeneti kategóriaként a szemináriumi dolgozat és a szakdolgozat. Az MTMT (a Magyar Tudományos Művek Tára) egyébként négy kritériumot különített el, melyek alapján kategorizálja a tudományos szövegeket, ezek a következők: értékbeli hierarchia, megjelenési hely, jelleg, illetve a dokumentum típusa. Ezután a fejezet áttér a metapragmatikai tudatosságra, mely „a diskurzus résztvevőinek reflexív viszonyulását jelöli a nyelvi tevékenységhez” (145). A metapragmatikai tudatosság egyszerre jelenti a metanyelvi reflexiót is, vagyis a nyelvi tevékenységre, megértésre, figyelemre, tudásra vagy diskurzusra való reflexiót. Majd beemeli a szöveg a diskurzusdeixis kérdését, mely elsősorban térbeli azonosítást takar, a szövegben viszont „magát a diskurzust, illetve annak szerveződését teszi a reflexió tárgyává” (148). Kifejezőeszközei elsősorban a mutató névmások.

A fejezet két kutatást mutat be a témával kapcsolatban, az első a diskurzusdeixis és a diskurzusjelölők témájára épül. Alapjául a Tolcsvai Nagy Gábor által szerkesztett *Szöveg és típus. Szakszövegtipológiai tanulmányok* című tanulmánykötet szolgál (Budapest: Tinta Könyvkiadó, 2006). A vizsgálat eredményeként megállapítható, hogy „a tudomány szakszövegeiben megjelenő diskurzusdeixis funkcionálisan igen erős kapcsolatot tart fenn a tér-, illetve a helydeixissel, a diskurzusjelölőkkel és a tagmondatok közötti tartalmi-logikai kapcsolatot megjelenítő kötőszavakkal” (151). A második kutatás a tudományos szövegekben megjelenő reflexiókat vizsgálja, humán és reál szövegeken keresztül egyaránt. Megállapítható, hogy a humán területen „változatosabban jelennek meg az aktuális megnyilatkozó nyelvi tevékenységére vonatkozó utalások” (165). Ezt a szerző a TUDÁS megalkotásának módjával magyarázza.

Az idézés működése a tudomány szakszövegeiben című alfejezetben elsősorban azt mutatja be a szerző, hogy a szövegalkotó milyen szempontokat felhasználva idéz, másrészt, hogy a leggyakoribb formákon kívül milyen kategóriák léteznek még, melyek az intertextualitást valósítják meg. Kezdve annak rögzítésével, hogy az „idézés során más személy diskurzusát, illetve annak egy részletét kívánjuk

hozzáférhetővé tenni” (177). Az idézésnél fontos szerep jut annak a perspektívának is, melyet az idéző állít fel az eredeti diskurzussal kapcsolatban. „Az idézés esetében a kiindulópontok három fajtája lép működésbe: a referenciális központé, a tudatosság szubjektumáé és a semleges kiindulóponté” (180). Az idézésben is megjelenik a korábban már részletesebben említett metapragmatikai tudatosság, mely diskurzustól függően eltérő lehet terjedelmében vagy kidolgozottságában. Emellett az entitás tekinthető az idézés elsődleges szereplőjének, míg a mutató névmás a másodlagosnak.

A fejezethez kapcsolódó kutatás „nem laikusoknak szóló tudományos szakszövegek idézéseit elemezte” (187). Eredményként megállapítható, hogy az idézések megjelenése változatos, „ami az idéző adaptív és interiozáló tevékenységére hívja fel a figyelmet” (188). A konklúzió röviden az, hogy az idézéseknek a TUDÁS megosztásában van szerepe, beágyazódásuk változhat. Valamint megállapítja, hogy „a szakszövegekben a függő idézési mód a leggyakoribb, az egyenes pedig a legritkább” (201).

Az utolsó fejezetben, az *Összegzés*-ben a szakszöveg fogalmára tér ki újra a szöveg. „A vizsgálat alapján a prototipikus szakszöveg a következő jellemzők mentén összegezhető: írott, formális beszédhelyzetben egy entitáshoz köthető szakterületi TUDÁS átadása valamilyen cél érdekében, a befogadónak, illetve a befogadó tudásának viszonyában egy jellemző útvonal, mint megértési mód alapján” (205). Továbbá megállapítja a szerző, hogy nemcsak a tudomány szakszövegei foglalnak helyet a szakszövegek között, hanem a hétköznapi beszédműfajok is, illetve nem lehet figyelmen kívül hagyni a kontextus és a beszédhelyzet szerepét, és különválasztani a TUDÁS megosztását laikus és nem laikus befogadókra nézve.

KRISTÓF PÁLMA
Károli Gáspár Református Egyetem
gigi010909@gmail.com

Sverker Johansson: A nyelv eredetéről

(Budapest: Európa Könyvkiadó. 2021. 414 p.)

A svéd származású Sverker Johansson 1990-ben doktorált fizikából, majd 1992-ben a nyelvészet felé fordult. Azóta több nyelvészeti mű szerzőjeként ismert, ám nem hagyta maga mögött a fizikusi pályát sem. A svájci Európai Nukleáris Kutatási Szervezet (CERN) kutatója, 2006 óta pedig rendszeres résztvevője a nyelvészberkekben rangos szakmai eseménynek számító EVOLANG konferenciának is, amelynek központi témája a nyelv eredete és evolúciója. Johanssont mindemellett a nemzetközi Wikipédia legtermékenyebb szerzőjeként tartják számon, hiszen a szócikkek mintegy 8%-a az ő nevéhez fűződik.

Az eredetileg svéd nyelven írt, 2005-ben kiadott, magyarra Papolczy Péter által 2021-ben átültetett *A nyelv eredetéről* című könyv bevezetésből és három fejezetből áll. Az első részben magáról a nyelvről, a másodikban a főemlősök eredetéről értekezik, míg a harmadik rész témájául a nyelv eredetét választotta.

Johansson rögtön a *Bevezetés*-ben leszögezi, hogy a nyelv azon kevés tulajdonságok egyike, amelyek megkülönböztetik az embert az állattól. Megállapítása azonban nem új, mert – mint maga is írja – ezt a különbséget Arisztotelész már az i. e. 3. században választóvonalként jelölte meg a két faj között. Johansson a kötet céljaként a nyelvevolúció mai állásának leírását tűzi ki. Ebből ad ízelítőt már a bevezetésben is, ahol szót ejt a nyelvfejlődés kutatásának szempontjából fontos olyan alakokról mint Gottfried Wilhelm Leibniz matematikus, Étienne Bonnot de Condillac és Jean-Jacques Rousseau franciaajkú filozófusok, a modern összehasonlító és történeti nyelvészet alapjainak lefektetésében segédkező skót Monboddó, vagy éppen a nyelveredet témájának felélesztésében szerepet játszó Steven Pinker és Jim Hurford.

Johansson az első fejezetben tisztázza az alapfogalmakat, így például a szó, a szófaj, a főnév fogalmát, értekezik a nyelv sokszínűségéről, illetve említést tesz a nyelvtudomány három ágáról – a szemantikáról, a pragmatikáról és a prozodiáról – is; ez a téma a kötet későbbi pontjain több ízben visszatér, és a mű számos pontján világít rá ezeknek az irányzatoknak a különbségeire. Szót ejt a különböző paradigmákról: a Noam Chomsky-ig visszanyúló generatív nyelvtanról, a nyelvtani szabályokat nélkülöző konnekcionista nyelvtanról, valamint a nyelv kommunikációs célját középpontba állító funkcionális nyelvtanról, de nem mulasztja el megemlíteni Hockett nyelvi tulajdonságokat összesítő listáját sem. Ezután pedig az állati kommunikáció nyelvi vonásokat mutató formáiról értekezik, a Hockett-féle listának ugyanis elszórtan bár, de minden eleme megtalálható az állatvilágban is: gondoljunk akár a méhek táncára, a tintahalak színváltására vagy a cerkófmajmok figyelmegtérítőkialtásaira.

Mindemellett – mint azt az első részben a szerző kifejti – a különféle állatfajokból hiányzik a nyelvtanulási képesség. Egyes állatok képesek ugyan vezényszavakat megtanulni, de nincs arra utaló jel, hogy értenék is őket, és nem

csupán megtanulják azokat valamilyen tevékenységhez kötni. A szerző kronologikusan sorra veszi azokat az ismert és kevésbé ismert majomkísérleteket, amelyek hozzájárultak a kommunikáció elsajátítására vonatkozó mai ismereteinkhez. Leszögezi, hogy a nyelv kifejlődésének egyik előfeltétele a tudatelmélet, a fejezet végén pedig arról értekeznek, tanítható-e a robot nyelvre, és hogy ez milyen következtetéseket enged meg az emberi nyelv kialakulását illetően, a 90-es évektől ugyanis a robotkísérletek ugyancsak meghatározó szerepet játszottak a nyelv eredetének kutatásában.

A második részben, amely *Az eredetről* címet viseli, Johansson a főemlősök evolúciótörténetét írja le dióhéjban. Ugyanebben a részben értekeznek arról, hogy a szakóca egyaránt szolgál őseink tervezési képességének és tudásátadási igényének bizonyosságául, majd említést tesz Ruhlen sokat vitatott elméletéről, amely szerint az ősnyelv az összes közös nyelv gyökere volna. Értekeznek továbbá a biológiai evolúció és a nyelvfejlődés különbségeiről, a grammatizálódásról és a gavagai-problémáról is. Röviden említést tesz Hauser, Chomsky és Fitch közös elméletéről, amely szerint a nyelvi képesség magja a rekurzivitás, és minden más a magon kívül helyezkedik el, hiszen más célt szolgál. Megemlíti Genie-t, a legismertebb, emberi kontaktusok nélkül felnőtt kislányt, aki ékes bizonyítékaul szolgál annak, hogy bár a nyelvnek van egy genetikusan örökölhető összetevője, az önmagában nem elegendő a nyelvelsajátításhoz, annak a nyelvi környezet éppoly fontos feltétele. Ezután Anna Kinsella kutatási eredményeiről szól, amelyek szerint a darwini evolúció ellentmond a Chomsky generatív paradigmájának elsődleges modelljéül szolgáló minimalista számítási modul létének. Ezt a tételt közvetetten maga Chomsky is elismerte.

Ugyancsak ebben a fejezetben kap helyet Pinker azon feltevése, miszerint létezik egy, a nyelvi képesség felépítéséért felelős gén. A különböző nyelvi kutatások eredményeként azt már tudjuk, hogy minden emberben megvan maga az az alapvető nyelvi képesség, amely lehetővé teszi, hogy használni tudjuk az anyanyelvünket. A specifikus nyelvi zavarnak nevezett rendellenességgel küzdő gyermekek genetikai vizsgálatából kiderült azonban, hogy a nyelvi képességnek van egy jelentős örökletes összetevője, amely nem mellesleg igen bonyolult, és számos gén részt vesz benne, így például a (média miatt tévesen „nyelvi génként” elhíresült) FOXP2 gén. Ezt a gént felettébb érdekessé teszi az, hogy minden gerinces állatban megtalálható, de mivel az emberi evolúció során megváltozott, már nem egészen ugyanarra jó, mint a többi emlősnél. Az azonban bizonyos, hogy számos különböző állat hanghasználati képességére hatással van, és hogy a Neander-völgyi is hordozta a humán változatot, így a génnel járó evolúciós előnyből ő is profitálhatott.

Mindezek után Johansson a nyelvfejlődés számos előfeltételéről tesz említést. Kifejti, hogy a nyelv előfeltétele a segítőkészség, hiszen a segítőkészség evolúciója a nyelveredet egyik kulcsa. Ezért is tudott az emberi nyelv ekkora utat megtenni, míg a csimpánzok kommunikációja egy a miénknél sokkal fejletlenebb

szinten megrekedt, lévén hogy hierarchián és politikán alapuló társadalmukban az önzetlen segítőkészség nem játszik szerepet. A nyelv előfeltételeként említi a szerző a hosszú gyermekkort is. Végül az együttműködésre való hajlandóságot jelöli meg az emberi nyelv egy további előfeltételeként, megállapítva, hogy az együttműködésre való hajlandóság és a nyelv kölcsönösen hatnak egymásra.

A harmadik, *A nyelv eredetéről* címet viselő, záró fejezetben az emberi beszédkészüléket elemzi. Megállapítja, hogy a nyelvnek meg kellett előznie a beszédkészülék változásait, hiszen a darwini evolúcióelmélet valamilyen előnyt feltételez a jobb beszédkészülék mögött, ami pedig nem lett volna lehetséges, ha nem létezett volna már ezt megelőzően egy beszélt nyelv. Fontos azonban megjegyezni, hogy beszédkészülékünk a fejlődésünk során fokozatosan érte el emberi alakját, nem pedig egy hirtelen ugrás eredményeként. Johansson leszögezi azt is, hogy a hangelemző képesség vélhetően nem nyelvi céllal fejlődött ki, hiszen a kutyák mellett a csincsillák és sok másik állat is rendelkezik vele.

Ebben a fejezetben kap helyet az első beszélőről szóló elmélkedése is, amelynek keretein belül megemlíti az ősnyelvre vonatkozó három elméletet: az első elmélet szerint az első beszélő volt egyben az első nyelvhasználó is; a második – Chomsky által vallott – elmélet szerint az első nyelv csak gondolatban létezett; a harmadik nézet szerint pedig az első nyelv jelbeszéd volt. Némi fejtegetést követően arra a megállapításra jut, hogy az első nyelv bizonyára hangok és gesztusok keveréke lehetett, és az ősnyelv első beszélői nem korlátozták magukat akár az írott, akár a beszélt nyelvre. Sorra veszi az emberi nyelv lehetséges kiindulópontjait: az udvarlás alapjául szolgáló dalpárbajt; a dögvadászatot, amelynek során az tudott jobban érvényesülni, aki ügyesebben informálta társait praktikus dolgokról; a történetmesélés különböző formáit; a társas kontrollt vagy éppen a Dessalles-féle státuszszerzést.

A szerző véleménye szerint a Homo erectus-nak legalább egy egyszerű ősnyelve volt (ezáltal pedig a Neander-völgyinek és saját őseinknek is). Ezt részben a Homo erectus oktatásra és tudásátadásra vonatkozó igényével magyarázza; részben pedig azzal, hogy a Homo erectus-nál az ősnyelv minden előfeltételét megtaláljuk. Előbbi mellett szól az az érv is, hogy az évmilliók során a Homo erectusok számtalan szakócat készítettek, és ezek az eszközök olyan fejlődésen estek át, amely feltételezi a nemzedékek közötti kommunikáció meglétét. Ha a Homo erectus már beszélt egy ősnyelvet, akkor a Neander-völgyinek is kellett beszélnie. (Johansson egyébként az első beszélőről szóló részben arra a végkövetkeztetésre jut, hogy a Neander-völgyinek a miénkhöz hasonlóan jó beszédkészüléke lehetett.) Minthogy a Homo erectus beszédképességének nincsen ékes bizonyítéka, azt feltételezi, hogy az még főleg jelekből és gesztusokból állhatott.

Ismerteti továbbá, hogy a majmoknak nem a nyelvi képesség hiánya miatt nem alakulhatott ki nyelve, hanem azért, mert hiányzott náluk az új dolgok kitalálásának és azok egymásnak való átadásának igénye, akárcsak az

együtműködésé. Márpedig ezek is a nyelv kialakulásának kedvező tulajdonságok közé tartoznak.

A fejezet végén a szerző összegzi az ősnelv legfontosabb tulajdonságait, végül azzal a kézenfekvő kérdéssel zárja a művét, hogy vajon mit hoz a jövő a nyelvekre nézve? A küszöbön áll ugyan a gépi fordítás olyan méreteket öltő hatékonysága, amely lehetővé teszi az eltérő nyelvek beszélői számára a kommunikációt, a nyelvek – ma még talán hétezerre tehető – száma mégis napról napra csökken. A globalizáció hatására ugyanis a nagy nyelvek egyre nagyobbá és elterjedtebbé válnak, a kisebbek viszont fokozatosan eltűnnek. Adja magát tehát a kérdés, hogy előbb-utóbb talán egyetlen világnyelvre szorítkozik a Föld egyre nagyobb számot öltő beszélője?

SULYOK KAMILLA
Eötvös Loránd Tudományegyetem
sulyokpontkamilla@gmail.com

**Navracsics Judit – Bátyi Szilvia (szerk.):
Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények I-II.¹**

(Budapest: Akadémiai Kiadó. 2022.)

A *Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények* kötetek a XXVIII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszuson elhangzott előadások írott anyagát tartalmazzák, amelyre 2021. április 19–21. között került sor a Pannon Egyetem Magyar és Alkalmazott Nyelvtudományi Intézetének szervezésében. A két tanulmánykötet az Akadémiai Kiadó Magyar Elektronikus Referenciamű Szolgáltatás (MeRSZ) elnevezésű online rendszerében jelent meg, és összesen 47 tanulmányt tartalmaz.

Az első kötet a *Nyelvoktatás, nyelvelsajátítás, nyelvhasználat, fonetika és fonológia* alcímet kapta. Előszóként a szerkesztők foglalják össze a kötetek alapjául szolgáló kongresszus történetét az elhangzott előadások témaköreivel egyetemben. Elsőként Navracsics Judit *Két- és többnyelvű nyelvi fejlődés 5 éves korig* című plenáris előadásának anyagát olvashatjuk, amelyet 24 magyar és angol nyelvű tanulmány követ, 5 alfejezetbe rendezve. A plenáris előadás bemutatja a gyermekkori kétnyelvűség és a többnyelvű nyelvi fejlődés korai szakaszát, valamint a metanyelvi tudatosságot, amely a korai kétnyelvű gyermekeknél a legfejlettebb.

A *Nyelvpedagógia, nyelvoktatás, nyelvelsajátítás* alfejezet 7 tanulmányból áll. Arnold-Stein Róbert és Hortobágyi Ildikó rámutatnak, hogy a fiatal videójátékosok számos angol frazémát sajátítanak el az angol nyelvű játékokból. A második tanulmányban Balogh Erzsébet arra a kérdésre keresi a választ, hogy a középiskolás diákok melyik angol nyelvváltozatokat ismerik és részesítik előnyben nyelvtanulásuk során. Baranyi-Dupák Karina magyar anyanyelvű tanárszakos egyetemistákkal készített tanulmánya azt vizsgálja, hogy miként változik a hallgatók önreflexiója az idegennyelvi beszédképességükről, miután visszahallgatják saját spontán beszédmintájukat. Farah Hussain az angol orvosi szaknyelv oktatását vizsgálta a Tartous-i Egyetem Orvosi Karán, osztálytermi megfigyelések és félig-strukturált interjúk segítségével. Asmi Rusmanayanti az indonéz egyetemi hallgatók nyelvtechnológia-használatával, míg Dedy Subandowo az egyetemisták angol nyelven írt tudományos szakszövegeinek összehasonlító elemzésével foglalkozik. Az alfejezet utolsó tanulmánya Tóth Erzsébet és Boda István Károly közös tapasztalatain alapszik. A kutatók egy háromdimenziós virtuális könyvtár felhasználásával betekintést nyújtanak a technológiai fejlődés nyelvoktatásra gyakorolt hatásába.

A második alfejezet – *Magyar mint idegen nyelv* – 3 igencsak eltérő tanulmányt tartalmaz. Bencze Norbert egy magyar nyelvű villámrandi-korpusz elemzése alapján azokra a kötszavakra világít rá, amelyeket a megismerkedések során használunk. Ezután Brandt Györgyi mutatja be a Tiencsini Idegen Nyelvi

¹ A jelen munkát Magyarország Collegium Talentum Programja támogatta.

Egyetemen újonnan alakult Magyar Tanszék előtörténetét, működését, a diákok tanórán kívüli tevékenységét, valamint a tanszék együttműködését magyarországi egyetemekkel. Szabó T. Annamária Ulla pedig a dalok és zenék felhasználási lehetőségeit kutatta a magyar mint idegen nyelv tanítása során.

A harmadik fejezet címe *Nyelvhasználat, szociolingvisztika*. Az itt olvasható 7 tanulmány közül az első írás szerzői Taysir Dridi és Rania Salah, akik az oktatási turizmus és az úticélnak választott idegen ország nyelve közötti viszonyra próbálnak rámutatni. A megkérdezett külföldi diákok többsége a többi európai országhoz képest könnyebb egyetemi felvételik és nyelvvizsga-előírások, az alacsonyabb megélhetési költségek, valamint az európai uniós tagság miatt tanult Magyarországon. Ezt követően Gazdag Vilmos tanulmányát olvashatjuk, aki az ukrán és orosz kölcsönszavak előfordulását kutatta a kárpátaljai magyar regiszterekben. Az orosz nyelvismeret identitásformáló hatásairól értekezik Katona Éva, aki oroszajkú észtországi fiatalok körében végzett felmérést. Lakatos Alíz romániai magyar egyetemi hallgatók attitűdjeit méri fel a szleng nyelvváltozatokra és a kontaktusjelenségekre vonatkozóan. A következő tanulmányban Rosenberg Mátyás a romani nyelv nemzetközi morfofonematikus írásmódjának mássalhangzójelölési gyakorlatát vizsgálja, különös tekintettel a magyarországi lovári nyelvváltozatra. Schulcz Patrik egy magyar többségű dél-szlovákiai község, Nyárasd képviselő-testületi ülésein készült videófelvevételek alapján mutatja be a felszólalók beszédében megfigyelhető nyelvjárási jelenségeket és a kétnyelvűségi helyzetből eredő kódváltásokat. Az alfejezet zárótanulmányában Szentpály Miklós az orvos-beteg párbeszéd nyelvészeti elemzésével foglalkozik a Semmelweis Egyetem képzésein tanuló külföldi orvostanhallgatók és az általuk kezelt magyar betegek közötti nyelvhasználati eltérések vizsgálata révén.

A *Fonetika, fonológia* témakörével foglalkozó alfejezet 5 tanulmányt foglal magába. Deme Andrea és Markó Alexandra a középiskolai hangtanoktatás megújításának szükségességét vetik fel vizsgálatukban, amelyben elsőéves magyar szakos egyetemi hallgatókat kértek fel beszédhangok azonosítására. Juhász Kornélia a nyelvi módok hatását elemzi a mandarin kínai és a magyar explozívák zöngékezdési idejére Grosjean 2001-ben publikált nyelvi mód-hipotézise alapján. A fonetika és fonológia vizein evezve a következő tanulmányban Kohári Anna, Deme Andrea, Uwe D. Reichel, Szalontai Ádám és Mády Katalin a tartalmas és funkciósavak időtartamát vizsgálja magyar édesanyák dajkanyelvében. Ezt követően Neuberger Tilda az intervokális /p, t, k/ explozívák időviszonyait elemzi magyar férfiak spontán beszédében. A kölcsönszó-adaptáció folyamatával foglalkozik Ina Vishogradska-Meyer tanulmánya a régebbi szláv és az újabb angol kölcsönzések fonotaktikai alkalmazkodásának bemutatásával.

Az utolsó alfejezet a *Felsőoktatás pedagógiája*, amely mindössze 2 tanulmányt tartalmaz. Doró Katalin és T. Balla Ágnes a tanárképzés elején álló hallgatókat

kérdezett arról, hogy melyek egy jó (nyelv)tanár ismérvei. A kötet utolsó tanulmányában P. Márkus Katalin, Fajt Balázs és Dringó-Horváth Ida a helyes szótárhasználat fontosságára hívják fel a figyelmet frissen végzett angol és német szakos hallgatók tapasztalatai alapján.

A második kötet a *Fordítástudomány, terminológia, retorika, kognitív nyelvészet, kontrasztív nyelvészet, interkulturális kommunikáció, névtan* alcímet viseli. Az előző kongresszuson Brassai Sámuel-díjjal kitüntetett Dróth Júlia előadásának írott változata a diskurzusjelölő mondatértékű határozók fordításával foglalkozik, amelynek szemléltetésére egy korpuszelemzésen keresztül vizsgálja az *Ironically*,... kifejezés előfordulási gyakoriságát angol nyelvű szövegekben, illetve különböző magyar nyelvű fordítási variációkat is elemez. Ezt követően 4 alfejezetben összesen 21 tanulmány található.

Az első alfejezet – *Fordítástudomány* – elején Götz Andrea a kötőelemek előfordulási gyakoriságát hasonlítja össze az angolról magyarra tolmácsolt európai parlamenti diskurzusokban és az eredeti magyar felszólalásokban. Juhász-Koch Márta és Sereg Judit a Netflix műsorszolgáltató három eltérő sorozatának egy-egy epizódját elemzik abból a szempontból, hogy milyen nyelvi eltérések figyelhetők meg a magyar felirat és a szinkron szövege között. Klaudy Kinga és Đelatović Sonja egy angol nyelvű regénynek a magyar és horvát fordításaiban megjelenő intertextuális utalásairól írtak tanulmányt. Lesznyák Márta, Bakti Mária és Sermann Eszter fordító és tolmács mesterszakos hallgatók társadalomtudományi és jogi szakszövegek fordítása során tapasztalt nehézségeiről számolnak be. Skriba Orsolya a tolmácsok agyműködésébe kíván betekintést nyújtani a szólokalizáció és az agyi szótérkép kutatása által. Végül Tóth Ágoston a statikus és kontextualizált szóbeágyazásokon alapuló mesterséges neurális modellek működésével ismerteti meg az olvasókat.

A *Terminológia* című alfejezet nyitótanulmányában B. Papp Eszter és Somogyi Zoltán a Covid1001 önkéntes szakfordítói csoport munkáját mutatják be, amely a koronavírussal kapcsolatos nemzetközi publikációkat fordítja le magyarra. Bíró Enikő, Kovács Gabriella és Nagy Imola Katalin szintén a Covid19-járvány által generált szókincsváltozásokat vizsgálják. A következő két tanulmányban Dér Csilla Ilona a recenzió és az ismertetés tudományos műfajait elemzi; Dodé Réka pedig egy jogi tárgyszókinyerő rendszer gépi tanulásához szükséges betanító adatbázis elkészítését ismerteti. Fóris Ágota révén megismerhetjük a budapesti Károli Gáspár Református Egyetemen működött terminológia mesterszak 2011 és 2018 közötti hét évének „jó gyakorlatait” az oktatási dokumentumok tartalomelemzése révén. Gaál Péter egy modern terminológiai kérdésre hívja fel a figyelmet az *elektronikus szótár, online szótár, digitális szótár és internetes szótár* terminusok vizsgálata kapcsán. A jelenkori terminológiai kutatások mellett különösen érdekes Ittész Dániel, Szabó Mária, Zalatnai Attila és Fogarasi Katalin tanulmánya, amely a Semmelweis Egyetem Központi Levéltárában található 19. századi archív kórboncolási jegyzőkönyvek terminológiai sajátosságaival

foglalkozik. Klenk Márk ismét visszakalauzol minket a jelenbe, mivel fordítói terminológiai adatbázisokat mutat be a gyakorlatban. Végezetül Zimonyi Ákos, Indig Balázs, Sárközi-Lindner Zsófia és Palkó Gábor kutatása a különböző hírportálokon megjelent koronavírus-terminusokat összegzi a korpuszelemzés módszerével.

A *Retorika, kognitív nyelvészet, pragmatika* című alfejezet 3 tanulmányból áll. Lócsi Tamás kutatásának központi témája a járványretorika, vagyis azon kormányzati tájékoztató médiaszövegek elemzése, amelyek a Covid19-járvány ellen meghozott korlátozó intézkedések hasznáról kívánják meggyőzni a magyar embereket. Aradi Csenge az *ész* és *elme* fogalmak metaforikus nyelvi megjelenéseit elemzi, Ürmösné Simon Gabriella pedig görög–magyar kétnyelvűek gyorsbeszéd-folyamatát, indulatszó- és káromkodás-használatát mutatja be beszélt nyelvi korpuszok segítségével.

Az utolsó fejezet – *Interkulturális kommunikáció, névtan* – elején Jámbor Emőke és Ligeti Judit révén egy nyelvkönyvvizsgálattal találkozhatunk, amely olasz és spanyol kurzuskönyvek dialógusait vizsgálta a bennük megjelenő kulturális elemek szempontjából. Slíz Mariann a fantasy regények magyar fordításaiban előforduló multikulturális tulajdonnevek magyar nyelvre történő átültetésének stratégiáit szemlélteti. A kötet végén Takács Judit a márkanévek közszói használatának egyedi eseteit vizsgálja magyar szlengszótárak alapján.

A két kötetben fellelhető angol és magyar nyelvű tanulmányok részletes betekintést nyújtanak a nyelvoktatás, szociolingvisztika, retorika, fonetika, fordítástudomány és a névtan aktuális kérdéseibe. Remélhetőleg az itt megfogalmazott rövid összefoglalók és a kiragadott gondolatok megfelelően szemléltetik a kötetek sokszínűségét. A MeRSZ online rendszer hasznos funkciói (interaktív tartalomjegyzék, keresés a kiadványon belül, jegyzetek írása) is hozzájárulnak ahhoz, hogy bátran ajánljuk a *Nyelvek, nyelvváltozatok, következmények* köteteket mindazoknak, akik érdeklődnek a nyelvészet részterületei iránt.

VÁRADI KRISZTIÁN

Pannon Egyetem; II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola
varadikrisztian98@gmail.com

Fatih Bayram (ed.): Studies in Turkish as a Heritage Language

(The Netherlands: John Benjamins. 2020. 287 p.)

Edited by Fatih Bayram, a researcher at the Department of Language and Culture at UiT researching bi/multilingualism, heritage speaker bilingualism, morphosyntax, and psycholinguistics, the book aims to provide a comprehensive overview of Turkish as a heritage language (HL) by connecting the previously terminologically separated studies in one volume. Ad Backus writes on the publisher's website: "The volume represents an important step in the integration of social, linguistic and psychological perspectives on language contact, perspectives that have been present in the relevant literature for a very long time but mostly in separate research traditions." It is divided into three main sections: lexicon, morphosyntax, and corpus studies on the Turkish language as an HL in Northwestern Europe by examining various populations and language pairs. The contributors are leading figures in heritage language research.

The lexicon section starts with research on the vocabulary knowledge in German and Turkish of 23 Turkish HL speakers, aged 11- 13, living in Germany. Daller explores the "bilingual gap" in the vocabulary knowledge of heritage speakers compared to Turkish monolinguals. While the quantitative analysis does not establish a significant difference in vocabulary between German and Turkish, where bilinguals use slightly shorter texts in Turkish than in German due to the agglutinating structure of Turkish, the qualitative analysis reveals salient difficulties in word retrieval in Turkish with the switches to German, hesitation markers, false starts and apparent word finding problems in Turkish. Findings attest that bilinguals have smaller vocabularies than monolinguals, and German is the stronger language of the heritage speakers.

Willard, Çiğtay-Akar, Kohl, and Bochum examined the correlates of Turkish vocabulary in adolescent Turkish HL learners in Germany, focusing on perceptive Turkish vocabulary. The percentage of Turkish use is examined through an extensive questionnaire to create a sketch of the language use situations and potential resources for vocabulary development. The influence of family and friends on language sources does not provide significantly robust evidence for the broader Turkish cultural vocabulary. The use of Turkish for reading is found to be associated with higher Turkish vocabulary scores despite no evidence for frequent reading. Adolescents depict higher nonverbal reasoning abilities. Higher identification with Turkish culture correlates with a more extensive Turkish heritage vocabulary.

Lloyd-Smith, Bayram, and Iverso examined two preexisting sets of oral production data from Turkish HL speakers in Germany from two different age groups: adolescents in Munich (10–16-year-olds) and adults (20–41 years old) in Hamburg to analyse the effects of experience-related factors on Lexical Diversity (LD) and Morphosyntactic Complexity (MSC). The study investigated valid

common experience-based outcomes across all age groups comprising the HS continuum. The frequency of language use at home was found to be closely associated with lexical and morphosyntactic proficiency. Yet the ability to construct passive sentences in Turkish is better predicted by having access to literacy in the HL. It is demonstrated that language use at home matters the most for both groups. Yet, parental language background positively influences the vocabulary (TTR) and morphosyntax (MSC) measures for adolescent HSs. For adults, Turkish use at home has a positive impact on TTR, and current Turkish use has a positive influence on MSC.

The Morphosyntax section starts with an acceptability study on the encoding of motion in German (satellite-framed) and Turkish (verb-framed) language contact with 40 monolingual Turkish and 43 bilingual German-Turkish students (Goschler, Schroeder & Woerfel, 2020). Participants were given 24 critical items encoding motion events and asked about the acceptability of given Turkish sentences on a scale. The two most frequent manner-of-motion-verbs were investigated by crossing two independent variables: verb type (semantically light and heavy manner-of-motion verb) and the telicity of the directional path device (encoding a non-defined, defined endpoint or a boundary crossing). On average, bilingual Turkish-German speakers found no problem encoding motion events using a typical German pattern. Nonetheless, the absence of difference between the two groups in acceptability ratings of combinations of semantically light manner-of-motion verbs and atelic path expressions signifies a tolerance toward a pattern by the bilingual speakers.

Since Turkish is an ‘evidential language’ that grammatically highlights information sources through inflexion morphemes affixed to the verb, in the research on the use of grammatical evidentiality of ten Turkish HLSs living in Amsterdam, the Netherlands, Arslan, and Bastiaanse examined possible yet not ad-hoc differences in the production of direct (-dı) and indirect evidential forms (-mış) of the past tense between Turkish HLSs and the monolinguals through three narrative tasks. The HLSs produced similar amounts of both evidential forms in terms of producing finite verbs despite reduced diversity. However, the tendency to make more contextually inappropriate substitutions with direct evidential forms was higher in HLSs. The findings reveal that non-standard uses of evidentiality marking in Turkish heritage grammar are linked to receptive (self-reported) exposure to Turkish every day.

Krause et al. examined the CLI of morphosyntactic processing of Turkish-German bilingual speakers with dominant German and the weaker Turkish L1 through plural-marking investigation on NPs. Both languages have overt markings of the plural morpheme with the infinitive plural quantifier, yet they differ in marking the number on nouns that co-occur with a numeral quantifier. RT measurement revealed that HLSs show similar effects of interlanguage cue competition without any direct impact on L2 in the form of CLI in processing L1

morphosyntax, which aligns with the earlier studies. The bilingual group even focused on the differences more than the similarities. And L1 proficiency and the CLI phenomena were not found to be connected to accuracy. However, processing times are affiliated with L1 proficiency.

Turkish subordinate constructions used by bilingual children (age 4 to 7) growing up in Sweden with Turkish as an HL were investigated in fictional narratives from quantitative and qualitative points of view by Karakoc and Bochnacher. The data of 102 participants unveils that few syntactically embedded relative clauses produced attest to the existing literature on Turkish relative clause acquisition, which is reported to be acquired late even by Turkish monolinguals. Complement clauses were found generally to be frequent with the choice of subjunctive, oblique subject case marking, and possessive suffix. Non-finite adverbial clauses, comprising simple and more intricate constructions, were the predominant form of subordination. Most of the constructions conform to adult standard Turkish, unlike the previous studies on Turkish-speaking children.

The corpus studies section begins with the research on the perceived global accent in Turkish HLSs in Germany and the discussion on the impact of exposure and the role of AoO in both languages (Kupisch, Lloyd-Smith & Stangen, 2020). The 21 adult German-Turkish bilingual speakers were born in Turkish families in Turkey and were exposed to Turkish from birth, while the age of first exposure to German varies (mean = 3.5 years). According to the foreign accent experiment results, bilingual HLSs are perceived as accented more often than L1 monolingual speakers and less often than L2 speakers. This result is the same for German speakers as well. AoO in German and perceived accentedness are found to be unrelated, with no negative influence of earlier exposure to German on accent in Turkish.

Herkenrath examined the use of Turkish as an HL in Germany through the lens of an adult Turkish-German bilingual born and raised in Western Germany, aiming to pinpoint aspects that play a role in expressing language-related life memories that can be cross-linguistically compared. A biographical narrative is recorded in two languages. Unlike the German version, non-finite complement clauses with complex morpho-semantic differentiations were detected at the morphosyntactic level, containing solely typical connectors. Multiple modified NPs were found to be more complex in the Turkish version, where plot advancement also presents a faster, more straightforward, and more intense structure. His tales hold a sheer number of repetitions, and interactional reconstruction, unravelling issues of emotional evaluation and information packaging as well. Such topics as low self-esteem in German and possession of a German passport, more specifically societal marginalization highlighted by him, are evaluated emotionally and as linguistic distress.

Erduyan on Turkish HL in the HL classroom by analysing the use of contemporary Turkey-Turkish urban linguistic forms by five German-Turkish

students and two teachers of Turkish immigrant descent at a high school in Berlin with the two adjectives semantically widened in Turkey-Turkish in recent years (komik, arızalı). As part of a larger linguistic ethnographic project (Erduyan, 2019), the present paper focuses on one student, Mert, who positions himself effectively on a transnational scale and appears to be more attuned to the latest urban language resulting from his ongoing ties and active social life in both countries besides active social media usage in both languages. However, the teachers are found to show more effort for standard Turkish and stand different on the German-Turkish transnational scale due to their limited exposure to the language, their age, and looser ties with the homeland compared with most of their students as well as their wish to distinguish themselves from the more conventional immigrants in Germany.

Studies in Turkish as a Heritage Language is a brilliant compilation of the studies of the structural development and use of Turkish in heritage language (HL) contexts from several different perspectives. As an amass of Turkish heritage language studies, the book is highly recommended to researchers studying structural contact phenomena in oral and written, formal and informal contexts, experimental psycholinguistic, ethnographic participant observation, and perceptions.

References

Erduyan, I. (2019). Multilingual construction of identity: German-Turkish students at school. *Fulda University CİNTEUS-Center for Intercultural and European Studies Publications*. Hannover: Ibidem Verlag.

BEYZA NUR GÜRSSES
University of Pannonia
Multilingualism Doctoral School
beyza.gurses@phd.htk.uni-pannon.hu

**Kathryn Kohnert - Kerry Danahy Ebert - Giang Thuy Pham:
Language Disorders in Bilingual Children and Adults**

(San Diego: Plural Publishing, 2021, p. 375, ISBN 9781635501896)

This book focuses on understanding the empirical and theoretical literature as well as research in the field of language disorders in bilingual children and adults. Although the number of studies on bilinguals with language disorders is increasing, especially in children with developmental language disorders, interest in bilingual aphasia is also growing. This book was written by Kathryn Kohnert, Kerry Danahy Ebert and Giang Thuy Pham. Kathryn Kohnert is a professor emeritus of speech-language-hearing sciences at the University of Minnesota whose research focuses on language and cognition in bilingual children as well as adults with and without language disorders. The second author of this book is Kerry Danahy Ebert, a speech-language pathologist who works with children and is an assistant professor from the Department of Speech-Language-Hearing Sciences at the University of Minnesota. She conducts research on monolingual and bilingual children with developmental language disorders to ensure they are effectively assessed and treated. Finally, the third author, Giang Thuy Pham, is an associate professor from the School of Speech, Language, and Hearing Sciences at San Diego State University whose work is centred around improving diagnostic accuracy and treatment for Vietnamese or Spanish-speaking children learning two or more languages.

The overall goal of this book is to move from research to practical methods for treating bilingual children and adults by providing an in-depth understanding of the language disorders they suffer from. The factors that influence language development and disorders are also discussed. In addition, in separate sections for adults and children, assessments and methods from the perspective of Dynamic Interactive Processing are explained. In the case of children, the topics of developmental language disorder and bilingual children with autism are addressed, while regarding adults, aphasia, dementia, and right hemisphere disorder are focused on.

The book is comprised of eleven chapters divided into three sections. Section I – entitled Foundational Issues – includes the first three chapters, forming the basis for the subsequent sections on bilingual children (Section II) and bilingual adults (Section III).

In Chapter 1 – entitled Perspectives on Language, Bilingualism and Language Proficiency – the theoretical background and key concepts are presented by describing theoretical perspectives on language from a dynamic interactive processing perspective. In the case of bilingualism, the authors believe that individuals are not bilingual by being proficient in both languages but rather by their experience in or need to use more than one language. The first chapter also introduces a theory-based definition of language disorders and operational definitions of the population of interest.

In Chapter 2 – entitled Culture and Clinical Competence in Speech-Language Pathology – the cultural context of clinical decisions and the tools used by clinicians are addressed by providing an overview of the culture in addition to the cultural parameters that occur between cultural groups and within a group as well as discussing cultural competence. The goal is to promote effective collaboration between speech-language pathologists, clients and family members. Finally, three different tools for facilitating the cross-cultural exchange of information are described, namely collaboration with interpreters, skilled dialogue and ethnographic interviews.

The third chapter, which consists of three main sections, focuses on evidence-based practices and factors in the treatment process for people with diverse linguistic and cultural experiences. The first section describes the principles and components of evidence-based practice in light of the cultural context and linguistic diversity. The contextual model, which focuses on the role of common or shared factors in treatment outcomes, is then presented. In the third section, the principles of the contextual model in speech-language pathology are applied and a practical as well as integrative approach to clinical decision-making recommended.

Section II – entitled Bilingual Children – is comprised of four chapters that provide explanations to gain a deep understanding of typical and atypical language disorders. Chapter 4 – entitled The Typical Development of Children Learning One or Two Languages – provides an overview of typical patterns and time frames for language development in bilingual children by presenting the language acquisition and its usage regarding monolingual and bilingual language learners. Different types of bilinguals are described based on their age and context of language experiences before the topics of code-switching and cross-linguistic transfer in developing bilinguals are discussed.

Chapter 5 deals with developmental language disorders (DLDs) in bilingual learners by introducing DLDs in monolingual and bilingual children before comparing typically developing bilingual and monolingual children suffering from DLDs with their typically developing bilingual peers. The aim of this comparison is to identify the basis of language disorders in bilingual children. The chapter ends by discussing other developmental disorders such as autism in bilingual children to highlight the challenges faced when assessing.

Chapters 6 and 7 are devoted to describing the assessment of and interventions for bilingual children with language disorders. The focus of Chapter 6 is on the behavioural assessment of language and language-related domains in developing bilinguals with language disorders which begins by discussing the general aim of assessment and continues by describing the linguistic tests used. The chapter ends by presenting two case studies on the goal of assessment, processes and procedures. Chapter 7 summarizes the motivation for supporting the development of both languages used by bilingual children with language disorders as well as

addresses problems between the provider's and child's language. Finally, two case studies of strategies to support dual language learning in bilingual children with language disorders are presented and an action plan for promoting the minority L1 in preschool children provided.

Section III – entitled Bilingual Adults – is comprised of four chapters.

Chapter 8 describes language use, cognition and neurological representation in both young and older healthy adults presented over four sections by discussing variations in language proficiency and use in bilingual adults. The relationship between cognition and language when monolingual and bilingual individuals interact in the case of code-switching and translation is addressed. An overview of the neural substrates of language is then provided before the effects of normal ageing on language in monolinguals and bilinguals are examined in the final section of Chapter 8.

Chapter 9 presents bilingual adults with aphasia as well as acquired language and cognitive disorders. The central focus of the chapter is on aphasia – a primary language disorder resulting from brain damage – and is divided into four sections. The first three consider aphasia by briefly overviewing the types of acquired language disorders, the general causes and characteristics of monolingual and bilingual aphasia as well as the different recovery patterns. Finally, the last section of the chapter includes research findings on bilinguals suffering from dementia and traumatic brain injuries.

The final two chapters address clinical issues in addition to the activation of adults diagnosed with aphasia as well as other acquired language and cognitive disorders. Chapter 10 describes the assessment of bilingual adults by highlighting its importance in addition to the impact of aphasia on the patient and family members. Finally, Chapter 11 discusses interventions for bilingual adults with aphasia as well as other acquired language and cognitive disorders by focusing on action plans to improve the social participation and quality of life of bilinguals suffering from acquired language and cognitive disorders.

The book is targeted at speech-language pathologists, postgraduate students and clinical researchers as well as other professionals interested in bilinguals with language disorders. The structure of the book, which contains useful tables and figures summarizing key information, is orderly and logically sequenced.

References

Kohnert, K.; Ebert, K. D.; & Pham, G. T. (2021): *Language Disorders in Bilingual Children and Adults*. San Diego: Plural Publishing

ANNAMÁRIA KISS
Multilingualism Doctoral School
University of Pannonia
annakiss856@gmail.com