

# THL<sub>2</sub>

A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata  
Journal of Teaching Hungarian as a 2<sup>nd</sup> Language and Hungarian Culture

2013/1–2. szám

 Balassi  
Intézet

Budapest, 2013

Szerkesztőbizottság:

Bárdos Jenő, Hatos Pál, Johanna Laakso, Richly Gábor, Szili Katalin, Szűcs Tibor,  
Szónyi György Endre, Töttössy Beatrice, Tverdota György, Wagner-Nagy Beáta

Főszerkesztő:

MARÓTI ORSOLYA  
NÁDOR ORSOLYA

Szerkesztő:

Majzer Mónika

A folyóirat korábbi számai elérhetők:

<http://www.epa.hu/html/vgi/boritolapuj.phtml?id=01467>

Lektorok:

Árvay Anett, Cz. Farkas Mária, Fóris Ágota, H. Varga Márta, Lengyel Zsolt,  
M. Pintér Tibor, Maticsák Sándor, Nádor Orsolya, Szili Katalin

ISSN 1787–1417

Felelős kiadó: a Balassi Intézet főigazgatója: Dr. Hatos Pál

Szerkesztőség: 1016 Budapest, Somlói út 51., 1. em. 200.

E-mail: [thl2szerkesztoseg@gmail.com](mailto:thl2szerkesztoseg@gmail.com)

Tipográfia és nyomdai előkészítés: Király Zoltán

Nyomda: A-Z Buda Copycat Kft. • [www.copycat.hu](http://www.copycat.hu)

Felelős vezető: Könczey Áron

# TARTALOM

## SZÓ ÉS SZÓTÁR

H. Varga Márta	
BARÁTKOZZUNK A MAGYAR NYELV HAMIS BARÁTAIVAL (IS)!	
Javaslat egy szótár összeállítására. ....	5
Joachim László	
A MAGYAR TANULÓI SZÓTÁRAK CÍMSZÓKIVÁLASZTÁSÁNAK FŐBB KÉRDÉSEI	
(és néhány szempont a magyar alapszókincs meghatározásához). ....	15
Durst Péter – Szabó Martina Katalin – Vincze Veronika – Zsibrita János	
A „HUNLEARNER” MAGYAR TANULÓI KORPUSZ FEJLESZTÉSE ÉS	
VÁRHATÓ HOZADÉKAI. ....	28
Nádor Orsolya	
„MAGYAR” A MAGYAR ÉS NEM-MAGYAR MENTÁLIS LEXIKONBAN	
Egy szóasszociációs vizsgálat tapasztalatai. ....	42
Fóris Ágota	
LEXIKOLÓGIA, LEXIKOGRAFIA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÁRKÉPZÉSBEN ...	55

## A SZÓKINC S NYELVPEDAGÓGIAI KÖZELÍTÉS B E N

Sólyom Réka	
„EZ KIRÁLY! LÁJKOLDI!” NEOLOGIZMUSOK KÜLFÖLDIEK	
MAGYARNYELV-TANULÁSÁBAN. ....	66
Pelcz Katalin – Szita Szilvia	
SZÓKINC SFEJLESZTÉS A „MagyarOK” TANKÖNYVCSALÁD	
KONCEPCIÓJÁNAKTÜKRÉB E N. ....	75
Illés-Molnár Márta	
VÁZLATOK A MAGYAR MINT SZÁRMAZÁSI NYELV TANÍTÁSÁHOZ II.	
Szövegek, mondatok, szókapcsolatok, szavak...	
a magyar származású tanulók szókincsbővítéséhez. ....	90
Szépe Judit	
OPPOZÍCIÓ ÉS PÁRHUZAM – ADALÉKOK A MAGYAR SZÓREN D TANÍTÁSÁHOZ	
FRANCIA NYELVI KÖRNYEZETB E N. ....	102
Vecsernyés Ildikó – Irene Wichmann	
A SZÓKINC S TANÍTÁSÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE	
AZ EGYETEMEN KÍVÜLI FELNÖTTOKTATÁSBAN ÉS A HUNGAROB X PROJEKT. ....	119
Tóth Anikó Nikolett	
ÉSZT–MAGYAR NYELVOKTATÁSI ÉS LEXIKOGRAFIAI KAPCSOLATOK. ....	124

## ISMERTETÉSEK

Laczkó Zsuzsa

Tudáspróba. Magyar nyelvi szókinccsfejlesztő tesztek.

Debrecen. Debreceni Nyári Egyetem. 2011. 79 lap (*Kovács Éva*) ..... 136

Pálfy Miklós

Francia–magyar, Magyar–francia tanulószótár

Második, javított, bővített kiadás

Grimm Kiadó: Szeged 2007. 30 + 914 p. (*Gerédné Berczki Szilvia*) ..... 139

Balassi-füzetek

1. Gordos Katalin – Varga Virág

Miénk a vár! 2011. Balassi Intézet, Budapest, 60 p.

2. Gordos Katalin – Varga Virág

Ünnepeljünk együtt! 2012. Balassi Intézet, Budapest, 60 p. (*Borsos Levente*) ..... 143

Gyöngyösi Livia – Hetesy Bálint

Jó reggelt! Magyar nyelvkönyv Budapest,

Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar, 2011, 276 oldal (*Győrffy Erzsébet*) .... 147

H. Varga Márta<sup>1</sup>

## BARÁTKOZZUNK A MAGYAR NYELV HAMIS BARÁTAIVAL (IS)!

Javaslat egy szótár összeállítására

### Abstract

The aim of this paper is to present the phenomenon known as „false friends”: false friends are etymologically related words which have the same or very similar forms in two (sometimes more) different languages on the one hand, but they do not have the same meaning on the other. These „dangerous” word pairs often mislead translators and language learners, who falsely connect the familiar form of a foreign word with a meaning known from their native languages or from an other foreign language learned earlier.

In order to avoid misunderstandings and mistranslations of these words it would be important and practical to examine this phenomenon more deeply concerning Hungarian and some Indo-European languages (English, French, German, Italian, Spanish, Russian etc.), draw up lists of these misleading words and publish a dictionary containing them. These teaching aids would be very useful for foreign language learners as well as for those foreigners who learn Hungarian as a foreign language.

**Keywords:** *false friends, language interference, homonymy, synonymy, polysemy, contrastive linguistics*

**Kulcsszavak:** *hamis barátok, nyelvi interferencia, homonímia, szinonímia, poliszémia, kontrasztív nyelvészet*

### 1. Bevezetés

A tanulmány (kissé mesterkéltnak tűnő) címét elsősorban a szójáték kedvéért választottam. A barátkozzunk felszólítás ebben a kontextusban nem a 'kössünk barátságot' jelentésben szerepel, sokkal inkább azt jelenti, hogy foglalkozzunk ezzel a nyelvi jelenséggel, ismerjük meg, ismerjük fel a megtévesztő szópárokat, és legyünk nagyon elővigyázatosak velük, nehogy a csapdájukba kerüljünk, nehogy jóhiszemű áldozataikká váljunk, mert ezek megle-

---

<sup>1</sup> H. Varga Márta PhD, KRE BTK Budapest, hvm@t-online.hu

hetősen kellemetlen helyzetbe hozhatnak bennünket, hiszen a nyelvtani hibákhoz hasonló „ügyetlen” és egyben félreérthető nyelvi megnyilatkozásokhoz vezethetnek.

## 2. Két történet

A hamis barátokkal kapcsolatos mondandómat két történet ismertetésével kezdem. Ezek jól illusztrálják, milyen félreértésekhez vezethetnek ezek a „veszélyes” szópárok.

**2.1.** A német–olasz „hamis barátok”-szótár (Milan–Sünkel 1990: VII) előszavában a szerkesztő egy első világháborús epizódot idéz fel. A szövetséges államok sajtóorgánumai riasztó híreket közöltek arról, hogy német gyárak állítólag a harcokban elesett katonák teteméből állítanak elő glicerint, zsiradékot és állati tápszert. A méltatlankodás hulláma már-már az egész világot elárasztotta, amikor kiderült, hogy a felzúdulást kiváltó hír tévesnek, hamisnak bizonyult, amelyet fordítási hiba (hamis barát) idézett elő, nevezetesen az, hogy az újságokban a német *Kadaver* ‘állati tetem’, ‘állati hulla’, ‘dög’ jelentésű szót angolra *cadaver*-rel, franciára *cadavre*-rel, olaszra *cadavere*-vel fordították. Ezek a szavak (melyek a latin *cadō*, *cadere*, *cecidī*, *cāsūrus* ‘leesik, lezuhan’ ígére vezethetők vissza) az angolban, franciában, olaszban elsősorban ‘emberi holttest’-et jelentenek (szemben a német ‘állati tetem’ stb. elsődleges jelentéssel).

**2.2.** Egy – magyar–olasz vonatkozásban – hamis barát jelenségre legutóbb Kiss Katalin, az udinei egyetem magyar nyelvi lektora hívta fel a figyelmemet: 2013. október 23-át követően a nemzeti ünnepről online-híradásokat, összefoglalásokat néztek meg az olasz anyanyelvű, magyarul tanuló hallgatók a magyar nyelvi órákon. Az ATV egyik híradásában a következő hangzott el az október 23-i megemlékezésről:

*Az ötödik alkalommal meghirdetett békemenet az aggodalmak ellenére is méltóságteljes és békés volt. A Nagykörút és a Podmaniczky utca sarkán volt kisebb incidens, amikor egy alig tucatnyi fiatalból álló csoport megpróbálta megzavarni a rendezvényt, de nagyobb atrocitás nem történt* (www.atv.hu/belfold/20131023-szeretünk-viktor-egymillió-an-vonultak/hirkereso).

Az *atrocitás* szó hallatán a magyarul tanuló olasz diákok ijedten kapták fel a fejüket, mi történt már megint Budapesten (a 2006-os eseményekre gondolva). Kolléganőnk, megértvén, hogy diákjai hamis barátok csapdájába estek, igyekezett mielőbb megnyugtatóni őket: míg az olaszban a *l’atrocità* ‘különleges kegyetlenséggel elkövetett bűntett’-et, ‘kegyetlen vérengzés’-t, ‘borzalmas gáztett’-et, ‘kegyetlenséggel elkövetett bűntény’-t jelent, addig a magyarban az *atrocitás* jelentése jóval enyhébb: „csak” ‘rendbontás’-t, ‘rendetlenkedés’-t, ‘kihágás’-t jelent.

### 3. A hamis barátokról – elméleti aspektusból

A „hamis barátok” könnyen megtévesztik a nyelvtanulót, aki látva vagy hallva az idegen nyelvű szót, az anyanyelvi interferencia következtében tévesen azonosítja az ismerős betűsört vagy hangsört az anyanyelvében (esetleg más, korábban tanult idegen nyelvben) már megszokott jelentéssel, ám kiderül, hogy az ismerősnek tűnő szó részben vagy teljesen mást jelent az adott idegen nyelvben.

A „fordító hamis barátai” („*faux amis du traducteur*”) szakkifejezés először egy francia szótárban látott napvilágot még 1928-ban (Koessler–Derocquigny 1928). Azóta a nemzetközi nyelvészeti szakterminológiában jól ismert, bár máig nem egyértelműen definiált jelenség. A fr. *faux amis*, ang. *false friends*, német. *falsche Freunde*, ol. *falsi amici*, sp. *falsos amigos*, or. *ложные друзья* terminuson általában olyan azonos vagy hasonló hangsorú szavakat értünk két vagy több nyelvben, amelyek etimológiailag kapcsolatban vannak ugyan egymással (közös eredetű lexémapárok), de jelentésükben és/vagy használatukban részben vagy egészben különbséget mutatnak (csak többé-kevésbé azonosak), a jelentésük még akár ellentétes is lehet, pl. az *alt* melléknév a legtöbb európai nyelv szókészletében megtalálható, de míg a m. *alt* zenei műszó (mely német jövevény a magyarban) a 'legmélyebb női énekhang'-ot jelenti, addig e nemzetközi műszó végső forrása, a latin *vox alta* 'magas hang' jelentésű<sup>2</sup>. A közös eredet természetesen nem szűkíthető le a latinra (jóllehet a latin eredet pl. az angol–olasz vonatkozásban valóban a leggyakoribb típus). Mivel a közös eredetre visszamenő szavak jelentése és/vagy nyelvtani viselkedése a nyelvekben nagy mértékben különbözhet egymástól, gyakran nem a szándékkal megegyező megnyilatkozásokhoz vezetnek (vö. Emericzy 1980: 52–53) a nyelvtanulók, fordítók, diplomaták stb. nem kis bosszúságára.„

A teljesség kedvéért jegyzem meg, hogy a szakirodalomban találkozhatunk a „hamis barátok”-nak egy túlzottan tág értelmezésével is, amely nem írja elő kritériumként a közös etimológiai eredetet. David Crystal terminológiai szótárában pl. a következő meghatározást találjuk: „Words in different languages which resemble each other in form, but which express different meanings” (1992: 132), a „Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics” szócikkében ezt: „a word which has the same or very similar form in two languages, but which has a different meaning in each. The similarity may cause a second language learner to use the word wrongly” (1992: 136), és még említhetnék más forrásokat is. Ha ezekből a definíciókból indulunk ki, a véletlen homonimákat sem zárhatjuk ki a vizsgáldás köréből, ugyanis az írásképi / formai (de még a hangzásbeli) (kvázi) azonosság (is) gyakran meghökkentő egybeeséseket hoz létre. A nyelvek tobzódnak a véletlenekben, pl. m. *mese* 'csodás elemeket tartalmazó, költött elbeszélés' ~ ol. *mese* 'hónap'; m. *karika* 'kör alakú tárgy' ~ ol. *carica* 'töltet, támadás'; m. *lucerna* 'takarmánynövény' ~ ol. *lucerna* 'olajmécses, fény, ragyogás'; m. *eleven* 'élénk' ~ ang. *eleven* 'tizenegy'; m. *comb* 'a hátsó végtag térdízület fölötti része' ~ ang. *comb* 'fésű'; ang. *cold* 'hideg' ~ ol. *caldo* 'meleg'; m. *fatál* 'fából készült tál' ~ ang.

<sup>2</sup> Az olasz *alto* kettős jelentése: 1. 'magas férfihang', 2. 'mély női- vagy fiúhang' azzal magyarázható, hogy a 18. század közepéig magas hangú férfiak énekelték az *alt* szólamot (vö. Zaicz 2006: 23).

*fatal* 'elkerülhetetlen, végzetes'; m. *favilla* 'fából készült villa' ~ ol. *favilla* 'szikra, parázs', a m. *hamar* hang-/betűsor baszkul 'tíz', a m. *tutaj* lengyelül 'itt / ide', a m. *vám* oroszul (csehül stb.) 'nektek, Önnek'. Mivel a fenti, látszólagos párokat alkotó szavak között sem szemantikai, sem szófaji, sem használati kapcsolat nem áll fenn, és formai azonosságuk / hasonlóságuk merő véletlen, így ezek nem tekinthetők – Lázár megfogalmazásában (1998: 85) – még „false friends potential”-nak, azaz 'lehetséges hamis barátok'-nak sem (ezek nagyon érdekesítőek, de teljesen alkalmatlanok tudományos következtetések levonására). E párok esetében a szójelentések annyira távol állnak egymástól, hogy a kontextus az esetleges legapróbb kételyeket is minden bizonnyal gyorsan eloszlatja, így a hasonló hangalak (vagy íráskép) semmiképp nem tudja megtéveszteni a nyelvhasználót, sem a szóbeli vagy írásbeli produkció folyamán, sem a nyelvi üzenetek dekódolásakor. Az persze elképzelhető, hogy a *Fatál* – egy belvárosi étterem nevéként, tehát kontextuson kívül – baljós sejtéseket vált ki a magyarul nem tudó angol anyanyelvű külföldiekből (vö. ang. *fatal* 'baljós, végzetes, halálos'), mi, magyarok ellenben örömmel kapjuk fel a fejünket az olaszországi bevásárlóközpontokban, ha a *Faville* nevű áruházak mellett vezet el az utunk: a magyarban jól ismert hangsorból és jelentésből azonban aligha tudunk következtetni a bolt profiljára (vö. ol. *favilla* 'szikra, parázs'). A szavaknak a szótárakban rögzített (alap)formájuk vagy toldalékolt (képzővel, jellel, raggal ellátott) alakjuk tudatos összepárosításával alkotott úgynevezett mesterséges homonimák keresése jó agytorna, szórakoztató nyelvi játék vagy érdekes találós kérdés lehet (pl. **Mi az?** 1. magyarul: 'a délutánt követő napszak vagy rendezvény'; olaszul és franciául: 'kelet'; latinul: 'van' = **est**; 2. magyarul: 'féltucat'; angolul: 'kalap'; svédül: 'halálosan gyűlöl' = **hat**; 3. magyarul: 'készíts süteményt!'; németül: 'édes' = **süss**), de amennyiben ezeket nem zárjuk ki a „hamis barátok” köréből, könnyen parttalanná válhat a vizsgálódás. Célszerűnek vélem szem előtt tartani a fentebb idézett definícióban prioritást élvező közös etimológiai gyökér kritériumát, illetve azt a kitétel, miszerint a lexémáknak legalább egy közös jelentéssel kell rendelkezniük. Úgy vélem, a fenti homonimák interpretációja kerüendő ebben a körben.

#### 4. A „hamis barátok” csoportosítása **eredet** szempontjából

**4.1.** A tágabb értelemben vett „hamis barátok” csoportjába olyan szópárok tartoznak, amelyek a **nemrokon nyelvek** közötti érintkezéseknek köszönhetően, kölcsönzés eredményeként esnek egybe, vagy hasonlítanak nagymértékben egymáshoz. Ezeknek az – eredetüket tekintve azonos – szavaknak a jelentése az egyes nyelvek különálló fejlődése miatt számottevően eltérhet, a két szó jelentése végletesen eltávolodhat egymástól, pl.

m. *farmer* 'kék színű erős vászonból készült ruhadarab' ~ ang. *farmer* 'gazdálkodó, földműves',

m. *barát* 'az a személy, akit (kölcsönös) bizalom, ragaszkodás és szeretet köt hozzánk' ~ or. *бpam* 'fiútestvér'.



A szláv eredetű *munka* szavunk az óegyházi szlávban és a mai szláv nyelvekben 'kín, gyötrellem, fáradtság' jelentésben él, vö. orosz *хождение по мукам* 'golgota (kb.: szenvedések útja)'. Elsőként a magyarban is 'kín, gyötrellem' jelentésben adatolták a 10. század körül (vö. HB *s veté őt ez munkás* ['gyötrelmes'] *világ belé*), később azonban, a 14. századtól, ahogy a mai köznyelvben is, főleg 'tudatos, célszerű emberi tevékenység, munkavégzés, dolgozás' jelentésben használatos. A 'kín, gyötrellem' → 'dolgozás, munka' jelentésfejlődés valószínűleg társadalomtörténeti okokkal magyarázható. A bekövetkezett jelentésváltozás talán nem is olyan meglepő: az orosz *работа* 'munka' szó is eredetileg 'rabság'-ot, 'fogság'-ot, 'szolgaság'-ot jelentett, és csak a 17. századtól szilárdult meg 'munkavégzés' jelentésben. A német *Arbeit* 'munka' szó pedig a középfelnémet 'fáradtság, vesződség' jelentésű *arebeit* szó származéka.

A *cifra* szó eredeti, latinból átvett jelentése 'nulla, számjegy, titkos jel' volt (ezt a jelentést megőrizte az olasz és a német is, vö. ol. *cifra* 'szám(jegy), összeg', n. *Ziffer* 'szám(-jegy), titkos írásjegy'). A szó mai 'dísz, pompa, díszes' jelentései már a magyarban, az igei származékok megjelenésével alakultak ki. Egyes mesterségekben a nulla jele, a kör gyakran szerepelt díszítőelemként. A jelentésváltozás a következőképpen mehetett végbe: *cifráz* (cifrál) 'kőröcskével díszít' [1552] > 'díszít' (vö. Zaicz 2006: 101).

Sok olyan úgynevezett nemzetközi (vagy vándor-) szó is tartozik ebbe a csoportba, amelyek közös latin (görög, perzsa stb.) eredetre vezethetők vissza, pl. mind a m. *gumi*, mind az ang. *gum*, az ol. *gomma*, fr. *gomme* vagy a n. *Gummi* a latin eredetű 'mézga' jelentésű *commi*, *cummi*, népi lat. *gummi*, *gumma* szóból származnak, és persze nem minden jelentésükben azonosak. Ilyen nemzetközi szó a *billió* is, amely mindenhol 10<sup>12</sup> jelentésű, kivéve az angolt és a braziliai portugált, mivel a *billion* és a *bilhão* jelentése 'milliárd' (= 10<sup>9</sup>).

Ezek a „hamis barátok” nemcsak gyakorlati, hanem elméleti szempontból is sok tanulsággal szolgálhatnak, elsősorban a nyelvtörténész, a komparativista vagy a kontrasztív nyelvész számára, minthogy a közöttük lévő jelentésbeli vagy stílári különbségek többnyire összefüggésben vannak az átvétel történetével és a befogadó nyelv rendszerbeli viszonyaival is.

**4.2.** A szűkebb értelemben vett „hamis barátok”-at az angol nyelvű terminológiában gyakran „false / deceptive cognates”-nak, azaz 'hamis rokon'-nak vagy „messzire sodródott testvérek”-nek is nevezik. Ebbe a csoportba – mint azt az elnevezésük is mutatja – azok a **rokon nyelvi szavak** tartoznak, amelyek eredetileg „vér szerinti” kapcsolatban voltak egymással, hiszen egy közös alapnyelvből ágazott szét az útjuk. Az azonos eredet folytán alakilag azonosak vagy hasonlóak, de jelentésük – a két nyelv különválásának, majd eltérő fejlődésének eredményeként – nagymértékben eltér(het) egymástól, pl.

ang. *dish* 'fogás, egytálétel' ~ n. *Tisch* 'asztal'.

Tanulságos a mordvin os 'város' jelentésű szó is, amelynek megfelelőit a rokon nyelvekben (vogul, osztják, jurák-szamojéd stb.) 'kerítés, halfogó rekeszték' jelentésben találjuk. A 'város' fogalma az uráli népeknél későn alakult ki, így a 'kerítés, halfogó rekeszték'

jelentésű szavak egy részének 'város' jelentése kétségtelenül kései fejlődés eredménye. Erre a jelentésváltozásra az indoeurópai nyelvekben is találunk szemantikai párhuzamokat, pl. a holland *tuin* 'kert' ~ német *Zaun* 'sövény, (fa)kerítés' ~ angol *town* 'város' (vö. még orosz *город* [*gorod*] 'város' ~ *городумь* [*gorodit'*] 'elkerít').

A rokon nyelvek beszélőit elsősorban ez utóbbi, szűkebb értelemben vett „hamis barát”-ok vezetik félre, mivel a másik nyelv hasonlóságára építenek, és az alkalmoszerű (sok esetben igen finom) jelentésetérések felkészületlenül érik őket. Ezek a szópárok ráadásul többé-kevésbé hasonló jelentésmezőbe tartoznak (hiszen egy töből fakadnak), így a kontextus sem feltétlenül oszlatja el a félreértést.

## 5. A „hamis barátok” csoportosítása **jelentés** szempontjából

Péter Mihály az orosz és a magyar nyelv hamis barátait vizsgálva hívta fel a figyelmet arra, hogy az e szópárok közötti szemantikai viszonyok bemutatásához a szó lexikai jelentését alapvetően meghatározó ún. **ábrázoló komponenseken** kívül érdemes figyelembe venni az ún. **érzelmi-értékelő komponenseket** is (hiszen a nyelvvel nemcsak ábrázoljuk, hanem értékeljük is a körülöttünk lévő világot: „a nyelv gondolataink közlése mellett s azzal szerves egységben érzelmeink kifejezésére is szolgál. Az intellektualitás és az affektivitás a nyelv egyenrangú jellemzői (Péter 2005: 86). A szavak lexikai jelentésének érzelmi tartalmát a nyelvészek többsége „a jelentés magját körülvevő járulékos asszociációk és képzetek, az ún. konnotációk körébe sorolja” (Péter 2005: 88). A jelentés „szilárd magja” és a konnotációk között nincs éles és állandó határ. Az érzelmi-értékelő jelentésmozzanatok először általában valamelyik nyelvi változatban (stílusban, réteg- vagy csoportnyelvben) terjednek el, aztán válhatnak általános érvényűvé. „Az érzelmi-értékelő jelentésmozzanatok »interszjektív érvényének« fokozatai vannak, amelyek a hapaxtól a szótárak által is »jegyzett« köznyelvi befogadásig terjednek. Mindezek alapján célszerűnek látszik, ha a jelentés »szilárd magjának« és konnotációs »csóvjának« bizonytalan elhatárolása helyett az érzelmi tartalmakat is hordozó szavak esetében a jelentés ábrázoló és értékelő komponensét megkülönböztetjük. A jelenléti érzelmi tartalma mindenkor valamilyen értékeléshez tapad” (Péter 2005: 89).

**5.1.** Az ún. „teljesen hamis barátok” (ang. *absolute false friends*, ol. *falsi amici totali*) közé általában azok a régebbi átvételek tartoznak, amelyek esetében – a közös etimológiai eredet ellenére – az eredeti szó és a jövevényszó jelentése ma már teljesen különbözik egymástól, a két szó végletesen eltávolodott egymástól, ám a jelentésekben bekövetkezett változások általában nyomon követhetők, érthetőek és nem szabálytalanok.

**5.1.1.** Csak az ábrázoló jelentések különböznek (= értékelő jelentés nincs), pl.

m. *piac* 'napi szükségleti cikkeknek, különböző élelmiszereknek erre kijelölt helyen, téren folyó rendszeres adásvétele' ~ ol. *piazza* 'tér';

m. *bank* 'állami hitelszervezet' ~ ol. *banco* 'pad';

m. *pálya* 'valamely test mozgásának útvonala; sportpálya' ~ ol. *palio* '1. versenyben díjként adott ruhadarab, zászlóféleség; 2. futóverseny';  
 m. *táska* 'kisebb tárgyak tartására való, hordozható, bőrből, szövetből stb. készült használati tárgy' ~ ol. *tasca* 'zseb';  
 m. *lexikon* 'tudományos ismerettár' ~ ol. *lessico* 'szókészlet, szókincs'; (vö még m. *farmer* ~ ang. *Farmer*, m. barát ~ or. *őpam*, m. munka ~ szláv *мыка* stb.). Ezekkel igazán kell vigyázni, mert az összetévesztésük súlyos következményekkel járhat.

### 5.1.2. Csak az értékelő jelentések különböznek, pl.

m. *perszóna* (gúny.) 'kétes hírű személy' ~ ol., ang. *person(a)* 'személy, egyén, ember';  
 m. *fabrikál* (biz., tréf-gúny-pej.) 'aprólékos munkával (kontár módon) készít vmit' ~ ol. *fabbricare* 'gyárt, készít';  
 m. *kapiskál* (biz.) 'nagyjából felfog, kezd érteni' ~ ol. *capire* 'megért, felfog';  
 m. *kóstál* (nép.) 'vmilyen ára van' ~ ol. *costare* 'kerül vmibe';  
 m. *smukk* (biz., pej.) 'olcsó ékszer' ~ n. *Schmuck* 'ékszer'

A finn *muna* és a magyar *mony* egyaránt 'tojás' jelentésűek, csak az egyik köznyelvi, a másik népnyelvi; a *pulóver* magyarul szokványos, gyakori szó, az angol *pullover* viszont idejétmúltnak számít, elavulóban van (helyette a *sweater* használatos, amely a nagyanyáinktól, dédanyáinktól hallott *szvetter* eredetije).

### 5.1.3. Mind az ábrázoló, mind az értékelő jelentések különböznek, pl.

m. *parola* (nyj.) 'tenyérbe csapó kézfogás' ~ ol. *parola* '(becsület)szó'; az elavulóban lévő, illetőleg ma már jobbra csak nyelvjárási szinten élő *parola* szavunk 'tenyérbe csapó kézfogás, mint ígéret vagy egyezés' jelentése valószínűleg az olasz *parola* '(becsület)szó' jelentésből jött létre (vö. ol. *dar parola* 'szavát adja valamire, megerősít, biztosít') annak a régi szokásnak az alapján, hogy az ígéretet (kezességet, megállapodást) kézfogással szentesítették (vö. TESz 3: 113);  
 m. *rafinált* (pej.) 'ravasz, furfangos' ~ ol. *raffinato* 'tisztított, finomított'; a magyarban pejoratív jelentésű *rafinált* ('ravasz, furfangos') szócsaládjának a tagjai vegyipari szakszóként nemzetközileg ismertek (pl. ol. *raffinato*): a 'tisztított, finomított'® 'ravasz, körmönfont' jelentésfejlődés a magyarban minden bizonnyal önállóan ment végbe (vö. TESz 3: 331);  
 m. *firma* (tréfás, gúnyos) 'jómadár, kétes hírű alak' ~ ol. *firma* (semleges) '(név)aláírás'; a *firma* a mai magyarban már csupán a tréfás, gúnyos minősítésű 'jómadár, kétes hírű alak'-féle jelentésekben él, az olasz szó (*firma*) jelentése semleges: '(név)aláírás'-t jelent. Végző forrása, a középkori latin *firma* 'megerősítés'-t, 'hitelesítés'-t jelentett, amely gyakran saját kézzel (*manu sua*), azaz kézjeggyel, aláírással történt. A 'kétes hírű alak' jelentés valószínűleg az angol által közvetített, a magyarba közvetlenül a németből átkerült 'cég' jelentés átvitt értelmű használatából alakult ki (vö. TESz 1: 919);  
 m. *amatőr* (pej.) 'dilettáns, hozzá nem értő; alacsony színvonalú, gyenge' ~ ol. *amatore* 'szerető, szerelmes, rajongó, kedvelő'; francia jövevényszó, mely valószínűleg

német közvetítéssel is nyelvünkbe kerülhetett (vö. Zaicz 2006: 24); a latin eredeti (*amātor*, *ōris*, *m.*) semleges jelentésű szó ('vkit, vmit szerető, kedvelő férfi', vö. *amo*), de ennek a szónak mind az olaszban, mind a magyarban kialakult pejoratív (értékelő) jelentése is: 'amatőr, dilettáns', illetve 'alacsony színvonalú, gyenge'; az olasz *amatore* jelentése lehet 'szerető, szerelmes, rajongó, kedvelő' is; *m. autista* (orv.) 'annak a betegnek a neve, aki a saját világába zárkózik' < ol. *autista* 'gépkocsivezető'. Mindkét szó töve az ógörög 'saját maga' jelentésű *auto* lexémára vezethető vissza;

**5.2.** A „hamis barátok” másik nagy jelentéstani csoportjába az ún. „részben hamis barátok” (ang. *partial false friends*, ol. *falsi amici parziali*) tartoznak. E csoporton belül a Lázár A. Péter (1998: 86–89) (1) magába foglaló (inklúziós) eseteket, illetve (2) átfedésem eseteket (overlap) különböztet meg.

**5.2.1.** Inklúziós esetben a két szó jelentésköre nem esik egybe: az egyik nyelv tágabb jelentésű szava magába foglalja a másik nyelv szűkebb jelentésű szavát. Ilyen esetekben a tévesztés lehetősége egyirányú: rendszerint a tágabb jelentésű szó vezet félre a szónak csak a szűkebb jelentését ismerő nyelvhasználót.

A jelentésszűkülés a magyarban eredményezhet (a) értékelő komponens nélküli jelentéseket, pl. *m. ballerina* 'balett-táncosnő' ~ ol. *ballerina* 'táncosnő'; *m. artista* 'cirkuszi mutatványos' ~ ol. *artista* 'művész'; *m. tinta* 'írásra használt, rendszerint sötét színű oldat' ~ ol. *tinta* 'festék'; *m. sztráda* 'autópálya' ~ ol. *strada* 'út'; *m. limonádé* 'citromlével és cukorral ízesített (szóda)víz' ~ n. *Limonade* 'üdítőital'; ang. *dog* 'kutya' ~ *m. dog* 'egy bizonyos kutyafajta, ho. *werken* 'dolgozik' ~ n. *werken* 'fizikai munkát végez'; szláv *lis-topad* 'levélhullás' ~ cseh: 'november', horvát: 'október', de (b) a jelentésszűkülés lehet jelölt (pozitív vagy negatív) értékű is, pl. *m. masina* (nép) 'cséplőgép', (rég) 'mozdony, vonat' ~ ol. *macchina* 'autó, gép, motor', or. *машина* 'autó'.

A jelentésszűkülés azt is eredményezheti, hogy az eredetileg köznyelvi jelentésű szót az egyik nyelvben már csak valamely szakterület terminusaként használjuk, pl. *m. allegro* (zene) 'élénken' ~ ol. *allegro* 'vidám, boldog'; *finale* (zene, szính., irod.) 'befejező tétel, hatásos vég' ~ ol. *finale* 'befejezés, döntő futam, finis'; *m. konfirmál* (val) 'a konfirmálás szertartását végzi' ~ *confermare* 'megegerősít, hitelesít, visszaigazol'.

**5.2.2.** Átfedésről (overlap) akkor beszélünk, ha a két szónak van közös jelentéstartománya, és mindkét nyelvben van(nak) a másiktól eltérő aljelentés(ek), pl. *m. korzó* 'sétálóutca' ~ ol. *corso* 1. 'folyás'; 2. 'tengeri utazás'; 3. 'égitestek mozgása'; 4. 'menet'; 5. 'út'; 6. 'lefolys'; 7. 'tanfolyam, kurzus, előadás-sorozat'; 8. 'sétálóutca' vagy *m. óra* 1. 'időmérő szerkezet'; 2. 'időtartam'; 3. 'tanítási óra'; 4. 'fogyasztásmérő műszer' ~ ol. *ora* 1. 'időtartam'; 2. 'időpont'; 3. 'most'. Ilyen esetekben a tévedés veszélye mindkét irányból fennáll.

## 6. „Hamis barát”-szótárak

A „hamis barátok” nemcsak a (hivatásos) fordítókat vezethetik félre, hanem – tanári tapasztalataimból tudom – a nyelvtanulókat is megtéveszthetik. A diákok már a nyelvtanulás kezdetén is felfigyelnek a megtévesztő hasonlóságokra, de magasabb nyelvi szintre jutván, különösen a fordítási gyakorlatok során egyre több és több hamis analógiás esettel találkoznak. A nyelvtanuló, különösen a több nyelvet ismerők és használók körében tudatosítani kell, hogy a szójelentések a formai azonosság vagy a hangzásbeli hasonlóság ellenére is nagyon különbözők lehetnek. A „hamis barátok” közötti finomabb jelentésárnyalatok, apróbb-nagyobb jelentésetérések, illetve különbözőségek feltárása elsősorban nyelvtanári, nyelvkönyvírói és nem utolsósorban szótárírói feladat (lenne).

Fábián Zsuzsanna már évekkel ezelőtt megfogalmazta egy olasz–magyar „hamis barát” szótár összeállítására irányuló javaslatát (Fábián 2001), én most arra teszek javaslatot, hogy a magyar és más (nagyobb) nyelvek vonatkozásában is érdemes és hasznos lenne „hamis barátok”-kal foglalkozni, és a későbbiek során esetleg szótári formában is közreadni a tapasztalatokat: a nyelvhasználókban, így a magyart idegen nyelvként tanuló diákokban ugyanis tudatosítani kell, hogy a formai azonosság megtévesztő lehet a jelentések síkján.

Fábián 2001-es tanulmányában felvázolta a megtévesztő szópárok elrendezésének elveit is (a címszavak és a szócikkek betűrendes elrendezését, a magyarázatok milyenségét és a kontextuális példákat illeti), ezekkel alapvetően egyetértek: elől a magyar nyelvű szó szócikke állna, azt követné az idegen nyelv szócikke; mindkettő tartalmazná a szükséges jelentéstagolást. Az megfontolás tárgyát képeznél, hogy a magyarázatok milyen nyelven íródjanak az adott címszóról (akár egynyelvűek is lehetnének). A példák kontextusban szerepelnének. Fontos kitételnek tartom, hogy az eltérő jelentések szerinti tagolásban a stílusminősítéseknek is helyet kell kapniuk a használatra vonatkozó vagy a konnotációra utaló információkkal. Mintaként közlök két szócikket az olasz–angol hamis barát szótárból (Browne – Mendes – Natali 1987):

**brave** *agg.* coraggioso.

**bravo** *agg.* [1] clever, bright: «Va bene John nel tuo corso?» – «Oh, sì, è bravo». «Is John doing well in your class?» – «Oh yes, he's a bright boy». [2] good at: Luigi è bravo in matematica, is good at maths. [3] splendid: è una brava ragazza, she's a splendid girl. [4] good: da bravo, aiuta la mamma, help Mummy, like a good boy. • «Bravo!» (al teatro), Bravo! (in tutti gli altri casi) Well done!; è un brav'uomo, è una brava persona, he's a splendid (o good) chap (si noti però che questa espressione è poco usata oggi); fumò la sua brava pipa: per questo uso del termine non esiste alcun esatto equivalente in inglese; tuttavia è possibile ricorrere alla frase he smoked his pipe as usual.

**amateur** *s. e agg.* dilettante (nel senso di non professionista). Si noti che non è solitamente spregiativo, mentre lo è l'*agg.* amateurish (dilettantesco, da dilettanti): the Olympic Games used to be confined to amateur athletes, but now almost all those who take part are professionals; amateur acting is very popular in England; I can't understand the success of X's novel – why is such amateurish writing praised so highly?

**amatore** *s.* [1] (nel senso di appassionato) possiamo avere music-lover, opera-lover, art-lover, oppure perifrasi quali someone who loves/is keen on/fond of music, opera, ballet, sport, etc. [2] (intenditore) connoisseur.

(Browne – Mendes – Natali 1987: 14–15.)

(Browne – Mendes – Natali 1987: 14–15.)

Kétségtelen, hogy klasszikus értelemben a „hamis barátok” fogalma elsősorban a jelentésre vonatkozik, kiterjeszhető azonban a nyelv egyéb területeire is, például a nyelvtanra (szófaji eltérések, eltérések a szám vonatkozásában vagy a megszámlálható főnév és az anyagnév között, eltérések az igevonzatok között stb.), a helyesírásra, a tulajdonnevekre, a frazémákra (szólásokra, állandósult szókapcsolatokra, közmondásokra), sőt nyelven kívüli mozzanatokkal (pl. a gesztusok, a mimika jelentésének értelmezésével) is kiegészíthető. Ezekkel is érdemes lenne foglalkozni!

## Irodalom

- Benkő Loránd (szerk.) 1967. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Első kötet. A–Gy. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Benkő Loránd (szerk.) 1976. *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára*. Harmadik kötet. Ö–Zs. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Boch, Raoul 1988. *Les faux amis aux aguets. Dizionario de false analogie e ambigue affinità fra francese e italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Browne, Virginia – Mendes, Elena – Natali, Gabriele 1987. *Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra inglese e italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Crystal, David 1992. *An Encyclopedic Dictionary of Language & Languages*. Cambridge – Oxford: Blackwell Publishers.
- Emericzy, Tibor 1980. Faux amis in ungarisch–deutscher Relation. In: János Juhász (Hrsg.), *Kontrastive Studien Ungarisch–Deutsch*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 49–64.
- Fábián Zsuzsanna 2001. Egy olasz–magyar „hamis barátok” szótárról. In: Gecső Tamás (szerk.), *Kontrasztív szemantikai kutatások*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 104–114.
- Fábián Zsuzsanna – Kardos Orsolya 2004. *Chi la dura la vince. Olasz nyelvi gyakorlatok és alapszókincs érettségizőknek, nyelvvizsgálóknak, egyetemre készülőknak*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Koessler, M. – Derocquigny, J. 1928. *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais; conseils aux traducteurs*. Paris: Vuibert.
- Lázár A. Péter 1998. Towards a taxonomy of „false friends”: Faux amis for Hungarian users. *The Even Yearbook* 3. 69–118.
- Milan, Carlo – Sünkel, Rudolf 1990. *Falsche Freunde auf der Lauer. Dizionario di false analogie a ambigue affinità fra Tedesco e italiano*. Bologna: Zanichelli.
- Péter Mihály 2005. „A fordító hamis barátai” orosz–magyar nyelvi vonatkozásban. In: Péter Mihály, *Nyelv, stílus, költői beszéd. Válogatott tanulmányok. Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához XLIX*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 111–115.
- Platt, Heidi – Platt, John – Richard, Jack C. 1992. *Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics*. Singapore: Longman Singapore Publishers Pte Ltd.
- Zaicz Gábor (főszerk.) 2006. *Etimológiai szótár. Magyar szavak és toldalékok eredete*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

Joachim László<sup>1</sup>

# A MAGYAR TANULÓI SZÓTÁRAK CÍMSZÓKIVÁLASZTÁSÁNAK FŐBB KÉRDÉSEI (és néhány szempont a magyar alapszókincs meghatározásához)

## Abstract

The article addresses the main questions relating to the headword selection process and suggests some theoretical and methodological factors to consider. It briefly discusses some preliminary decisions to make concerning the size of the dictionary (and the financial and time constraints of the dictionary making process, all based on the aims of the dictionary and the target group) and also the question of what to include in a learner's dictionary as headwords. The paper presents different possible sources of headwords (regarding them as possibly complementary): corpora, collecting words "manually", using lists of previously selected words (e.g. language books, the Hungarian version of *The Threshold Level*, dictionaries, translation glossaries) and words suggested by users of online dictionaries. The article also discusses different approaches and methods for selecting the headwords: frequency, communicative value, drawing up a list of possible domains to avoid glaring omissions and also considering the influence of the other language and culture (in case of a bilingual dictionary). The paper also states the overlap of the discussed aspects with those of designing a core vocabulary and highlights the practical significance of such a project.

**Keywords:** *headword selection, building the headword list, Hungarian learner's dictionary, core vocabulary, basic vocabulary*

**Kulcsszavak:** *szógyűjtés, címszókiválasztás, címszókiválogatás, címszavak, tanulói szótár, alapszókincs*

---

<sup>1</sup> Joachim László, magyar mint idegen nyelv tanár, Református Missziói Központ – Menekültmisszió (Iskolai Integrációs Program), laszlo.joachim.hu@gmail.com

## 1. Bevezetés: a magyar (mint idegen nyelvi) tanulói szótárak helyzete

Magyar nyelvkönyvek és segédanyagok jelentős bővülésének lehetünk szemtanúi az elmúlt néhány évben (kezdő szinten különösen), a magyar tanulói szótárak helyzete azonban ennél kisebb mértékben javult<sup>2</sup>. Pedig egyre több különféle típusú magyar tanulói szótárra lenne szükség, hogy segíteni tudja az egyre számosabb, nagyobb és sokfélébb (mind az anyanyelv, mind például a nyelvi szint vagy a tanulási cél szempontjából) tanulói csoportokat. Az eltérő szerkesztési szempontok miatt sem a magyar anyanyelvűek számára írt kétnyelvű tanulói szótárak (pl. magyar–angol szótár magyaroknak), sem pedig az ugyancsak alapvetően magyar anyanyelvűek számára készített értelmező szótárak nem nyújtanak számukra elegendő segítséget (Magay 2006: 83–84, Szöllősy 2006: 176, ill. Magay 2006: 60–63). A magyar tanulói szótárak szerkesztésének egyik lényeges kérdését jelentik a címszókiválasztás elvei, jelen tanulmány ennek az alapvető és nehéz munkafolyamatnak a főbb szempontjait tekinti át.

## 2. A magyar tanulói szótárak koncepciójának és terjedelmének kérdése

Egy szótár terve az adott szótár iránti használati igényből indul ki (érdemes minél inkább tudatában lenni a célcsoport jellemzőinek és igényeinek, vö. Atkins–Rundell 2008: 27–35, Gyöngyösi 2012), ez és a költségvetés határozza meg az erőforrásokat, a szótár terjedelmét és a határidőket (Atkins–Rundell 2008: 18, vö. Magay 2004: 58). A tartalommal kapcsolatos részletek eldöntése pedig alapvetően mindezek ismeretében történik. A használati igények és az elérhető költségvetés könnyen ellentmondásba is kerülhetnek egymással, többek között mivel a szótárhasználók többnyire azt szeretnék, hogy az általuk használt szótár szinte minden helyzetre kínáljon megoldást. Természetesen egyetlen szótár sem képes arra, hogy minden hasznos szót tartalmazzon, a terjedelmi lehetőségekhez képest azonban minél több, a célcsoport(ok) számára fontos szituációt kell lefednie. Ebből az is következik, hogy tanulói szótárak készítésekor alapvető, de ugyanakkor nehéz feladat is a legmegfelelőbb címszavak kiválogatása (Atkins–Rundell 2008: 178, P. Márkus 2011: 19).

Szigorú terjedelmi vagy időbeli korlátok esetén fontos tudatában lenni, hogy minél nagyobb a címszóállomány, általában annál kevesebb információt tud megadni a szótár egy-egy szóról. Tanulói szótárak esetében ezzel kapcsolatban inkább az a kívánatos,

---

<sup>2</sup> Ha a (szinte biztosan a legbővebb kínálatlal rendelkező) magyar és angol nyelvpárt nézzük, akkor azt láthatjuk, hogy létezik közöttük például képes szótár (a nemzetközi sorozat részeként megjelent Davies–Szabó 2009), tematikus szótár (Pelcz–Szita 2011), gyermekeknek készített szótár (Bíró–Kontra–Radnai 1989), elektronikus szótár (konkrét tananyaghoz kapcsolódó tíznyelvű szótár, amelynek egyik nyelve az angol, Nádor 2009), sőt az újtiszótárak között is van, amelyik talán itt is említhető (Magay – Mentlné Láng – Skripecz – Rátz – Végh 1991 és későbbi kiadásai). Ezek többsége azonban viszonylag kis méretű, és nem is mindegyik ad meg elegendő, a tanulók számára fontos információt (vö. például a grammatikai információk és a példák, példamondatok) a felvett címszavakról. Más nyelvet használó magyarul tanulók ennél sokkal kevésbé vannak ellátva tanulói szótárakkal (ha egyáltalán), általános egynyelvű magyar tanulói szótárról pedig nincs is tudomásom (most csak néhány alapvető tanulói szótártípust említve).



hogy „az alapszókinccset mennél intenzívebben, mélyrehatóbban dolgozza föl mind szemantikailag, mind szintaktikailag és szintagmatikailag” (a kétnyelvű tanulói szótárak kapcsán Magay 2006: 83).

### 3. Mi számítson címszónak?

Erre a kérdésre érdemes egyfajta előzetes, általános „technikai” definícióval<sup>3</sup> válaszolni, amely a későbbi döntések alapelveül szolgálhat (a válogatás elveiről ld. az 5. részt). Fontos a valamilyen szempontból **határhelyzeteknek minősülő esetek** megfelelő kezelése (a szókészlet hagyományosan periférikusnak tekintett bizonyos elemeit ld. az 5.3. részben).

A **kifejezések** (például *hogyan vagy?, egészségedre! valahány óra múlt*) nyomtatott tanulói kézisztárakban gyakran nem önálló címszóként, hanem vezérszó alatt szerepelnek (P. Márkus 2011: 23), elektronikus szótáraknál pedig a kifejezés bármely szavára (vagy akár egészére) történő keresésnél megjeleníthetők<sup>4</sup> (Prószéky 2004: 84). Az utóbbi esetben így hangsúlyos kérdés lehet, hogy minden kifejezést valamelyik szócikk részeként érdemes-e kezelni, vagy egy részüket esetleg szerencsésebb lenne önálló címszóvá emelni (ld. az önállóan soha elő nem forduló szavakat tartalmazó kifejezéseket, pl. *szabadlábra helyez*, Prószéky 2004: 83).

Akár **toldalékok** címszóként való szerepeltetésének kérdése is felvetődhet, hiszen ez segítheti képzett, illetve toldalékolt szavak megértését. A magyar anyanyelvűek számára készített *Értelmező kézisztárban* (Pusztai 2003) és az angol *Oxford Advanced Learner's Dictionary* egynyelvű tanulói szótárban (Hornby – Wehmeier 2010) is szerepelnek toldalékok címszóként (pl. *-ban/-ben*, ill. *-ed, -ion*), ennek a gyakorlatnak az esetleges átvétele, illetve egy akár nem feltétlenül nagy terjedelmű magyar tanulói szótárban való alkalmazásának részletei azonban a kifejezetten gazdag alaktanú magyar nyelv esetében alapos végiggondolást igényelnek.

A **képzett szavak** közül Pálffy (2004: 76) szerint azokat kell felvenni a szótárba, „amelyeknek a jelentése nem következtethető ki az alkotóelemekéből”, és „amelyeknek az idegen nyelvű megfelelőit az átlagos szótárhasználó nem tudja az ismeretei alapján generálni”. Ugyanez az elv a **szóösszetételekkel** kapcsolatban is követhető (Pálffy 2004: 77).

Atkins és Rundell (2008: 179) szerint érdemes számba venni, hogy a szótárban **mely szófaji típusok és altípusok szerepelnek majd címszóként** (a zárt szófajok szavai között könnyebb a válogatás, P. Márkus 2011: 20), illetve kiegészíthetjük a kérdést **egyes szófaji (al)típusok bizonyos toldalékolt alakjaival** is: címszavak legyenek-e például az *enyém*, a *kéne* vagy a *neki* alakok? Az ezzel kapcsolatos döntés során is szem előtt tarthatjuk Pálffy képzett szavakra vonatkozó elvét, a válasz pedig ezért többek között a

3 A címszó-definíció megalkotásakor meg kell nézni azt is, hogy a felhasználni kívánt korpusz(ok) és más források a szó milyen definíciója alapján működnek (Carter 1998: 234), és hogyan lehet szükség esetén összehangolni a különböző felfogásokat, vagy reagálni a különbségekre.

4 Érdemes is élni a lehetőséggel, hiszen a felhasználók gyakran nem szavakat, hanem kifejezéseket, sőt akár egész mondatokat írnak a keresőmezőbe.

másik nyelvtől is függhet (ld. az 5.4. részt). A döntés a gyakorisági elv érvényesítésének részleteire is kihathat (ld. a szótöves és a toldalékolt gyakorisági listák, 5.1. rész), valamint az utaló címszavak kérdéséhez<sup>5</sup> is kapcsolódhat.

Mindez nem feltétlenül csak a szótárba felveendő formák gyűjtésének a kérdése, hanem az információ elrendezését is (**egységnyi információ hány szócikkre oszlik**): például hogyan kezeli a szótár a homonímia és a poliszémia kérdését, irányítószóként vagy a címszó részeként adja-e meg a vonzatokat, címszóként szerepeltet-e egyes kifejezéseket vagy toldalékolt alakokat.

## 4. A szótár szavainak forrásai

### 4.1. Egy tanulói szótár alapjául szolgáló korpusz(ok)

Egy tanulói szótár készítését megalapozó **korpusznak többféle szövegtípust, regisztert, írott és beszélt nyelvi adatokat** is kell tartalmaznia, még hozzá **a céloknak megfelelő arányban** – nehéz is ennél sokkal többet mondani az arányokról, mivel azok súlyozására tudományos módszer nem létezik (Atkins–Rundell 2008: 66). Gyakorlat és minták persze vannak, a források és az arányok eldöntése pedig (mint a döntések általában) számtalan kérdést vet fel, többek között a különféle nyelvváltozatokkal kapcsolatban (Lee 2001: 252-254). Ezek egyike a beszélt nyelvváltozatok reprezentálásának kérdése: egy tanulói szótár számára ideális korpusznak többek között hétköznapi, köznyelvi, spontán beszélgetésekből, telefonbeszélgetésekből, iskolai / egyetemi órákról, értekezletekről, interjúkból, beszédekből, híradókból is kell beszélt nyelvi adatokat tartalmaznia (Atkins–Rundell 2008: 68, Fóris 2002: 89). A magyar korpuszok egy része internetes fórumokról vagy filmfeliratokból nyert nyelvi adatokkal reprezentálja a beszélt nyelvet<sup>6</sup>, de emellett ma már kisebb méretű, kimondottan beszélt nyelvi adatokat feldolgozó korpuszok is léteznek, ilyen a *Budapesti Szociolingvisztikai Interjú* (BUSZI) és a *Beszélt nyelvi adatbázis* (BEA)<sup>7</sup>.

Az általános nyelvhasználatot tükröző korpuszok mellett adott esetben **speciális (rész)korpusz** is felmerülhet mint szótári címszavak forrása (akár a szótár alapjául szolgáló korpusz részeként; a korpuszkészítésről ld. Atkins–Rundell 2008: 53-96, valamint Szirmai 2005). Ide kapcsolódó minta lehet (még ha nem is szótár, hanem egy adott terület legfontosabb szavait feltérképező lista) az angol nyelv esetében az ötmillió szavas korpusz alapján készült, az iskolai tananyag szókincsére koncentráló *The American*

<sup>5</sup> Az utaló címszavak elsősorban nyomtatott szótárak esetében fontosak, online szótáraknál az átirányíthatóság és a morfológiai komponens át tudja venni szerepüket, hiszen ez utóbbi a címszótól nagymértékben eltérő toldalékolt alakokat (pl. *velem, tegyél*) is képes kezelni (vö. Prószycki 2004: 82, ill. uo. 84-85, Joachim 2013: 51-54).

<sup>6</sup> A *Magyar Nemzeti Szövegtár* személyes regiszterének forrását például internetes fórumok jelentik, erről a vonatkozó oldalon az olvasható, hogy „bizonyos esetekben nagyon hasonlít a beszélt, élő kommunikációhoz”. A filmfeliratokat is használó *Hunglish* korpuszról, valamint annak angol nyelvtudatában történő hasznosíthatóságáról pedig ld. Sass 2007.

<sup>7</sup> A BUSZI és a BEA létezésére Sass Bálint hívta fel a figyelmemet.

*Heritage Word Frequency Book* (Carroll–Davies–Richman 1971) vagy az *Academic Word List* (Coxhead 2000). Ez utóbbi különféle tudományterületek szövegeiből összeállított, egyfajta „általános tudományos szaknyelvi” korpusz gyakorisági listájának azon része, amely nem szerepel az angol nyelv egyfajta alapszókincsének tekintett *General Service Listben* (West 1953)<sup>8</sup>.

#### 4.2. „Kézi” gyűjtés, illetve mások által korábban végzett gyűjtések, listák felhasználása

Bizonyos esetekben a klasszikus **manuális címszógyűjtés** is jól működhet, **a legkülönfélébb források**, például könyvek, híradó vagy az internet felhasználásával (B. Papp 2012: 75). Kézi gyűjtés esetén fokozottan kell figyelni arra, hogy ne maradjon ki fontos terület (ld. a 5.3. részt). Mások által kiválogatott szókincszet (szövegek és/vagy listák formájában) tartalmazó munkák: **szótárak, nyelv- és szakkönyvek, az egyes nyelvi szintek leírásai, fordítók számára készített internetes (szak)szójegyzékek, adatbázisok / tudásbázisok** is lehetnek címszavak forrásai (vö. Fóris 2002: 64–65). Nem reprezentatív korpusz alapján készült munka forrásként való használata esetén ugyanakkor (a kézi gyűjtéshez hasonlóan) fokozottabban jelen van a címszavak válogatásában a szubjektivitás, a többé vagy kevésbé véletlenszerű kiválasztás.<sup>9</sup>

A címszavak kiválasztását segítheti például a *Küszöbszint* kommunikatív szemléletű leírása (Aradi–Erdős–Sturcz szerk. 2000), még ha önmagában nem is feltétlenül elegendő (különösen nagyobb szótárakhoz). Kardos (2009: 204) szerint ez a munka „a magyar nyelv alapszókincsének egyetlen, többé-kevésbé reprezentatívnek tekinthető gyűjteménye”, és saját meglátásom szerint is jó (egyik) forrás lehet. Nem szabad azonban elfeledkezni arról, hogy a *Küszöbszint* céljának megfelelően egy keret<sup>10</sup>.

#### 4.3. Online szótáraknál: a felhasználók bővítési javaslatai

Online szótárak esetében a kezdeti címszólista további bővítésének jó forrása lehet, ha **a felhasználók is javasolhatnak újabb szavakat**, azt is megadva, hogy hol találkoztak az adott szóval (a javaslatokat azonban érdemes lehet szűrni és a megfelelő információkkal kiegészíteni, vö. Szöllősy 2006: 178). Szintén sokat segít, ha **a rend-**

<sup>8</sup> Vizsgálatok szerint a GSL általános 80% körüli lefedettségi mutatójához további nagyjából 8–10 százeleket tesz hozzá tudományos szövegekben ez a nagyjából 570 szócsalád (Nation–Waring 1997: 16–17), ami jóval nagyobb növekedés, mint amit az általános gyakorisági lista következő ugyanennyi elemével el lehetne érni.

<sup>9</sup> Olasz tankönyvek szókincsvizsgálata legalábbis ezt az eredményt hozta: „lexikális segédesszók rendszeres használata nélkül, bármennyire tapasztaltak legyenek is a szerzők, lehetetlen olyan döntéseket hozni, amelyek koherensen tükrözik a tényleges nyelvhasználatot” Kardos (2009: 209).

<sup>10</sup> Az egyes szintek leírásai számos fogalomkört (néhány jellemző példa megadása után) nyitva hagynak (van Ek, J. A. – J. L. M. Trim 1998: 177), elismervén, hogy azok azonos tartalommal való megtöltése nem lenne praktikus minden tanuló számára. Ezen kívül szómutatójukat az egyes kommunikációs céloknál megadott, időnként meglehetősen általános szerkezetekkel kapcsolatos példamondatok is befolyásolják, ami pedig ugyancsak magában hordozhatja az ad hoc veszélyét. Ezen kívül többek között arról is vannak viták, hogy mennyire határozta meg a Küszöbszint készítésének folyamatát az eredendően más szerkezetű nyelvekre hangolt általános keret és esetleg a más nyelvű minták, ill. mennyire lehetett a magyar nyelv(használat) sajátosságait is szem előtt tartani, figyelembe venni a leírás során.

**szer naplózza a kereséseket**, feltüntetve, hogy eredményeztek-e találatot – ahogy ez a magyar–szomáli tanulói kisszótár online változatánál is történik (Joachim – Tukale 2013). Mindkét esetben tulajdonképpen „házhoz jön” a szerkesztőhöz a bővítés egy részének anyaga, és ezekből az adatokból ráadásul érdekes következtetéseket lehet levonni arról, hogy milyen szavak hiányoztak a szótárból, ill. milyen szavakra van szükségük a nyelvtanulóknak. (Az eredmények pedig még úgy is hasznosak, hogy a kontextus hiányával, illetve rosszul írt alakokkal is számolni kell.) A bővítés során szótárba kerülő címszavak (és szócikkek) forrásnyelvi és célnyelvi alakokból egyaránt kiindulhatnak (vö. az 5.4. rész).

## 5. A címszavak kiválogatásának elvei, módszerei

### 5.1. *A(z általános) gyakoriság mint szempont*

Egy nyelv tanítási céllal kiválasztott legfontosabb szavai között kétségkívül alapvető a (nyelvtanulók számára legrelevánsabb kontextusokban, illetve az ezeket reprezentáló korpuszban vagy korpuszokban) **leggyakrabban előforduló szavak**<sup>11</sup> hangsúlyos jelenléte. Az olasz nyelv Tullio De Mauro és csoportja által meghatározott alapszókincsben a mintegy 7000 szó közül 5000 a gyakoriság szempontja alapján szerepel (Fóris 2012: 285, Kardos 2009: 203).

A nyers gyakorisági adatokat persze nem érdemes automatikusan kezelni<sup>12</sup>. Kiválasztási kritérium lehet, hogy a szavak a legkülönbébb szövegekben is előforduljanak<sup>13</sup> (még ha nem is egyforma gyakorisággal, vö. Nation és Waring 1997: 18). Kérdés az is, hogy egy-egy szó milyen jelentésében mennyire gyakori (Atkins–Rundell 2008: 61, Nation–Waring 1997: 13), illetve, hogy milyen alakjában mennyire az.<sup>14</sup> Hogy egy-egy szó mennyire fontos a nyelvtanulás szempontjából (gyakorisága vagy bármely más elv alapján), azt akár magában a tanulói szótárban is hasznos lehet jelezni valamilyen módon (Szirmai 2005: 135).

<sup>11</sup> Szó alatt a szótárszerkesztő címszó-definícióját értem. Nation és Waring (1997: 18) szerint például ha egy idioma vagy kifejezés felveszi a versenyt gyakoriságban a szavakkal, és jelentése nem következtethető ki egyszerűen alkotóelemei jelentéséből, akkor érdemes lehet szerepeltetni egy gyakorisági listában. (És ha egy szótárban ezeket nem kezeljük címszóként, a fenti kritériumoknak a példák válogatásakor való alkalmazása akkor is megfontolandó, vö. Sass–Váradai–Pajzs–Kiss 2010.)

<sup>12</sup> A bekezdés további részében tárgyalt szakmai okok mellett ennek technikai oldala is lehet: egy ilyen listában könnyen felbukkanhatnak tulajdonnevek, számok stb. (ha a korpusz nincs már eleve megtisztítva az ilyen elemektől, vö. Atkins–Rundell 2008: 84–86).

<sup>13</sup> Lee (2001: 255) a szóródás (dispersion) kritériumát összekapcsolja a használati értékkel, az adott szavak sok szituációban való használhatóságával és a „rendelkezésre állással” (vö. a francia „disponible”, ld. az 5.2. részt).

<sup>14</sup> A 3. részben tárgyalt alapvető döntések meghozatala után azt is érdemes megvizsgálni, hogy a felhasználni kívánt korpusz(ok) a szó milyen definíciója alapján működnek (Carter 1998: 234), és szükség esetén összehangolni az eltérő felfogásokat, vagy reagálni a különbségekre. Ez hatással lehet arra is, hogy szótóves vagy toldalékolt gyakorisági listát használunk, netán mindkettőt (ld. pl. az MNSZ személyes regiszterének vele, kéne stb. formáit), hiszen a korpusz szó-felfogásából következik, hogy mely formák gyakorisági adatait kapcsolja egy-egy szótóvéhez.

## 5.2. Kommunikatív / használati érték

Egy tanulói szótár szerkesztésekor a gyakorisági szempont mellett annál szubjektívebb, nehezebben mérhető kritériumokat is kell alkalmaznunk: olyan, jellemzően **a hétköznapi élet tárgyaival, fogalmaival kapcsolatos szavakat** is fel kell venni a címszavak közé, **amelyek nem szerepelnek a(z általános) gyakorisági listák élén, ismeretük ugyanakkor fontos a nyelvtanulók számára** (vö. Carter 1998: 225-226, Chiari–De Mauro 2010: 23, Kardos 2009: 202-203, Magay 2006: 81). Kardos (2009: 209) rendelkezésre álló szavaknak<sup>15</sup> nevezi őket (vocabolario di alta disponibilità, vocabulaire de haute disponibilité, high availability vocabulary): az elnevezés eredendően a szavak mentális lexikonból való könnyű előhívhatóságára utal (Carter 1998: 235), és egy-egy téma leginkább hozzáférhető szavait jelenti<sup>16</sup> – ezek természetesen egyénenként, illetve nyelvenként, nyelvközségenként is mutathatnak eltéréseket egymástól. A gyakoriság mellett ez volt az olasz alapszókincs újabb meghatározásának másik fontos elve francia minta alapján (Chiari–De Mauro 2010: 25-26, Kardos 2009: 203), de az angol *General Service List*nél sem a gyakoriság az egyetlen szempont<sup>17</sup>.

## 5.3. A szókészlet csoportokra bontása és súlyozása

Amellett, hogy a tanulói szótáraknak érdemes felvenniük az alapszókincset címszavaik közé (vagy kisebb szótárak esetében az alapszókincs egy részét), a magyar szókészletet érdemes már a konkrét címszókiválasztás előtt **többféle szempont alapján is különféle csoportokra osztani**<sup>18</sup>, és eldönteni, hogy az egyes csoportokba sorolható szavakat felvegye-e a szótár, és ha igen, milyen **súlyozással**, vagy ne kerüljön bele (Atkins–Rundell 2008: 184, valamint vö. Pomázi 2004: 158). Milyen mértékben szerepeltessünk (ha szerepeltetünk) például szlenget vagy diáknyelvi szavakat, informális szavakat vagy kifejezéseket, csúnya szavakat, hivatalos elnevezéseket, a nyelvből eltűnőfélben lévő vagy frissen megjelent szavakat, különféle területi nyelvváltozatok szavait, egyes speciális tárgykörökhöz, szituációkhoz, beszédszándékokhoz tartozó szókincs bizonyos elemeit? És még a leghétköznapibb kategóriák esetében is: milyen mennyiségben szerepeltessünk szavakat az adott esetben akár több tízezer lehetséges szó közül

<sup>15</sup> Fóris (2012: 285) nagyon fontos szavaknak hívja őket, és a kategória típusait is megadja: „alapvető biológiai cselekedeteket, mint evés, alvás, szülés, halál stb. megjelölő szavak; a főbb testrészek nevei (szem, száj, fej stb.); a külső természet jelenségei (tűz, víz, Nap, Hold stb.); általános viszonyfogalmakat kifejező szavak (személyes névmások, mutatószók, tagadószók, mértékek stb.); kultúraspecifikus szavak”.

<sup>16</sup> Ezt eredetileg kérdőívvel mérték (Michéa 1953: 341).

<sup>17</sup> Nation és Waring (1997: 13) az egyes formákhoz tartozó különböző jelentések gyakorisági adatainak feltüntetése mellett ezért is tartják az angol nyelv legjobb szógyakorisági listájának. West gyakoriságon kívüli szempontjai között szerepelt, hogy érdemes előnyben részesíteni például az érzelmi többletjelentést hordozó szavakat, illetve azokat, amelyek más szavakkal vissza nem adható gondolatokat fejtenek ki, de ezen kívül a tanulás nehézsége is szempont volt: könnyebb egy ismert szó újabb jelentését megtanulni, mint egy teljesen új szót (Nation–Waring 1997: 19). Mai szemmel így is felvethető, hogy West akár nagyobb nyomtatékot is adhatott volna a hasonló szempontoknak (Carter 1998: 208).

<sup>18</sup> Az adott szótárban szerepeltetendő területek (domain) meghatározásakor egy hierarchikus fogalomkörü rendszer felállítása sokat segíthet abban, hogy ne maradjon ki fontos terület (Atkins–Rundell 2008: 184). A csoportokra bontás nemcsak szótárszerkesztéskor, az alapszókincs adott célú kiegészítésekor hasznos, hanem akár az alapszókincs meghatározásakor is, hiszen például a rendelkezésre álló szókincset is konkrét témák mentén lehet felmérni.

(például állatfajták, betegségnevek, vö. Magay 2004: 58)? Vagy törekedjünk inkább az általánosra és a (proto)tipikusra (vö. Lee 2001: 254-255)? Hasonló kérdések merülnek fel a **szakszavakkal**<sup>19</sup>, például bizonyos hobbik jellemző szókészletével vagy egyes foglalkozások, szakterületek szakszargonával, szókincsével kapcsolatban is (vö. P. Márkus 2011: 24). Természetesen ezeknek a döntéseknek is összhangban kell lenniük az adott szótár profiljával, címszófeldolgozásával, a címszókiválasztás e dolgozat más részeiben ismertetett elveivel, valamint a területi lehetőségekkel, adottságokkal is.

A csoportok meghatározásakor nem szabad elfeledkezni a **szókészlet hagyományosan periférikusnak tekintett bizonyos elemeiről** (Magay 2004: 59), így például a tulajdonnevekről sem: felvetődhet például a nagyobb magyarországi városok szerepeltetése (a helyhatározóragok miatt is: például *Budapesten*, de *Debrecenben*), a fontosabb, teljesen vagy részlegesen magyar nyelvű földrajzi nevek (pl. *Bécs*, *Pozsony*, *Földközi-tenger*, *Duna*, *Alföld*) és más tulajdonnevek felvétele is, például az *ENSZ*, a *Kúria*, a *Hold* stb. (Atkins–Rundell 2008: 188). Fontos elemek lehetnek gyakoribb, **sajátosan a beszélt nyelvre jellemző fordulatok, felkiáltások** (Fóris 2002: 90), vagy az önálló szavak határán többek között becézett alakok (*zsepi*, *kösz*, *Laci* stb.), **rövidítések** (pl. *u.*, *krt.*, *pl.*) és mozaikszók is (pl. *ÁFA*, *MTA*, *BKV*, *kb.* – persze ezek egy része igen könnyen el is évülhet).

Bizonyos, a **célnyelvi kultúrával kapcsolatos enciklopédikus, kulturális információk** szerepeltetése<sup>20</sup> is gyakran szükséges a tanulói szótárakban, hiszen számtalan szó, amelyet az anyanyelviiek (kultúrájuk alapvető ismeretének birtokában) a legnagyobb természetességgel, utalásszerűen használnak, a külföldiek számára magyarázatot igényel – ezek kiválogatása igen nehéz feladat (Magay 2004: 59), és igencsak szubjektív (Lukács 2010: 41, B. Papp 2012: 75-76). Az egyes csoportok között lehetnek átfedések, amint az az előző bekezdésben szereplő példák némelyikénél is látszik. Az egyes területek súlyozásakor különleges figyelmet kell fordítani a **speciális, konkrét célcsoportnak releváns szavakra** is. Sok angol egynyelvű tanulói szótár például angoltanár használói miatt tartalmaz számtalan nyelvészeti szakszót (vö. Atkins–Rundell 2008: 190), de ugyanígy a tanulók miatt például a tanulási környezet szavait vagy a nyelvtanulási feladatok jellegzetes instrukcióinak szókincsét is szerepeltetni kell.

<sup>19</sup> A köznyelv és a szaknyelvek között ugyanakkor nem is lehet éles határt húzni: a modern technológia és a tudomány számos eredménye a hétköznapi élet részévé vált, és ez természetesen a szótárakban is tükröződik (Magay 2004: 59).

<sup>20</sup> A kultúraspecifikus, „lefordíthatatlan” elemek jelentésmegadását a szótárak körülírással szokták megoldani (Márkus–Szöllősy 2006: 102). Atkins és Rundell (2008: 187) vonatkozó példáihoz hasonló magyar megfelelő lehet pl. a Mikulás (mint a magyar kultúra egy olyan eleme, amely számos magyarnyelv-tanuló kultúrájának nem része), de sok más területre, például eltérő oktatási rendszerekre vonatkozó szavak, fogalmak megadásakor is felmerülhet a rövid magyarázat szükségességének kérdése. A kultúraspecifikus szavakat nem (vagy nem elsősorban) önálló fogalomkörű csoportként érdemes felfogni, hanem inkább a szókészlet különféle csoportjaiban előforduló, bővebb magyarázatot, illetve különleges figyelmet igénylő elemekként.

#### 5.4. Kétnyelvű szótáraknál: a másik nyelv és kultúra hatása

Egy tanulói szótár készítésekor nem csak a magyar nyelv **fontos kiindulópont**, hanem **a másik nyelv is**<sup>21</sup>, hiszen ahogy Kardos (2009: 204) fogalmaz: a magyar nyelv és a kultúra „exportálása” mellett a beszélő „importálása” is segíti a szótárat használó nyelvtanulók kommunikációját. Vagyis a magyar nyelv autentikus szerkezetei mellett „a nyelvi elemeknek a tanuló országában elfoglalt használati értékét” sem szabad figyelmen kívül hagyni (vö. a másik nyelv alapszókincse, legfontosabb szavai, amennyiben elérhető információ erről). A címszókiválasztás szempontja ezen kívül a fordíthatóság is: ha egy szó (valamilyik vagy mindkét irányban történő) fordítása nehézséget okoz a nyelvtanulók számára<sup>22</sup>, az a szótárba történő felvétele mellett szól (Atkins–Rundell 2008: 190). Az is ide tartozik, hogy szavaknak egy másik nyelvben nem feltétlenül szavak felelnek meg: például ha magyar toldalékok másik nyelvű ekvivalense önálló szó, akkor az a magyar alak esetében is érv lehet a címszóként szerepeltetés mellett (az angol és a magyar nyelv viszonylatában ilyenek lehetnek a viszonyragok, például *-ban/-ben, -tól/-től, -ig*, P. Márkus 2011: 21, vö. a 3. rész). Emellett pedig érdemes azon szavak közül is szerepeltetni némelyeket, amelyek **a tanulók saját kultúrájának fontos részei**, és létezik valamilyen szintű megfelelőjük magyar nyelven (ezek az elemek persze nem feltétlenül azonosak a magyar nyelv leggyakoribb szavaival, vö. Kardos 2009: 208, valamint Magay 2006: 83).

#### 6. A válogatási elvek, módszerek egy másik alkalmazási területe: a magyar (mint idegen nyelv) alapszókincsének meghatározása

Egy tanulói szótár címszavainak kiválogatása és a pedagógiai értelemben vett alapszókincs meghatározása két olyan feladat, amely mutat közös vonásokat, így az eddigi utalások mellett érdemesnek látszik az utóbbi kérdéssel önállóan is, legalább a témafelvetés szintjén foglalkozni. Nyelvi minimumok meghatározásakor a korábban tárgyalt elvek közül elsősorban az első kettőnek van jelentősége, „az utóbbi időben a két elképzelést egy **gyakorisági-kommunikatív keret**ben próbálják meg integrálni” (Kardos 2009: 202).

Természetesen többféle (részben egymást kiegészítő, részben egymásnak ellentmondó) koncepció alapján is meg lehet határozni egy nyelv pedagógiai szempontú alapszókincsét (Carter 1998: 36–46, Lee 2001: 251–256). Szavak listáinak<sup>23</sup> készítése mint eszköz, illetve mint módszer is természetesen vitatható: az alapszókincshez tartozás

<sup>21</sup> Ez a szempont egynyelvű szótárak szerkesztésekor is ott lehet a háttérben, még ha ilyenkor nehezebb is a kérdés kezelése a forrásnyelv és az ahhoz kapcsolódó kultúra vagy kultúrák sokfélesége miatt.

<sup>22</sup> Ennek speciális esete lehet a hamis barátok jelensége (ide értve azokat a szópárokat is, amelyeknél az azonos vagy hasonló forma nem elsősorban fogalmi, hanem stílusbeli különbségekkel jár együtt), illetve az, ha egy adott szónak nem is létezik megfelelője a másik nyelven.

<sup>23</sup> A listákat nem csupán szavak felsorolásaként érdemes felfogni, hiszen ezek akkor lesznek jól felhasználhatók (például tananyagkészítés vagy más szótárak készítése során), ha sok információt tartalmaznak az egyes szavakról (a gyakorisági listákkal kapcsolatban vö. Nation–Waring 1997: 19). A General Service List például tartalmazza a szófajt, az adott szó különféle jelentéseit és az azokhoz tartozó gyakorisági adatokat, valamint kifejezéseket is (Carter 1998: 208).

fokozat kérdése is (Carter 1998: 238), illetve nem is feltétlenül van egyetlen, minden tanulói csoportnak egyformán hasznos lista (Kardos 2009: 204, van Ek, J. A. – J. L. M. Trim 1998: 177). A magyar (mint idegen) nyelv **valamilyen szintű konszenzus alapján meghatározott alapszókincse** mindezek ellenére azonban a gyakorlatban a **tanulói szótárak egyik forrásaként szolgálhatnak, és hivatkozási alapot adhatnak emellett nyelvkönyveknek, gyakorlókönyveknek és vizsgafeladatsoroknak** is.<sup>24</sup> Megfelelő szoftverrel pedig azután bármilyen szöveg elemezhető abból a szempontból, hogy a megadott listában (vagy akár a lista vagy listák egyes szegmenseiben) szereplő formák milyen arányban fedik le (az angol nyelvre több ilyen ingyenesen elérhető szoftver, ún. vocabulary profiler is létezik).

## 7. Összegzés

Tanulmányomban a magyar tanulói szótárak készítésének egy lényegbevágó munkafázisáról, a címszavak kiválasztásáról, elsősorban annak forrásairól és elveiről, módszereiről volt szó. (A konkrét helyzetekben való döntés azután természetesen a lexikográfusok joga és feladata.) Egy szótárt lehetőség szerint elkészülte után is kell gondozni, ennek részeként pedig a címszólista karbantartása is fontos, hiszen a legjobb szótár is elavul idővel (Magay 2004: 58), így előbb vagy utóbb további kiadására, illetve frissítésére lesz szükség.

Emellett pedig – bár alapvető témám a tanulói szótárak címszókiválasztása volt – a magyar alapszókincs meghatározásának szótárakat és a magyar mint idegen nyelv oktatását általánosabban is érintő kérdését is felvettem, mivel látok közös pontokat a két téma között. Remélem, e kérdések áttekintése a gyakorlati munka segítségére lesz.

## Irodalom

- Atkins, B.T. Sue – Michael Rundell 2008. *The Oxford guide to practical lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, Ronald 1998. *Vocabulary: Applied Linguistic Perspectives*. London, New York: Routledge.
- Chiari, Isabella – Tullio De Mauro 2010. The new basic vocabulary of Italian: problems and methods. *Statistica Applicata - Italian Journal of Applied Statistics Vol. 22 (1)*. 23–36. [http://www.alphabit.net/PDF/2012\\_Chiari\\_DeMauro\\_NVDB.pdf](http://www.alphabit.net/PDF/2012_Chiari_DeMauro_NVDB.pdf)
- Fóris Ágota 2002. *Szótár és oktatás*. Pécs: Iskolakultúra. <http://mek.oszk.hu/01800/01890/>
- Fóris Ágota 2012. A lexikon megközelítései. In: Alberti Gábor – Kleiber Judit – Farkas Judit (szerk.) *Vonzásban és változásban*. (A nyelvészeti Doktorandusz füzetek különkiadása) Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 277–307.

<sup>24</sup> Úgy tűnik, hogy az elérhető munkák – például az egyes nyelvi szintek leírásai – inkább keretet és általános szempontokat adnak ezekhez a feladatokhoz, mint többé-kevésbé konkrétan meghatározott, leírt szókincset.



- Gyöngyösi Livia 2012. A hasznosság elve mint motiváció – a magyar mint idegen nyelv szókinccsének elsajátításában. *Hungarológiai Évkönyv 13*: 29–42. [http://epa.oszk.hu/02200/02287/00013/pdf/Hungarologiai\\_Evkonyv\\_13\\_029-042.pdf](http://epa.oszk.hu/02200/02287/00013/pdf/Hungarologiai_Evkonyv_13_029-042.pdf)
- Joachim László 2013. Morfológiai és szintaktikai információk a magyar mint idegen nyelv tanulói számára készített szótárakban és szószedetekben. (Egy tanulói szótár előmunkálatainak szempontjai, tapasztalatai.) *Hungarológiai Évkönyv 14*: 40–62. [http://www.epa.oszk.hu/02200/02287/00014/pdf/EPA02287\\_hungarologiai\\_evkonyv\\_2013\\_14\\_040-062.pdf](http://www.epa.oszk.hu/02200/02287/00014/pdf/EPA02287_hungarologiai_evkonyv_2013_14_040-062.pdf)
- Kardos Orsolya Hedvig 2009. Az olasz mint idegen nyelv alapszókinccse kiválasztásának elméleti és gyakorlati kérdései. In: Fábián Zsuzsanna (szerk.): *Szótárírás és szótárírók. Lexikográfiai füzetek 4*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 201–209.
- Lee, David Y. W. 2001. Defining core vocabulary and tracking its distribution across spoken and written genres. Evidence of a gradient of variation from the British National Corpus. *Journal of English Linguistics*, Vol. 29. 250–278. <http://www.corpus4u.org/forum/upload/forum/2005060601513713.pdf>
- Lukács András 2010. A kulturális szótár mint műfaj. *Fordítástudomány XII (1)*, 38–49. [http://www.elteftt.hu/f/File/Forditastudomany/2010.\\_XII.\\_vfolyam\\_1.\\_szm.pdf](http://www.elteftt.hu/f/File/Forditastudomany/2010._XII._vfolyam_1._szm.pdf)
- Magay Tamás 2004. Szó, ami szó: Lexikológia és lexikográfia angol nyelvtudományi megközelítésben. In: Fóris Ágota–Pálffy Miklós (szerk.): *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 53–71.
- Magay Tamás 2006. Tanulói szótárak: múlt és jelen. In: Magay Tamás (szerk.): *Szótárak és használóik*. Lexikográfiai füzetek 2. Budapest: Akadémiai Kiadó. 57–93.
- Márkus Katalin–Szöllősy Éva 2006. Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In: Magay Tamás (szerk.): *Szótárak és használóik*. Lexikográfiai füzetek 2. Budapest: Akadémiai Kiadó. 95–116.
- Michéa, René 1953. Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les langues modernes*. 47: 338–344.
- Nation, Paul–Robert Waring 1997. Vocabulary size, text coverage and word lists. In: Schmitt, Norbert–Michael McCarthy (szerk.): *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy* Cambridge: CUP. 6–19. <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam031/97042211.pdf>
- Pálffy Miklós 2004. Szótári típus és címszóállomány. A címszókiválasztás szempontjai. In: Fóris Ágota – Pálffy Miklós (szerk.): *A lexikográfia Magyarországon*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 72–80.
- B. Papp Eszter 2012. About a Hungarian dictionary of culture. *Magyar Terminológia 5 1*: 72–78.
- P. Márkus Katalin 2011. *Kéziszótárak az ezredfordulón (Angol–magyar, magyar–angol kéziszo-tárak 1981 után)*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE.
- Pomázi Gyöngyi 2004. Szótárszerkesztési módszerek. (Német zsebszótárak). In: Tóth Szergej – Földes Csaba – Fóris Ágota: *Lexikológiai és lexikográfiai látkép: Problémák, paradigmák, perspektívák*. Szeged: Generalia. 157–163. <http://mek.oszk.hu/04400/04468/>

- Prószték Gábor 2004. Az elektronikus papírszótártól az „igazi” elektronikus szótárak felé. In: Fóris Ágota – Pálffy Miklós (szerk.): *A lexikográfia Magyarországon (Segéd-könyvek a nyelvészet tanulmányozásához XXXV)*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 81–87.
- Sass Bálint 2007. A Hunglish korpusz mint oktatási segédeszköz. In: Heltai Pál: *Nyelvi modernizáció – szaknyelv, fordítás, terminológia*. A MANYE 2006. évi XVI. kongresszusának kötete. Pécs, Gödöllő: MANYE – Szent István Egyetem. [http://www.nytud.hu/oszt/korpusz/resources/sb\\_hunglish.rtf](http://www.nytud.hu/oszt/korpusz/resources/sb_hunglish.rtf)
- Szirmai Mónika 2005. *Bevezetés a korpusznyelvészetbe. A korpusznyelvészet alkalmazása az anyanyelv és az idegen nyelv tanulásában és tanításában*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. [http://korpusz.com/Monika/A\\_szerzorol\\_files/SzirmaiMonikaKorpusznyelvészet.pdf](http://korpusz.com/Monika/A_szerzorol_files/SzirmaiMonikaKorpusznyelvészet.pdf)
- Szöllősy Éva 2006. Az MTA SZTAKI és a Szegedi Tudományegyetem on-line angol-magyar-angol szótárai: erények, hibák, fejlesztési lehetőségek. In: Magay Tamás (szerk.): *Szótárak és használói*. Lexikográfiai füzetek 2. Budapest: Akadémiai Kiadó. 165–179.
- van Ek, J. A. – J. L. M. Trim, 1998. *Threshold 1990*. (A revised and corrected edition.) Cambridge: Cambridge University Press. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level\\_CUP.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Threshold-Level_CUP.pdf)

## Források

- Aradi András – Erdős József – Sturcz Zoltán (szerk.) 2000. *Küszöbszint. Magyar mint idegen nyelv*. Budapest: Műegyetemi Távközpont. <http://bme-tk.bme.hu/other/kuszob/>
- Bíró, Ruth G. – Kontra Miklós – Radnai T. Zsófia 1989. *Hungarian Picture Dictionary for Young Americans*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Carroll John B. – Davies Peter – Richman Barry 1971. *The American Heritage word frequency book*. New York: American Heritage Publishing Co.
- Coxhead, Averil 2000. A New Academic Word List. *TESOL Quarterly* 34/2. 213–238.
- Davies, Helen – Szabó Helga 2009. *Beginner's Hungarian Dictionary*. Budapest: Holnap Kiadó.
- Hornby, Albert Sydney. – Sally Wehmeier 2010. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford: OUP. <http://oald8.oxfordlearnersdictionaries.com/>
- Joachim László – Muhyadin Hussein Tukale 2013. *Hungariyan – Soomaali qaamuus, tusiyaha qaybaha guud. / Magyar – szomáli szótár (szomálokknak). Fogalomkörü mutatóval*. (Online szótár.) Budapest: RMK-Menekültmisszió. <http://qaamuus.rmk.hu/>
- Magay Tamás – Mentlné Láng Ilona, Skripecz Sándor – Rátz Ottó – Végh Béla 1991. *Útiszótár / Tourist's Dictionary. (Angol-magyar, magyar-angol szótár)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- MNSZ = Váradi Tamás et al. 2005. *Magyar nemzeti szövegtár*. Budapest. <http://http://mnsz.nytud.hu/>

- Nádor Orsolya (főszerk.) 2009. *eMagyarul. Online tíznyelvű szótár*. Budapest: Balassi Intézet. <http://e-magyarul.balassi-intezet.hu/new/1.Szotar/>
- Pelcz Katalin – Szita Szilvia 2011. *Egy szó mint száz. (Magyar-angol tematikus szókinctár)*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Pusztai Ferenc (főszerk.) 2003. *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Sass Bálint – Váradi Tamás – Pajzs Júlia – Kiss Margit 2010. *Magyar igei szerkezetek – A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- West, Michael 1953. *A General Service List of English Words*. London: Longman, Green and Co.

Durst Péter<sup>1</sup> – Szabó Martina Katalin<sup>2</sup>

– Vincze Veronika<sup>3</sup> – Zsibrita János<sup>4</sup>

## A „HUNLEARNER” MAGYAR TANULÓI KORPUSZ FEJLESZTÉSE ÉS VÁRHATÓ HOZADÉKAI<sup>5</sup>

### Abstract

HunLearner is a new corpus that includes essays written by learners of Hungarian. Here, we give a comprehensive review of its construction and the possibilities it may offer in language teaching. Following a general description of learner corpora, we present the results of analyses that were based on data got from HunLearner and outline directions for future research. As compiling a learners' dictionary is definitely a promising area where these results may be used, its theoretical background is described in detail and we also show how our corpus can contribute to this research area.

**Keywords:** *learner corpus, computational linguistics, learners' dictionary*

**Kulcsszavak:** *tanulói korpusz, számítógépes nyelvészet, tanulói szótár*

### 1. Bevezetés

Tanulmányunkban a tanulói korpuszok felhasználási lehetőségeit mutatjuk be a magyar mint idegen nyelv szempontjából, továbbá a lehetőségek szemléltetése érdekében összefoglaljuk ezen a területen eddig elért eredményeinket. A tanulói korpuszok nyelvtanulóktól gyűjtött nyelvi adatokat tartalmaznak, amelyeket megfelelő számítógépes eszközökkel elemezve új felismerésekre juthatunk. A tudományos eredményeken kívül, illetve azok felhasználásával a nyelvtanulást segítő gyakorlati előnyökre is szert tehetünk, így például segítséget kaphatunk tananyagok szerkesztésében, de a nem túl távoli jövőben akár olyan program is készülhet, amely a nyelvtanulók egyes hibáit is képes lesz javítani. A magyar nyelv számítógépes feldolgozása gazdag mor-

---

<sup>1</sup> Durst Péter, PhD, Szegedi Tudományegyetem, Hungarológia Központ, durst.peter@gmail.com

<sup>2</sup> Szabó Martina Katalin, Szegedi Tudományegyetem, Magyar Nyelvészeti Tanszék, szabomartinakatalin@gmail.com

<sup>3</sup> Vincze Veronika, PhD, MTA-SZTE Mesterséges Intelligencia Kutatócsoport, vinczev@inf.u-szeged.hu

<sup>4</sup> Zsibrita János, Szegedi Tudományegyetem, Informatikai Tanszékcsoport, zsibrita@inf.u-szeged.hu

<sup>5</sup> A jelen kutatás részben a futurICT.hu nevű, TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0013 azonosítószámú projekt keretében az Európai Unió támogatásával és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

fológiája miatt igen összetett feladat, így a hibás formákat is tartalmazó nyelvtanulói adatok elemzése hatványozottan nehéznek tűnik. Ugyanakkor az eredmények akár túl is mutathatnak a magyar mint idegen nyelv tanításának korlátain.

A tanulmányban használjuk a *köztes nyelv* (Selinker 1972) fogalmát, melynek jelentését széles körű használata miatt itt nem tartjuk szükségesnek kifejezni. A *hiba* terminussal kapcsolatban fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy ebben a tanulmányban általánosságban a célnyelvítől eltérő formák megjelölésére fogjuk használni, mert a nyelvészeti szakirodalomban ismert distinkció a nyelvtudás hiányosságából fakadó, szisztematikusan visszatérő *hiba* (*error*) és a figyelmetlenség miatt elkövetett, alkalmi jellegű *tévesztés* (*mistake*) között az adott kutatási és nyelvfeldolgozási helyzetben nem alkalmazható.

## 2. A nyelvtanulói korpuszok és a HunLearner

### 2.1. A nyelvtanulói korpuszokról általában

A nyelvtanulói korpusz fogalmát pontosan meghatározó definíciót nehéz találni a szakirodalomban, így annak tekinthető valójában minden írott vagy hangzó formában elérhető nyelvi adat, amely nyelvtanulóktól származik. A mai technikai feltételek fényében azonban csak olyan nyelvi adathalmazt érdemes tanulói korpusznak tekinteni, amelyet számítógépes eszközökkel lehet elemezni – tehát digitális formában elérhető (vö. Szirmai 2005:16-19). Ez a feltétel számos kérdést vet fel, hiszen ha a nyelvtanulók nem eleve digitális formában készítik el a később elemezni szánt szöveget (például egy fogalmazás formájában), akkor a kézírást, illetve a hangzó anyagot is megfelelő módon át kell írni, ami rendkívül alapos előkészítést és sok munkát igényel.

Bár nyilvánvalóan a legtöbb nyelvtanulót számláló angol nyelvnek van a legtöbb és a legkiterjedtebb tanulói korpusza, örvendetes módon már számos más nyelv esetében is sikerült megvalósítani ilyen vállalkozást. Példaként említhetjük a morfológiailag összetettebb cseh (Hana et al. 2010), valamint a morfológiai és tipológiai szempontból is érdekes finn nyelv tanulói korpuszát (Jantunen 2011). Ezek nem pusztán azoknak az érdeklődésért kelthetik fel, akik az adott nyelvvel foglalkoznak, hiszen a korpusz általános jellemzői, az adatok gyűjtésének és kezelésének módjai, továbbá a számítógépes eszközök használata szinte minden más kutató figyelmét megragadhatják. Így mindenképpen érdemes megemlíteni, hogy a finn tanulói korpuszt a más országokban finnül tanuló egyetemi hallgatóktól gyűjtötték, ami egy rendkívül hatékony és kooperatív hozzáállást feltételez a projekt minden résztvevőjétől. A cseh korpusz pedig több alkörpuszával, hangzó és írott szöveget tartalmazó, több nyelvtudási szintet is átfogó összetettségével, valamint kiemelkedően szerteágazó hibakódolási módszerével hívja fel magára a figyelmet.

Egy nyelvtanulói korpusz alapvető jellemzői közé tartozik, hogy hangzó és/vagy írott anyagot tartalmaz. A hangzó anyagokat tartalmazó korpuszok készítésekor az

adatgyűjtés módszerének körültekintő meghatározása mellett az átírást is részletesen szabályozni kell, ami jelentősen megnehezíti a munkát. A kézzel írott anyagok számítógépes feldolgozásához is szükség van egy részletes útmutatóra, amely kitér például a hibás vagy a kiolvashatatlan részek megfelelő jelölésére is. Előzetes döntés és természetesen a lehetőségek kérdése is, hogy milyen nyelvtudási szintű nyelvtanulókat vonnak be az adatgyűjtésbe, de szerencsére ezzel kapcsolatban viszonylag könnyen javíthatók a hiányosságok, hiszen a tanulói korpuszok is folyamatosan bővíthetők. A nyelvi adatokon túl a legtöbb esetben az adatközlők személyes adatai is rögzítésre kerülnek, ezek segítségével ugyanis tovább bővül a statisztikai értékelés lehetősége (például az életkor, az anyanyelv vagy más idegen nyelvek ismeretének figyelembevételével).

A tanulói korpuszok kezelésének legfontosabb kérdése az annotálás, valamint a hibák keresése, kódolása és esetleges javítása. Az annotálás lényege, hogy a szöveghez – a megfelelő nyelvi elemzést követően – az alkotóelemeire vonatkozó információt adunk hozzá, amelynek segítségével azután például listákat vagy statisztikákat készíthetünk. Ezt szintén lehet manuálisan is végezni, de egy nagyobb korpusz esetében a manuális feldolgozás rendkívül idő- és munkaigényes. Magyar nyelvű szövegek elemzéséhez is elérhetők olyan számítógépes eszközök, amelyek kiváló pontossággal végzik el a szövegek mondatokra, szavakra és morféimákra történő felbontását és elemzését (lásd a 2.4. bekezdésben), és ugyan ezek eredetileg a sztenderd magyar nyelvváltozat feldolgozására készültek, kiváló eredményeket lehet velük elérni a tanulói korpuszok elemzésében is. Az annotáció tehát tartalmazhat például egy morfológiai elemzést, amelynek alapján ki lehet listázni a korpusz szövegében előforduló összes főnevet, igét vagy az összes helyhatározóragos szóalakat – akár az előfordulás gyakorisága szerint is.

A hibák keresése és kódolása szintén végezhető manuálisan és számítógépes eszközökkel is, bár az előbbi az annotátorok képzése és a több személy által egységesen végzett munka igénye miatt igen körülményes. A hibák kategorizálásához használt kódrendszer kidolgozása alapos előkészítő munkát igényel, amelynek során figyelembe kell venni az elemzés célját, valamint a számítógépes eszközök kínálta lehetőségeken túl azok korlátait is. Az elemzésnek ez a mozzanata köti össze a leíró nyelvészet által megalkotott fogalmakat a gépi elemzés lehetőségeivel, így gyakran van szükség kompromisszumokra, esetleg új kategóriák felállítására. A hibák felkutatása és kódolása után nyílik lehetőség a hibakódok segítségével különböző elemzések elvégzésére, amelyek eredménye mind a nyelvészeti kutatómunkában, mind pedig a nyelvoktatásban is jól használható. Egyes esetekben a hibákat még javítják is, ehhez azonban gyakorlatilag elengedhetetlen az emberi beavatkozás.

## *2.2. Egy amerikai tanulói korpusz*

A magyar mint idegen nyelv elemzéséhez eddig két tanulói korpusz született: a jelen dolgozatban bemutatott HunLearneren kívül az egyesült államokbeli Indiana egyetem kutatói publikálták nemrégiben a témához kapcsolódó eredményeiket (Dickinson–Ledbetter 2012). Az Indiana egyetemen vannak magyar nyelvórák, így az adatokat is az

ott tanuló diákoktól gyűjtötték. Összesen 14 írás szerepel a korpuszban, amelyek mindegyike 10–15 mondat hosszú, tartalmuk pedig különféle témákban írt naplóbejegyzés. A tanulmány egyik szerzője maga is haladó szintű nyelvtanuló, így az annotálást is ő végezte egy magyar anyanyelvű lektor segítségével, azonban a sikeres együttműködést megkérdőjelezi, hogy magában a publikált tanulmányban is több helytelen magyar mondat szerepel helyesként feltüntetve. Ez a tanulmány egy konkrét nyelv – adott esetben a magyar – sajátosságainak figyelembevételével inkább mégis a hibakódolás egy elméleti megközelítését mutatja be, hiszen láthatjuk ugyan egy többszintű hibakódolási rendszer alapelveit, de a szöveg szegmentálása, annotálása és hibajavítása is manuálisan történt, a hibakódok rendszere pedig nincs elég részletesen kidolgozva ahhoz, hogy jól használható statisztikai elemzéseket lehessen végezni segítségükkel. Az indianai korpusz feldolgozását bemutató tanulmány ettől függetlenül – a tanulói korpuszok feldolgozására vonatkozó általános tapasztalatokra alapozva – tartalmaz olyan lényeges megállapításokat, amelyeket érdemes figyelembe venni. Az annotációban kategóriák és szintek különböztethetők meg, az egyes szinteken elvégzett javítások sorba vannak rendezve, de azon belül a kategóriák nincsenek rangsorolva.

A kategóriák lefedik a lehetséges hibák teljes skáláját, így a helyesírási (*Character*), morfológiai (*Morpheme*), grammatikai viszonyokat (*Relation*) magába foglaló és a mondat szintű (*Sentence*) területeken is lehetséges a kódolás, valamint a javítás. A hibák annotálásának rendszerét itt nem részletezzük, mindössze a morfológiai hibák kategóriáit mutatjuk be. A morfológiai hibákat alapvetően két kategóriába osztják: egyeztetési hibák (*Agreement*) és szóképzési hibák (*Derivation*). Az egyeztetési hibákon belül megkülönböztetik a személy (*Person*), a szám (*Number*), az eset (*Case*) és a határozottság (*Definiteness*) jelölésével kapcsolatos hibákat, míg a szóképzésen belül a kihagyást (*Omission*), a beszúrást (*Insertion*) és a sorrendet (*Ordering*) lehet jelölni hibaként.

Ezzel a hibakódolási rendszerrel ugyan minden típusú hibát tudnak valamilyen módon kódolni, de véleményünk szerint jobban használhatók a kódolás eredményei, ha ennél részletesebben megkülönböztetik a hibákat. Ha a tanulmányban közölt adatok alapján górcső alá vesszük a morfológiai elemzést, akkor felmerül bennünk, hogy lényeges lenne például a szótövekkel vagy a kötőhangok használatával kapcsolatos hibák elkülönítése (esetleg még a különböző tőtípusok és a különböző hangrendű szavak szerint is). Az angol nyelv alaktani jellemzőit tekintve sokkal részletesebb morfológiai elemzésnek számít persze már az esetek jelölése is (illetve a hibakódolásban a morfológiai jelölés elmulasztásának feltüntetése), azonban a magyarral kapcsolatban ennek még csekély az információértéke.

Természetesen nem szabad figyelmen kívül hagyni az amerikai tanulmányban használt annotáció egyik alapelvét – amelyet egyébként éppen a fentebb is említett cseh korpusz szerzőire (Hana et al. 2010) hivatkozva alkalmaznak –, miszerint elengedhetetlen kompromisszumokat kötni, és csak az adott projekt lehetőségeinek megfelelő, megbízhatóan annotálható tulajdonságokkal foglalkoznak.

### 2.3. A HunLearner magyar nyelvtanulói korpusz

A Szegedi Tudományegyetemen indult projektben a HunLearner korpusz feldolgozása során is az indianai korpusz építésében alkalmazott alapelvet követtük és követjük, azaz igyekszünk a megbízhatóan annotálható nyelvi sajtásokra fókuszálni, azonban ennek megvalósítását az amerikai kutatóktól eltérően képzeljük el. Már a legelső egyeztetések során egyhangúan úgy döntöttünk, hogy mindig csak egy-egy részfeladat megvalósítására koncentrálunk, azt azonban a technikai lehetőségek és az elemzési célok figyelembevételével a lehető legjobban kidolgozzuk. Ez a megközelítés igen hasznosnak bizonyult, mert az eddig elvégzett munka során számos olyan apró, ám lényeges probléma merült fel, amelyek megoldása elengedhetetlen a jól használható statisztikai eredmények kinyeréséhez, valamint az egyéb távlati célok (pl. automatikus hibajavítás) megvalósításához.

Bár korpusznak tekinthető valójában minden összegyűjtött írás, beadott dolgozat vagy hangfelvétel, érdemi megállapításokhoz előre meghatározott feltételek mellett gyűjtött nyelvi produkció szükséges. Saját korpuszunk építését a Zágrábi Egyetem hungarológia szakos hallgatóinak beadványaival kezdtük, így az első két alkorpuszban a magyar nyelv nehézségeiről szóló írások és a külföldi munkavállalásról szóló beadványok találhatóak. Ezután kezdtük el a szövegek szisztematikus gyűjtését, így a HunLearnerben az imént említettekén kívül csak olyan írásban készült anyagok szerepelnek, amelyek egységesen megfelelnek a projekt kezdetekor lefektetett követelményeknek: terjedelmük kb. 1500 karakter, kb. egy óra alatt készültek szótár, nyelvkönyv és egyéb segítség nélkül, csak a nyelvtanuló saját nyelvtudása és készségei alapján, elektronikus formában, az összes magyar ékezetes karaktert tartalmazó billentyűzettel. Egy rövid indulási szakasztól eltekintve két meghatározott téma közül lehetett választani, így a válaszadók „Egy szimpatikus ember” vagy „Magyarországról és a magyarokról” címmel írtak fogalmazásokat. A korpusz bővítésekor jelenleg is ezeket a feltételeket kérjük betartani. Elengedhetetlen volt ilyen egyszerű, viszonylag könnyen teljesíthető követelményeket szabni, ellenkező esetben ugyanis túl nagy feladatot jelentene a fogalmazás az egyébként is önkéntes módon résztvevő nyelvtanulóknak és a tanáraiknak. A tanár kollégák időnként vállalták, hogy az írásokat egy kurzus egyik otthon elkészítendő feladatuként kérték be, majd kijavították és megbeszélték a hallgatókkal. A fogalmazásokat eddig csak felsőoktatási intézmények legalább A2-B1 nyelvtudási szinttel rendelkező magyarul tanuló hallgatói írták, de valójában sem az anyaggyűjtés helyével, sem pedig a nyelvtudási szinttel kapcsolatban nincsenek szigorú megkötések. Természetesen a későbbiekben lehetséges a korpusz bővítése hangzó anyagokkal és kézzel írt beadványokkal is, azonban ezek megfelelő átírása egyelőre meghaladja a lehetőségeinket.

Az adatok felvételekor a válaszadókra vonatkozó személyes adatokat is rögzítünk, így a nyelvi anyag elemzésekor figyelembe lehet venni az életkort, az anyanyelvet, a többi idegen nyelv ismeretét, a Magyarországon eltöltött időt és a magyar tanulásával töltött idő hosszát – az eddigi statisztikákban azonban ezek a változók még nem szerepelnek.



A HunLearner korpusz jelenleg 1427 mondatot és mintegy 22 000 tokent tartalmaz. Az anyagot különböző számítógépes eszközökkel elemezve (lásd a 2.4. fejezetben) eddig három nagyobb kérdéskört vizsgáltunk meg: a főneveknél megfigyelhető morfológiai hibákat, a határozott tárgyas ragozás használatának egyes jellemzőit, valamint elemeztük és összehasonlítottuk MID-tananyagok olvasmányainak a szövegét a tanulói korpusz szövegével. Ezeknek az elemzéseknek az összefoglalása a 3. fejezetben szerepel. A határozott tárgyas ragozás vizsgálata már átvezet a mondatszintű elemzések területére, ami projektünk következő nagyobb állomása lesz.

#### 2.4. A HunLearner automatikus elemzése

A számítógépes nyelvészet fejlődésének köszönhetően ma már számos nyelv automatikus feldolgozására nyílik lehetőség különféle nyelvi elemző eszközök segítségével. Ezek az eszközök a bemenetül kapott szöveget első lépésben mondatokra bontják, majd a mondatokat további alkotóelemekre – szavakra, illetve írásjelekre – tagolják. Ezt követően a szófaji egyértelműsítés során az egyes szavakhoz az aktuális mondatkörnyezetnek megfelelő szófaji és részletes morfológiai elemzést rendelnek. Ezután az egyes szavak közti szintaktikai kapcsolatok megállapítására kerül sor, azaz minden mondathoz hozzárendeljük annak szintaktikai elemzését. Így a nyers szövegtől eljuthatunk annak morfológiailag és szintaktikailag annotált változatához, teljes egészében automatikus úton.

A *magyarlanc* nevű programcsomag (Zsibrita–Vincze–Farkas 2013) magyar nyelvű szövegek automatikus elemzésére képes a szövegek mondatra bontásától kezdve egészen a szintaktikai (függőségi) elemzésig. Az elemző nemzetközi mércével mérve is kielégítő pontosságot ér el sztenderd magyar szövegeken mind a szófaji egyértelműsítést, mind a függőségi elemzést tekintve<sup>6</sup>, így vizsgálatainkban is ezt az eszközt alkalmaztuk. Elemzéseink kiindulópontját tehát a *magyarlanc* által elemzett szövegek jelentik.

### 3. Az eddig elvégzett részfeladatok

#### 3.1. A főnevek morfológiájának elemzése

A korpuszt a *magyarlanc* elemzővel (Zsibrita–Vincze–Farkas 2013) automatikusan átnéztük, majd az ismeretlennek minősített szavakat további vizsgálatnak vetettük alá. Természetesen ki kellett szűrni az ismeretlennek minősülő szóalakok közül az idegen szavakat és a tulajdonneveket, majd a továbbiakban csak a főnevekre koncentráltunk. A hibás szóalakokat a *hunspell* helyesírás-ellenőrző (Trón et al. 2005) segítségével javí-

<sup>6</sup> A magyarlanc kísérleteinkben használatos változata szófaji egyértelműsítésben 96%-os pontosságra (accuracy), függőségi elemzésben pedig 93%-os pontosságra (az ULA metrika szerint) képes, a Szeged Dependencia Treebank adatbázison tanítva és kiértékelve (vö. Zsibrita–Vincze–Farkas 2013).

tottuk, de azokban az esetekben, ahol több lehetőséget is ajánlott a program, kézzel kellett kiválasztani a kontextusba illőt. Az automatikus javítás nagyon eredményesnek bizonyult, mert amennyiben a *hunspell* által javasolt első helyes szóalakot választottuk, akkor 81,86%-os pontosságot értünk el az összes javított szóalak figyelembevételével, ami az összes ismeretlen szóalak 49%-ának felel meg. Eredményeink arra utalnak, hogy már egyszerű módszerekkel is jelentősen, körülbelül felére lehet csökkenteni a hibás szóalakok számát egy nyelvtanuló által írt szövegben, ez pedig igen ígéretesnek mutatkozik a tanulói szövegek automatikus feldolgozására nézve.

A morfológiai hibák osztályozására egy saját kategóriarendszert és egy ennek megfelelő kódrendszert hoztunk létre az általános nyelvtanári tapasztalat, valamint a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában készült hibaelemzések alapján (Durst 2010). A kódok négy karakterből állnak, melyek közül az első a szótóvel, a második a hasonulással, a harmadik a hangrenddel, kötőhangokkal és a toldalékok allomorfjaival, a negyedik pedig a toldalékok számával kapcsolatos hibák típusát jelzi. Az automatikus hibakódolás lehetővé tette az egyes hibatípusok számszerűsítését, így meg tudtuk állapítani a tö- és toldaléktévesztések arányát, illetve a hasonulási és hangrendi problémák arányát is. Az eredmények szerint a leggyakoribb hibatípus a tötévesztés (85%) volt, különös tekintettel az ékezetek nem megfelelő használatára (28%). A toldaléktévesztések közül pedig a hibás kötőhang volt a leggyakoribb (29%).

### 3.2. A határozott tárgyas ragozás elemzése

A határozott tárgyas ragozás használatának elemzése előtt mindenképpen fel kell hívni a figyelmet arra, hogy a számítógépes eszközök nem tudnak úgy „gondolkodni”, mint egy leíró nyelvészettel foglalkozó szakember vagy mint egy házi feladatot javító nyelvtanár. Szükségszerűen előfordulnak olyan esetek, amelyeknek helye lenne ugyan a statisztikában, de azonosításuk nem megoldható. A jelen elemzésben a határozott tárgyi tömbök fő típusait tudtuk csak figyelembe venni, így olyan, viszonylag ritka eseteket nem is állt szándékunkban bevonni, mint például a *valamennyi* névmás tárgyi szerepben. A tárgyi alárendelő mondatok és az explicit módon nem megjelenő tárgyak (amikor a tárgyra csak magával a határozott ragozással utalunk) pedig az automatikus azonosításukkal kapcsolatos nehézségek miatt nem szerepelnek. Csak érdekességként jegyezzük meg, hogy a magyarlanban nem megoldott az intranszitiv igék azonosítása sem, így határozott ragozású és határozott tárggyal álló intranszitiv igék elméletileg megjelenhetnek a statisztikában, de ennek igen csekély a valószínűsége (vö. *\*futom az almát*).

A HunLearner korpusz szövegeit a *magyarlanc* szoftverrel automatikusan elemeztük, majd a morfológiai és szintaktikai elemzés alapján összegyűjtöttük azokat az eseteket, amelyekben eltérés mutatkozott a tárgy típusa által indikált és a tényleges ige-ragozás között. Az elemzés következő fázisában azokat a morfológiailag többértelmű igealakokat is kizártuk, ahol a határozott és határozatlan ragozás egybeesik (pl. múlt idő E/1. alakban, vö. *olvastam*), itt ugyanis nem eldönthető, hogy a nyelvtanuló határozott vagy határozatlan ragozást kívánt-e használni.

Összesen 2423 igét vizsgáltunk, és 372 esetben volt helytelen a határozatlan / határozott tárgy-as ragozás közti választás. Ezek közül 117 olyan eset fordult elő, amelyben volt tárgy az igének a mondatban, és a nyelvtanuló nem a helyes ragozást választotta. Ebből a 117 hibás esetből még kiszűrtük azokat az igéket, amelyek morfológiailag nem többéltelműek alanyi és tárgy-as ragozás között (vagyis például az E/1. múlt időt), így végül 87 esetet vetettünk alá további vizsgálatoknak. Az eredmények szerint a leggyakoribb hibaforrás a határozott névelős köznévi tárgy: ez határozott ragozást váltana ki, azonban a hibák 17%-ában határozatlan ragozású igével szerepel együtt. Két másik gyakori hiba a mutató névmási tárgy és a névelőtlen köznévi tárgy, melyek a hibák 13–13%-ában a nem megfelelő ragozású igével fordulnak elő. Az eredmények egyben azt is mutatják, hogy jóval több a határozott tárgy-határozatlan igealak típusú tévesztés (59%), mint a határozatlan tárgy-határozott igealak típusú.

### 3.3. MID-tananyagok elemzése és összevetése a tanulói korpuszal

Hat MID-tankönyv szövegét elemeztük és vetettük össze a HunLearner tanulói korpusz anyagával. Az elemzésben a következő tankönyvek szerepeltek (megjelenésük sorrendje szerint): *Halló, itt Magyarország; Hungarolingua 1.; Lépésenként magyarul 1.; Új színes magyar nyelvkönyv 1.; Hungarian the Easy Way 1-2., MagyarOK 1. A Hungarian the Easy Way a többi tankönyvtől eltérő módon három részben tartalmazza hozzávetőleg ugyanazt a nyelvismereti anyagot, így ebből a sorozatból az első részt és a második rész felét vontuk be az elemzésbe. A tankönyvek anyagát részben a szerzők bocsátották rendelkezésünkre digitális formában, részben pedig a SZTE BTK Hungarológia mesterképzés hallgatói vitték számítógépre. Az alábbiakban közölt rövid összefoglaló bővített változata hangzott el a Károli Gáspár Református Egyetemen 2013. december 14-én „A magyar mint idegen nyelv napja” című rendezvényen tartott előadás keretén belül. Az elemzések több olyan sajátosságra is rávilágítanak, amelyeket eddig intuitív módon tudhattunk, azonban a kvalitatív eredmények objektív megvilágításában most már akár hivatkozásszerűen is felhasználhatunk. Az igealakok megoszlása nem meglepő: a tankönyveknél összességében az E/1 és E/3 személyű igealakok dominálnak (E/1: 26%, E/2: 7%, E/3: 47%), míg a többes számú alakok közül egyértelműen kiemelkedik a harmadik személy (T/1: 8%, T/2: 1%, T/3: 12%).*

A tananyagok szövegét is alávetettük a határozott tárgy-as ragozással kapcsolatos elemzésnek, így nagyon jól megfigyelhető, hogy az olvasmányokban alapvetően a tulajdonnevek (39%), a határozott névelővel álló köznevek (32%), a birtokos szerkezetek (13%) és a mutató névmások (9%) szerepelnek határozott tárgyként. Vélhetően nem a tananyagoknak a későbbi nyelvtudásban játszott közvetlen szerepét mutatja, hanem inkább a bennük érvényesülő helyes szemléletét támasztja alá az, hogy a tanulói korpusz elemzéséből származó adatokban is hasonló arányokat fedezhetünk fel: itt a tulajdonnevek (63%), a határozott névelővel álló köznevek (16%), a birtokos szerkezetek (7%) és a mutató névmások (10%) szerepelnek határozott tárgyként.

A számítógépes elemzés alkalmat nyújt még a szókincs gyakoriságának megfigyelésére is. Az olvasmányokban előforduló főnevek gyakorisági listája a tulajdonnevek kiszűrése után is viszonylag nagy változatosságot mutat. Van ugyan néhány olyan szó, amelyik szinte mindegyik tananyagban szerepel a leggyakoribb szavak között (*ember, gyerek, egyetlen, óra*), azonban a leggyakoribb főnevek inkább az adott könyvre jellemző szituációkhoz kapcsolódnak, így a néhány száz szót tartalmazó alapszókincsen belül viszonylag nagy változatosságot láthatunk. Az igéknél is változatos a kép, azonban itt már jóval több egyezés van: a *van, megy, dolgozik, lakik, beszél* igéken túl is találunk még néhányat, amelyek majdnem minden tananyagban előfordulnak láthatóan nagyobb gyakorisággal.

A statisztikákat elnézve talán meglepő azzal szembesülni, hogy még a leggyakrabban előforduló főnevekkel is mindössze körülbelül húsz alkalommal találkozunk a nyelvtanuló egy tankönyv olvasmányain belül. Az igék esetében már vannak olyanok (például *van, jön, megy, szeret, tanul, beszél, kér*), amelyek tankönyvtől függően harmincszor-negyvenszer vagy akár nyolcvanszor-kilencvenszer is előfordulnak. Megállapíthatjuk tehát, hogy az olvasmányok legfeljebb az igék esetében tekinthetők alkalmasnak a szókincs rögzítésére, a főnevek esetében ez a funkció sokkal inkább az olvasmányokhoz kötődő feladatokra hárul.

#### 4. További lehetőségek: egynyelvű szótárak

##### 4.1. Az egynyelvű nyelvtanulói szótárak használatának előnyei az idegennyelv-tanulási folyamatban

A fentiekből egyértelműen látható, hogy a számítógépes eszközök már most is jól használhatók a tanulói korpuszban előforduló hibák elemzésére és sok esetben javítására is, de ezt a felhasználási lehetőséget mindenképpen érdemes még továbbfejleszteni, valamint az elemzés körét más nyelvi szintekre is ki kell terjeszteni. Az igei vonzatkeretek számítógépes vizsgálatában már jelentős eredmények születtek (Vincze 2014), továbbá részben a tanulói korpuszt is elemeztük ebből a szempontból (Vincze et al. 2013), de a későbbiekben szeretnénk még részletesebben is megvizsgálni, hogyan lehet automatikus eszközökkel tovább csökkenteni a hibás vonzatkeretek számát. A hibák elemzésén és automatikus javításán túl azonban vannak még további lehetőségek is, amelyek közül kiemelkedik a tanulói szótárak készítése. A HunLearner korpusz létrehozásának és fejlesztésének egyik végső célja az, hogy vizsgálati anyagot teremtsünk egy egynyelvű magyar nyelvtanulói szótár létrehozásához. Bár számos szerző hangsúlyozza az egynyelvű nyelvtanulói szótárak alkalmazásának hasznát az idegen nyelvek tanulása során, hasonló szótár a magyar mint idegen nyelv vonatkozásában eddig még nem készült.

Egynyelvű nyelvtanulói szótárnak nevezzük azt a szótártípust, amely a kifejezetten egy adott nyelvet idegen nyelvként tanulók igényeinek kielégítését célozza, és az egyes szótári címszóknál megadott információkat is az adott célnyelven közli (De Cock–Gran-

ger 2005: 72). Az egynyelvű nyelvtanulói szótárakat számos sajátság különbözteti meg a kétnyelvű szótáraktól, valamint az anyanyelvűeknek készült egynyelvű szótáraktól. Egyrészt az egynyelvű nyelvtanulói szótár szókészlete szűkebb, hiszen csupán a magasabb frekvenciájúak, ezáltal a nyelvtanulók számára fontosabbnak tartott szavakat tartalmazza. Másrészt részletesebb információt nyújt az adott nyelvi kifejezés morfológiai, szintaktikai, valamint szemantikai sajátságait, viselkedését illetően (De Cock & Granger 2005: 72), és a magyarázatban a nyelvtanulók igényeihez alkalmazkodva az egyszerű, a nyelvtanuló számára érthető megfogalmazásra törekszik. Harmadrészt az egyes nyelvi kifejezések használati sajátságait tipikus példákkal szemlélteti, tehát nyelvi kontextusba ágyazza, valamint egyes esetekben képekkel, ábrákkal, rajzokkal is illusztrálja (H. Gouws 2004: 269). Mindemellett a szótári szócikkek tartalma bizonyos egynyelvű nyelvtanulói szótárak esetében még további kiegészítő információkkal is bővül. Bizonyos szótárak megadják például a kifejezések antonimáit (Lee 1998: 456), de találunk példát arra is, ahol a szótárkészítők a szótári kifejezéseknek az adott kultúrabeli vonatkozásait tartották fontosnak. Ez utóbbi esetet példázza a *Longman English Dictionary of Language and Culture* (Summers 1993), amelyben a szerkesztők ún. „kulturális megjegyzés”-ben (Cultural Note) információt közölnek az adott nyelvet anyanyelvként beszélő népnek az adott kifejezéshez kapcsolódó sajátos asszociációiról.<sup>7</sup>

Számos kutató, köztük Berwick és Horsfall (1996: 12), valamint H. Gouws (2004: 274) is hangsúlyozza az egynyelvű nyelvtanulói szótárak használatának előnyét a kétnyelvű nyelvtanulói szótárakéhoz képest, miszerint az előbbi nem leegyszerűsített, nyelvek közötti „egy az egyben” megfeleléseket ad a nyelvtanulóknak, hanem, a fentebb bemutatott jellemzőknek köszönhetően, a kifejezések nyelvi sajátságainak pontosabb megismerését és mélyebb megértését támogatja a kétnyelvű szótárakkal szemben. A kétnyelvű szótárak használata során gyakran jelentkezik ugyanis az a probléma, hogy, bár a szótár készítői több ekvivalenst is közölnek az adott nyelvi kifejezés megfelelőjeként, nem mutatnak be olyan nyelvi környezetet, illetve nem adnak meg elegendő és megfelelő minőségű információt ahhoz, hogy a nyelvtanuló kiválaszthassa a szótárban megadott elemek közül a számára az adott esetben megfelelő ekvivalenst (Szabó 2012). Ugyanakkor azt is érdemes szem előtt tartani, hogy az egynyelvű nyelvtanulói szótár csupán a nyelvtanuló megfelelő szintű nyelvismerete esetén nyújthat igazán hathatós segítséget (H. Gouws 2004: 274; Holi Ali 2012: 3).

Mivel az egynyelvű nyelvtanulói szótárak alapvető törekvése az, hogy azokat a szavakat tartalmazza, amelyek a nyelvtanuló számára (az adott nyelvi szinten) a legszükségesebbek, az egynyelvű nyelvtanuló szótárak készítői a kezdetektől különböző szövegkorpuszok statisztikai adataira támaszkodnak (Девель 2004: 131). Ennek okán a dolgozat következő fejezetében a korpuszokról, különös tekintettel a nyelvtanulói korpuszokról, valamint azok szótárkészítésbeli hasznáról szólunk részletesebben.

<sup>7</sup> Az egynyelvű nyelvtanulói szótárak szisztematikus áttekintésére ebben a munkában nincs mód. E szó-táriptust részletesebben tárgyalja többek között Cowie (1999).

#### 4.2. A nyelvtanulói korpuszok és felhasználhatóságuk az egynyelvű nyelvtanulói szótárak készítésében

Régóta foglalkoztatja a nyelvészeket a kérdés, miszerint hogyan lehetséges az idegen nyelv-tanulás szempontjából a legcélravezetőbb, azaz a nyelvtanuló számára a legszükségesebb nyelvi kifejezéseket tartalmazó szótár megalkotása (Девель 2004: 1). Már a 20. század elejétől sorra jelentek meg azok a szótárak, amelyek elsődleges célkitűzése, hogy szövegstatistikai vizsgálatok eredményeit alapul véve a legmagasabb frekvenciájú nyelvi elemeket rendszerezék, és ezáltal egy ún. lexikai minimumot adjanak a nyelvtanuló kezébe. Ugyanakkor, ahogyan azt Lee (1998: 455) is hangsúlyozza a korpuszok statisztikai adatainak felhasználhatósága kapcsán, az anyanyelvi szöveganyagok vizsgálata alapján a legmagasabb frekvenciájúnak ítélt lexika közlése az idegennyelv-tanulás szempontjából igencsak problematikusnak tekinthető. Egy olyan speciális szótárban ugyanis, mint az egynyelvű nyelvtanulói szótár, szükség lehet viszonylagosan ritkább előfordulási aránnyal rendelkező nyelvi kifejezések reprezentálására is.

Az egynyelvű nyelvtanulói szótárak készítésének céljából végzett vizsgálatok sokáig kizárólagosan anyanyelvű beszélőktől származó nyelvi produktumok analízisét jelentették; a nyelvtanulói szövegek adatainak lexikográfiai hasznosítása kifejezetten újkeletűnek tekinthető a szótártudományban. Bár az egynyelvű nyelvtanulói szótárak szerkesztése során kétségtelenül nagy segítséget nyújtanak az anyanyelvi beszélők által létrehozott szövegekből álló korpuszok, hiszen értékes információval szolgálnak az adott nyelvnek mind a lexikai és grammatikai, mind a kollokációs sajátosságainak tekintetében, emellett autentikus nyelvi példák forrásául is szolgálnak (Девель 2004: 3). Ahogyan azt De Cock és Granger (2005: 72) is megemlíti, egy jól funkcionáló egynyelvű nyelvtanulói szótár készítéséhez nélkülözhetetlen a nyelvtanulói korpuszadatok figyelembe vétele is. A nyelvtanulók nyelvi produktumaiból álló korpusz rámutat ugyanis mindazokra a problémákra, amelyekkel az adott nyelvet idegen nyelvként tanulók küzdenek, lehetővé téve ezzel egy problémacentrikusabb, s ezáltal hatékonyabb egynyelvű nyelvtanulói szótár megalkotását (Rundell 1999: 47). Emellett a nyelvtanulói szövegek vizsgálata segít detektálni a nyelvtanulók számára az adott nyelvi szinten nélkülözhetetlen lexikát, valamint támpontként szolgál a lexikográfusnak ahhoz, hogy a szótári szavakhoz adott magyarázat és a példák csupán olyan kifejezéseket tartalmazzanak, amelyek a nyelvtanulók számára az adott nyelvi szinten viszonylag könnyen érthetők.

Az első, már nyelvtanulói korpuszra épülő egynyelvű nyelvtanulói szótár, a *Longman Language Activator* megjelenése 1993-ra datálható (De Cock–Granger 2005: 72). Azóta természetesen több, nyelvtanulói korpuszon alapuló egynyelvű nyelvtanulói szótár is napvilágot látott, ezek többsége azonban az angol nyelvet tanulók igényeit igyekszik kielégíteni. Mindemellett a viszonylagosan újnak tekinthető, 1998-ban megjelentetett koreai egynyelvű nyelvtanulói szótár is csupán anyanyelvi beszélők szövegtanulmányának adataira épül (Lee 1998).

Számos tényező befolyásolja azt, hogy egy adott nyelvtanulói korpusz milyen eredményességgel alkalmazható egy egynyelvű nyelvtanulói szótár szerkesztése so-

rán: a korpusz mérete és reprezentativitásának foka, valamint az, hogy rendelkezik-e a nyelvtanulói hibák kódolásával, és ha igen, milyen minőségben (De Cock–Granger 2005: 74–75). Ami a korpusz méretét illeti, De Cock és Granger (2005: 75) hangsúlyozza, hogy már a viszonylag kis méretű (körülbelül 100 ezer szövegszós) korpuszok is képesek hathatós segítséget nyújtani az egynyelvű nyelvtanulói szótárak készítése során. A korpusz reprezentativitása kapcsán fontos hangsúlyozni, hogy a nyelvtanulói korpuszt mind a nyelvtanulók, mind a benne foglalt szövegek sajátságai egyaránt meghatározzák. Ennek következtében a korpusz lexikológiai felhasználása során érdemes figyelembe venni egyrészt a korpuszszövegek típusát és keletkezési sajátságait, másrészt a nyelvtanulók életkorát, nyelvismereti szintjét, valamint anyanyelvi háttérét is. A HunLearner korpuszban szereplő szövegek a 2.3. bekezdésben említett követelmények szerint készülnek, továbbá a nyelvtanulók több lényeges adatát is rögzítjük, bár ezeket az adatokat egyelőre nem vontuk be az elemzésbe. A korpusz szélesebb körű feldolgozása esetén ezeket a metaadatokat is szeretnénk figyelembe venni. A nyelvtanulói hibák kódolása azért fontos, mert ez teszi lehetővé a lexikográfus számára a nyelvtanulók nehézségeinek szisztematikus detektálását, és ezáltal figyelembe vételét a szótárkészítés folyamatában. De Cock és Granger (2005: 79–80) két nagy csoportra osztja a nyelvtanulói hibákat aszerint, hogy milyen jellegű információval szolgálnak a lexikográfus számára. Az egyik csoportba a helyesírási, a lexikai, a lexiko-grammatikai, valamint a regiszterbeli hibákat sorolja, míg az anyanyelvi nyelvhasználattól eltérő gyakoriságú használat problémáit külön kategóriába tartozóként kezeli. Mindezek az információk Rundell (1999: 47) alapján két formában tükröződhetnek az egynyelvű nyelvtanulói szótárban: implicit és explicit módon. Implicit formában közvetíti a szótár a nyelvtanulói korpuszból kinyert információt akkor, ha a problémásnak tekinthető nyelvi sajátságot igyekszik jól érthető, alapos magyarázattal bemutatni, ezzel segítve a nyelvtanulót a helyes használat felé. Explicit módon törekszik a szótár az adott nyelvtanulói hiba kiküszöbölésére, amennyiben nem csupán a korrekt használatot mutatja be, de egyes, magas frekvenciájúnak ítélt hibás alakok esetében explicit módon fel is hívja a figyelmet a problémára.

## 5. Összefoglalás

A magyar tanulói korpusz létrehozása, fejlesztése és a kutatásokban történő felhasználása egy új és igen hasznosnak ígérkező szempontot jelent a magyar mint idegen nyelv vizsgálatában. Elméleti megfigyeléseken túl számos gyakorlati haszna is lehet, hiszen például egynyelvű szótárak elkészítéséhez egyedülálló segítséget tud nyújtani, de a távlati felhasználási lehetőségek között még a tanulói szövegek automatikus javítása is szerepelhet. A tanulói korpusz véleményünk szerint jól integrálható az eddigi kutatási gyakorlatba, hiszen ahogy azt Sylviane Granger, a korpusznyelvészet egy elismert kutatója is megjegyzi, a korpusz általában inkább csak kiegészíti és nem helyettesíti az eddig használt adatforrásokat (Granger et al. eds. 2002: 4).

## Irodalom

- Berwick, G. – Horsfall, P. 1996. Making Effective Use of the Dictionary. *PATHFINDER* 28. Bedfordbury: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Cowie, A.P. 1999. *English Dictionaries for Foreign Learners: A History*. Oxford: Oxford University Press.
- De Cock, S. – Granger, S. 2005. Computer Learner Corpora and Monolingual Learners' Dictionaries: the Perfect Match. *Lexicographica* 20. 72–86.
- Dickinson, Markus–Ledbetter, Scott 2012. Annotating Errors in a Hungarian Learner Corpus. *Proceedings of the 8th Language Resources and Evaluation Conference (LREC 2012)*. Istanbul, Turkey. <http://jones.ling.indiana.edu/~mdickinson/papers/dickinson-ledbetter12.pdf>
- Durst Péter 2010. A magyar mint idegen nyelv elsajátításának vizsgálata – különös tekintettel a főnévi és igei szótövekre, valamint a határozott tárgyas ragozásra. Bölcsészdoktori értekezés. Kézirat. Pécs
- Granger, Sylviane 2002. A Bird's-eye View of Computer Learner Corpus Research, In: Granger S. – Hung J. – Petch-Tyson S. ed(s). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Amsterdam & Philadelphia, Benjamins, *Language Learning and Language Teaching* 6, p. 3-33.
- H. Gouws, Rufus 2004. Monolingual and Bilingual Learners' Dictionaries. *Lexikos* 14. 264–274.
- Hanah, Jirka – Rosen, Alexandr – Škodová, Svatava–Štindlová, Barbora 2010. LAW IV,10 *Proceedings of the Fourth Linguistic Annotation Workshop*. Association for Computational Linguistics Stroudsburg, PA, USA. 11–19.
- Holi Ali, H. I. 2012. Monolingual Dictionary Use in an EFL Context. *English Language Teaching* 5/7. 2–7.
- Jantunen, Jarmo Harri 2011. Kansainvälinen oppijansuomen korpus (ICLFI): typologia, taustamuuttujat ja annotointi. Lähivõrdlusi. Lähivertailuja 21. Tallinn, *Estonian Association for Applied Linguistics (EAAL)*, 86–105.
- Lee, S. 1998. Compiling a Monolingual Learner's Dictionary on Corpus Linguistic Principles: the Case of YLDCK., in EURALEX ,98 PROCEEDINGS. 453–457. [http://www.euralex.org/elx\\_proceedings/Euralex1998\\_2/Sangsup%20LEE%20Compiling%20a%20Monolingual%20Learners%20Dictionary%20on%20Corpus%20Linguistic%20Principles%20the%20Case%20of%20YLDCK.pdf](http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex1998_2/Sangsup%20LEE%20Compiling%20a%20Monolingual%20Learners%20Dictionary%20on%20Corpus%20Linguistic%20Principles%20the%20Case%20of%20YLDCK.pdf)
- Rundell, M. 1999. Dictionary use in production. *International Journal of Lexicography* 12/1. 35-53.
- Selinker L. 1972. Interlanguage. *IRAL* 10, 209-230.
- Summers, D. 1993. *Longman English Dictionary of Language and Culture*. Harlow, Essex, England: Longman
- Szabó Martina Katalin 2012. A bárki és az akárki névmások fordítási kérdéseinek vizsgálata a magyarról oroszra történő fordítás tükrében. „A Tudomány Támogatásáért a Dél-Alföldön” Alapítvány és a Magyar Tudományos Akadémia Szegedi Akadémiai Bizottságának közös pályázatára írt, díjazott pályamunka.



- Szirmai Mónika 2005. *Bevezetés a korpusznyelvészetbe*. Budapest: Tinta Kiadó
- Trón Viktor – Németh László – Halácsy Péter – Kornai András – Gyepesi György – Varga Dániel 2005. Hunmorph: open source word analysis. In: *Proceedings of ACL*. Prága, Csehország: Association for Computational Linguistics.
- Vincze Veronika 2014. Valency frames in a Hungarian corpus. *Journal of Quantitative Linguistics* 21/2. 153-176.
- Vincze Veronika – Zsibrita János – Durst Péter – Szabó Martina Katalin 2013. HunLearner: a magyar nyelv nyelvtanulói korpusza. In: Tanács Attila – Vincze Veronika (szerk.): *IX. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem. 97–105.
- Zsibrita János – Vincze Veronika – Farkas Richárd 2013. magyarlanc: A Toolkit for Morphological and Dependency Parsing of Hungarian. In: *Proceedings of RANLP 2013*. Hissar, Bulgaria. 763–771.
- Девель, Л.А. 2004. Репрезентативность корпусов английского языка (данные учебных одноязычных словарей), in *Труды международной конференции „Корпусная лингвистика – 2004“*. Санкт-Петербург, Изд-во Санкт-Петербургского ун-та. 131–137. [http://www.corpora.phil.spbu.ru/Works2004/Devel\\_art.pdf](http://www.corpora.phil.spbu.ru/Works2004/Devel_art.pdf)

## Az elemzésben szereplő tankönyvek

- Durst Péter 2004. *Lépésenként magyarul. Első lépés*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem
- Durst Péter 2012. *Hungarian the Easy Way 1*. Szeged: Design Kiadó
- Durst Péter 2013. *Hungarian the Easy Way 2*. Szeged: Design Kiadó
- Erdős József – Prileszky Csilla 2002. *Halló, itt Magyarország !!*. 4. kiadás. Budapest: Akadémiai Kiadó
- Erdős József 2007. *Új színes magyar nyelvkönyv*. Budapest: Balassi Intézet
- Hlavacska Edit – Hoffmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor 1996. *Hungarolin-gua 1.,2.* kiadás. Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem
- Szita Szilvia – Pelcz Katalin 2013. *MagyarOK 1*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem

Nádor Orsolya<sup>1</sup>

# „**MAGYAR**” A MAGYAR ÉS NEM-MAGYAR MENTÁLIS LEXIKONBAN

Egy szóasszociációs vizsgálat tapasztalatai

Abstract

The aim of this paper is to draw up some new additional thoughts to applied psycholinguistics from the viewpoint of Hungarian as a native language and as a less widely taught foreign language. The author's opinion is the utilization of the results and methods of the psycholinguistics, especially the role of word association method seems useful in foreign language teaching, too –among the other things in the creating a relevant cultural vocabulary.

The main principles and methods of the research was based on Zsolt Lengyel's researches. The technique of both research was: one-word („magyar”) and more than one-word responses, but in present case one of the investigated group was native Hungarian (34 university students) and the other one was the group of 34 language learners (with various native languages; about 20 years old; level B1 and B2).

**Keywords:** *applied psycholinguistics, mental lexicon, native language, foreign language, word-associations, language networks*

**Kulcsszavak:** *alkalmazott pszicholingvisztika, mentális lexikon, anyanyelv, idegen nyelv, szóasszociáció, nyelvi hálózatok*

## 1. A mentális lexikonról és a nyelvi hálózatokról

A mentális lexikkal foglalkozó kutatások elsődleges színtere az anyanyelv (Gósy 2001, Lengyel 2005), de az utóbbi évtizedekben egyre fontosabbá vált a kétnyelvűek lexikai hálózatának a feltárása (Navracsics 2007, Karmacsí 2007, Bátyi 2011), valamint megjelent néhány – az előbbi két terület tanulmányainak számához mérve azonban elenyésző mennyiségű – az idegen nyelvek tanulóit középpontba helyező írás is (koraiak: Leontyev 1973 Ellis–Beaton 1993; Lengyel 1986; újabb: Sominé Hrebik 2011). A magyar mint idegen nyelv tanulóinak pszicholingvisztikai (nem csak a mentális lexikonra

---

<sup>1</sup> Nádor Orsolya PhD, egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék; vendégtanár, Zágrábi Egyetem; e-mail: nador.orsolya@kre.hu

fókuszáló) jellemzőit először a jelen folyóirat 2010. évi 1–2. és 2011. évi 1-2. számában vizsgálták kutató-nyelvtanárok (Szépe Judit és Rádi Ildikó), valamint a Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskolájának doktorjelöltjei (Erdész Fanni, Gyöngyösi Livia, Marthy Annamária és Schmidt Ildikó). Írásaik nyomán kirajzolódik több olyan témakör is, amelyeknek a feltárása kiegészítheti a nyelv elsajátítására, működésére vonatkozó, eddigi pszicholingvisztikai tudásunkat, ugyanakkor az ebből a szempontból összegzett ismeretek közvetlenül is hasznosak lehetnek a magyar mint idegen nyelv fonetikájának, lexikájának, grammatikájának a tanításában is. Feltételezéseink és nyelvoktatási tapasztalataink szerint az *anyanyelv* – a *másodnyelv* és az *idegennyelv* eleminek tárolása a mentális lexikonban, beszédértési és beszédprodukciós sajátosságaik ugyanazokkal a modellekkel és kategóriákkal írhatók le, ugyanakkor az anya- és idegennyelv számos ponton attitűdbeli, tanulási, valamint a kompetenciákat érintő eltéréseket fog mutatni. Míg az előbbivel érzelmileg is azonosulunk, illetve mások is így azonosítanak (Göncz 2004: 29), az idegen nyelveket legfeljebb szeretjük, valószínűleg érdeklődünk kultúrájuk iránt is, de ez nem befolyásolja az identitásunkat. Az elsajátítási és tanulási folyamatban is számos eltéréssel szembesülünk, hiszen az anyanyelv, amelynek a bővülése – vagy inkább változása egész életen át tart, korlátlan kompetenciát biztosít minden egészséges embernek, ezzel szemben a tanult nyelv szintjei egyre pontosabban leírhatók: meghatározható például az, hogy A2 szinten mekkora és milyen szókinccsel, milyen grammatikai tudással kell rendelkezni. Így a kommunikatív kompetencia, amit a tanuló életkora, motivációja, tanulási környezete és célja is meghatároz, biztosan korlátozott lesz még akár a legmagasabb nyelvi szinten is. Ehhez társul még a tévesztés és hibázás megítélése is, mivel a megakadásjelenségek, a fonéma- vagy a szótévesztés, a helytelen grammatikai forma, szórend, vagy a nem megfelelő megszólalási mód értékelésénél az adott nyelvi szinthez tartozó elvárás lesz a kiindulási alap, és nem az a nyelvi kompetencia, amivel egy hasonló adottságú anyanyelvi beszélő rendelkezik. Emellett az első nyelvvel kapcsolatos kontaktusjelenségek is befolyásolják a második (vagy éppen sokadik) tanult nyelven megvalósuló produkciós és percepciósi jelenségeket.

A fent említett három nyelvi terület, háromféle kiterjedtségű nyelvi kompetencia-típus mellett újabb kutatási lehetőségeket kínál a *származásnyelv* is, amely elsősorban a diaszpórában élő magyar beszélőközösségek tagjaira jellemző. Illés Molnár Márta kutatásai szerint ez a típus „nem az anyanyelv egy alacsonyabb fokozata, nem is egy idegen nyelven elsajátított változata. A származási nyelv tudásának fokában és funkciójában az anyanyelv és az idegen nyelv között helyezkedik el, amennyiben az anyanyelvet a legtöbbet és legjobban beszélt nyelvként, az idegen nyelvet pedig egy nem ismert vagy tanult nyelvként határozzuk meg” (2009: 62). Ennek a területnek a kutatását alapozta meg Magyarországon Navracsics Judit az egyéni kétnyelvűség kialakulását, a bilingvis egyének mentális lexikonjának szerveződését, egymástól való függésének mértékét, az információk tárolásának és előhívásának a lehetőségeit és módjait vizsgálva (egyebek között: Navracsics 1999/2004; 2007; 2010). Mivel a származásnyelvi kategória mind az anyanyelv, mind a kétnyelvűség felől megközelíthető, és mivel a magyar nyelv ese-

tében ez az anyanyelv dominanciás elit kétnyelvűségtől a nyelvcsere túlra, már nem a család eredeti anyanyelvén domináns kétnyelvűségen át csupán lelki, de nem nyelvi bázisra támaszkodó idegen nyelvűségig terjed, a fent említett kutatások kiindulópontként szolgálhatnak az egyes csoportok mentális lexikonjának feltárásában is.

Látható tehát, hogy bármelyik, eredetileg az anyanyelvre vonatkozó pszicholingvisztikai téma vizsgálható az idegen nyelvek szemszögéből is, a következőkben azonban ezek közül csak a mentális lexikonra helyezük a hangsúlyt.

A négy terület lexikális szempontú vizsgálata a mentális lexikon pontjánál találkozunk, amelyben helye van minden elsajátított és tanult nyelvnek. Az egyes területek kiterjedése és mélysége azonban eltérő, hiszen az anyanyelv korlátlanságához mérten korlátozott és másod(?)nyelvi kontaktusokkal rendelkezik a származásnyelvi lexikon. A kétnyelvű helyzet egyik összetevője lehet az anyanyelv, vagy annak módosult, másodnyelvi kontaktusokkal kiegészült változata és egy másik nyelv (ilyen esetben a lexikonra is a kettősség a jellemző), a legszélső kört pedig az idegen nyelv alkotja, amelynek a tanulása során az egyén nyelvi és társadalmi környezetétől, valamint a nyelvtanulás helyszínétől függően támaszkodik a számára legbiztosabb bázist jelentő nyelvre. Az idegen nyelvek esetében azonban meg kell említenünk azokat is, amelyek azonos nyelvcsaládba tartoznak, és a hozzájuk rendelhető kompetencia mértékében vesznek részt a szóelőhívásban.

A mentális lexikont sokan sokféleképpen próbálták meghatározni, modellekkel szemléltetni, de kiderült, hogy egyik sem fedti pontosan azt a fogalmat, amit a szókincs (?) agyi tárolásáról és előhívásának módjáról gondolunk. A legtávolabbról a nyelv működésének mikéntjére választ keresve Steven Pinker közelít a meghatározáshoz: „A nyelv tehát úgy működik, hogy minden ember agyában van egy szótár és egy fogalomtár, melynek a tagjaira a szavak vonatkoznak (mentális lexikon), valamint egy szabályhalmaz, amely meghatározza, hogy a szótár elemei hogyan kapcsolódnak össze, és miként fejezik ki a fogalmak közötti viszonyokat (mentális grammatika)” (Pinker 1999: 83). Sokan szinonimaként – jobb híján – az „agy szótár” kifejezést használják, miközben a hagyományos egy- és kétnyelvű szótárak szavai betűrendben követik egymást, statikusak, és csak az interaktív, kívülről is szerkeszthető szótárak, vagy azok, amelyek bővítését a felhasználók igényeihez igazítják (pl. <http://szotar.sztaki.hu/community>) tesszik lehetővé, hogy a tartalom változzon. Leginkább a tematikus (képes) szótárak állnak közel ahhoz a módhoz, ahogyan a mentális lexikont elképzeljük, bár a gyakoriságot, valamint az egyes elemek kapcsolati hálóját nem tudják megmutatni például a *közlekedés* témakörben összegyűjtött szavak, kifejezések – feltéve, hogy a szótár szerkesztőinek figyelme kiterjed a vonzatos szerkezetekre, állandósult szókapcsolatokra, összetett szavakra is. A mentális lexikon felépítésének további fontos jellemzője, hogy az aktivitás szempontjából három fő, ugyanakkor igen változékony csoportot különböztet meg: a passzív, az aktív és az éppen aktivált szókinccset – ez szintén nem jelenhet meg egyetlen hagyományos szótárban sem, hiszen függ az egyéni lexikon kiterjedtségétől, a szituációtól, az életkortól és még számos egyéb tényezőtől, ami miatt sem papíron, sem elektronikusan nem rögzíthető.

Aitchinson (1987) óta széles körben elterjedt, népszerű hasonlat a szövevényes rendszerű londoni metró térképe (Gósy 2005: 193; Kovács 2011: 21), amely a nyelvi hálózatok szempontjából hasznos alapötlet, hiszen megmutatja az irányokat és a csomópontokat, valamint azt, hogy az egyik pontból hogyan, hány „átszállással” és milyen „vonalakon” lehet egy másik pontba eljutni, viszont a lexikon plasztikusságáról, dinamikus működési mechanizmusáról nem árul el semmit.

Gósy Mária a fentebb már említett tankönyvében három olyan modellt mutat be (2005: 198–200), amelyek közelebb vihetik az érdeklődőket mind az anyanyelvi, mind a nyelvtanulói mentális lexikon megértéséhez. Az *atomgömb-modell* a különböző méretű – de akár több, egymást metsző szemantikai mezőben is elhelyezkedő egységekre épül, a *pókháló-modell*, amely eddig a leginkább bizonyítottnak tekinthető, az egyes elemek közvetlen és közvetett hálózatos kapcsolatán alapul, a harmadik pedig a *prototípus-elmélet*, amely a szavak alapjelentéséből és lehetséges kontextusaiból indul ki. Az utóbbi kettő közvetlenül is hasznosulhat az idegennyelv-oktatásban, részben a lexikai tananyag kiválasztásában, részben a szótanulás hatékonyabbá tételében, valamint a nyelvi világtkép eltéréseiből adódó kulturális különbségek tudatosításában.

Kovács László a háló-elméletet gondolja tovább a mentális lexikon működését vizsgáló kötetében (2011: 26–32), és felhívja a figyelmet arra, hogy az egyes egységek között nem egyenrangúak, ill. ugyanolyan erősségűek a kapcsolatok, hanem „irányítottak és súlyozottak” (2011: 26). Ezek érzékeltetésére a gráfok alkalmazását javasolja, amelyekben a nyilak eltérő vastagsága és két pont közötti irányának alkalmazása alkalmas a több nyelvet is magában foglaló mentális lexikon fogalmi kapcsolatainak mélyebb, árnyaltabb feltárására. A természettudományokban használatos fogalmakkal, így a hálózatelmélet nyelvészeti alkalmazásával is érdemes óvatosan bánni, hiszen a nyelvről való gondolkodás, a nyelv rendszerszerűsége előbb-utóbb mindenkit elvezet a kapcsolatok, a hálózatok felfedezéséhez, de a megnevezésben igazodni kell az elfogadott terminusokhoz. Így használatos az adott számú elem és kapcsolat véletlenszerű elosztására épülő *random hálózat*, amelyben bármely elem kapcsolódhat bármely másik elemhez, a *rendezett hálózat*, ahol minden elemnek ugyanannyi kapcsolata van, valamint a *valós hálózatok*, amelyek az előbbi kettő között helyezkednek el, és egy csoportjuk, amelyik például a nyelvi gyakorisági vizsgálatokra is a legmegfelelőbb és a matematikában közismert hatványtörvénnyel írható le, a *skálafüggetlen hálózat*. A fogalmi kapcsolatok szemantikai hálózatokat hoznak létre, amelyekre elsősorban a skálafüggetlen jegyek jellemzők, valamint a hálózat-hoz tartozó elemek szoros kapcsolódásának leírására alkalmas ún. „kis-világ karakter” (Kovács 2010: 11–15). Ez utóbbi fontos szerepet játszhat a nyelvtanulók mentális lexikonjának feltérképezésénél is, mivel az összefüggésekre, a csomópontokra mutat rá, valamint magyarázattal szolgálhat a szóasszociációk látszólag egymással össze nem függő pontjainak mögöttes kapcsolataira is. Utalhat például arra, hogy ingergazdag, célnyelvi vagy korlátozott, forrásnyelvi környezetben tanulja-e a nyelvet, megelégszik-e a tankönyv kínálta szóanyaggal, vagy kiegészíti a tanultakat filmekkel, internetes oldalak böngészésével.

Az anyanyelvi és idegen nyelvi aspektus nyelvi hálózatainak vizsgálata, összevetése, valamint az első és második (harmadik, negyedik) nyelv szemantikai hálóinak, ezek esetleges összefonódásának vagy távolságának feltárása hasznos – alkalmazott pszicholingvisztikai – tapasztalatokhoz juttathatja a kutatókat.

## 2. A mentális lexikon vizsgálata szóasszociációs módszerekkel

A mentális lexikon hálózatosodásának legelterjedtebb vizsgálati módszere a szóasszociáció. Leontyev 1970-ben oroszul, majd 1973-ban magyarul is megjelent könyvében úgy véli, hogy „az idegen nyelvi szavak elsajátításának alapvető pszichológiai tartalma az, hogy át kell térni a szavak akusztikai és szemantikai ismertetőjegyeinek másik nomenklatúrájára és sorrendjére (beleértve azok valószínűségi jellemzőit), és át kell építeni az ismertetőjegyek ama rendszerét, amelyek felé orientálódunk. Milyen ez az átépítés, miben különbözik a szemantikai jegy a különféle nyelvekben? A különböző nyelveken végzett asszociációs vizsgálatok teljesen pontosan megmutatták, hogy minél nagyobb az illető szó gyakorisága, annál inkább egynemű az „asszociációs profilja”. Ez közvetve arra mutat, hogy úgy látszik, a szemantikai keresés kezdő szakaszában azonos jegyekkel van dolgunk, és az eltérés valahol később kezdődik” (Leontyev 1973: 88). Sajnos ezekre a gondolatokra már csak a könyv utolsó lapjain jutott hely, és a szerző nem fejtette ki részletesebben, hogy milyen típusú vizsgálatokra támaszkodnak a mentális lexikon szerkezetére és a szógyakoriság szerepére vonatkozó megállapításai. Már a legkorábbi vizsgálatok módszerében is ott van két tényező: a *hívószó* és az arra adott *válasz*. Azonban a 19. század vége óta, különösen a pszichológusok kutatásainak köszönhetően igen sokféle változat alakult ki attól függően, hogy milyen céllal vizsgálták a mentális lexikont a különböző életkorú, egy- vagy kétnyelvű egyének, ill. csoportok esetében. (Napjainkban például piackutatási célokra is gyakran használják a szóasszociáció valamelyik válfaját.)

Az anyanyelvűek körében végzett szóasszociációs vizsgálatok legelterjedtebb módja az, ha *egy hívószóra egyetlen válaszsót vár a kérdező*. Ez lehet teljesen szabad, de tartalmazhat szűkítéseket is, például ha csak igéket, csak főneveket, csak hasonló hangzású, vagy akár ellentétes jelentésű szavakat kell az adatközlőnek előhívnia. Lengyel Zsolt szerint a rendelkezésre álló idő befolyásolja a kapott válaszokat: ha túl rövid az időkeret, akkor főként a hívószó fonetikai/fonológiai jegyei, ha pedig hosszabb, akkor a szemantikai, grammatikai jellemzők alapján formálódik a válasz (Lengyel 2010: 198).

A kétnyelvűek esetében gyakori vizsgálati módszer a *képmegnevezéses teszt*, amelynek során a kutatók arra kíváncsiak, hogy „egy és ugyanazon gondolatok, asszociációk és jelentések aktiválódnak-e egy francia–angol kétnyelvű személynél egy szék képének láttán, amikor a képet ‘chair’ vagy ‘chaise’ szó formájában nevezi meg” (Navracsics 2010: 61), valamint a színmegnevezéses teszt, amely a tárolási rendszer közös halmazaira vagy éppen ezek távolságaira mutat rá.

Az a vizsgálat, amelyet a jelen tanulmányban is ismertetek, eltér a fenti típusoktól

abban, hogy egyetlen hívószóra több válaszcsoport vár egy meghatározott időintervallum (10 perc) alatt. Ennél a típusnál akár el is lehet hagyni a hívószót, de akkor másfajta vizsgálati céllal történik az asszociációs módszer alkalmazása. Lehet eltérő életkorú, társadalmi helyzetű, foglalkozású anyanyelvű vagy akár kétnyelvű beszélőket is vizsgálni, de felhasználható az idegennyelv-oktatásban is, ha például arra kíváncsi a vizsgálatot végző személy, hogy ugyanazon nyelvi szinten lévő, de eltérő (célnyelvi, ill. forrásnyelvi) környezetben mennyire kötődik a tankönyvhöz az előhívható szókinccs.

### 3. A „magyar” szó asszociációs vizsgálata Lengyel Zsolt kutatásában

A jelen vizsgálat alapötletét Lengyel Zsolt szóasszociációs vizsgálata adta, amelyet 10–14 éves, magyar anyanyelvű gyermekek körében végzett 1985-ben néhány száz résztvevővel, majd 2006-ban több mint 1000 adatközlő bevonásával megismételt. Az adatközlőknek 197 hívószóra kellett válaszcsoportokat adniuk írásban, 45 perc alatt, egy szólista kitöltésével (Lengyel 2008: 20). Az életkori csoportokat azonban mindkét vizsgálat esetében kiterjesztette a fiatal felnőtt (18–24 éves) korosztályra is, ez pedig lehetővé teszi a hasonló korosztályhoz tartozó, nem magyar anyanyelvű adatközlők asszociációival való összehasonlítást. (Magam is elvégeztem 2009-ben ezt a vizsgálatot a Balassi Intézetben, valamint a külföldi egyetemeken nem magyar anyanyelvű diákjai bevonásával. A tesztek feldolgozása elkészült, a kapott adatok értékelése, valamint az öt éves távlat indokolta újabb kérdőívek kitöltése még folyamatban van.)

A MAGYAR hívószóra mindegyik anyanyelvű vizsgálati csoportnál jellemző volt, hogy kevés igét aktivált (pl. *beszél, falaz, imádom, vagyok*), a melléknévi válaszok között sok népnév fordult elő, amelyeket Lengyel Zsolt (2012: 95–98) a „semleges” kategóriába sorolt, emellett volt néhány pozitív (*okos, jó, büszke, nemzeti, kemény, érdekes*) és negatív (*irigy, gonosz, veszekedős, vad, hazug*) asszociáció is. Az előhívott főnevek tapasztalatait a következőképpen összegzi: „A mind a négy csoport által használt válaszcsoport megadja a magyar szó törzsét, magját: az egyéntől (*állampolgár, polgár, ember*) a közösségen (*anyanyelv, nyelv, szó*) át húzódik az ív a politikai nemzetig (*állam, haza, nemzet*). Négy alcsoportja van a három csoport által használt közös válaszcsoportnak. A négy alcsoport szavai vagy a politikai nemzet – főleg történelmi, történeti irányba forduló árnyalása (*hazafi, származás, történelem, zászló*), illetve a magyar mint az iskolai oktatás tárgya (*óra, tantárgy, tanulás*)” (Lengyel 2012: 100).

A közszók mellett fontos kategóriát alkotnak a tulajdonnevek, amelyek mind a magyar, mind a nem magyar anyanyelvű adatközlők esetében a földrajzi, történelmi, hungarológiai reáliák mentális lexikonban való tárolásáról tanúskodnak. Szerepel egyebek között: *Magyarország, Himnusz, Petőfi, Kossuth*.

A következőkben a magyarul tanuló fiatal felnőttek, egyetemi hallgatók és kontrollcsoportként magyar anyanyelvű egyetemisták körében végzett asszociációs vizsgálat eredményeit mutatom be.

#### 4. A **magyar** szó a nyelvtanulók mentális lexikonjában

A mentális lexikont és a hálózatokat bemutató fejezetekben többször utaltam arra, hogy az ilyen típusú vizsgálatok elsődlegesen az anyanyelvre, valamint újabban a két-nyelvű lexikonra kidolgozott módszerek. Az idegen nyelvek oktatásában még kevésbé alkalmazzák a kutatók, holott a segítségükkel hatékonyabbá lehetne tenni a tanult szókincs elérését és a beszédprodukción, valamint a beszédértés tanítását. Emellett arra is alkalmas lehet egy ilyen módszer, hogy a tanult nyelvről és kultúráról kialakult véleményeket is jobban megismerjük: mi az, amit fontosnak tartanak, milyen reáliákról van tudomásuk, milyen személyiségekre, eseményekre, intézményekre gondolnak pl. a *magyar* szó kapcsán.

A vizsgálat célcsoportját a Balassi Intézet B2 nyelvi szinten lévő diákjai alkották (2010), akik részben a nyugati magyar diaszpórából érkeztek – tehát a származásnyelvi kategóriába tartoznak, valamint a külföldi egyetemeken hungarológiai tanszékeken tanuló hallgatók, akiknek nincsenek magyar gyökereik. Kontrollcsoportként a Károli Gáspár Református Egyetem másod- és harmadéves, magyar szakos, pszicholingvisztikát is tanuló hallgatói vettek részt a tesztelésben. Mindkét csoportban 34–34 adatközlő található, ami messze elmarad az anyanyelvűeknél elvárt, és mélyebb következtetésekre alkalmas ezres nagyságrendtől, de arra megfelelő, hogy a módszert kipróbáljuk. A magyar mint idegen nyelv a kevésbé ismert és tanult nyelvek közé tartozik, a kezdő szintekhez képest a B1 és B2 kategóriában általában egyharmadára esik vissza a tanulói létszám, majd ennek a maradéknak is csak a töredéke folytatja a C1, ritkán C2 szinten is a tanulást. Tehát a nyelvtanulók száma sem teszi lehetővé, hogy néhány száznál nagyobb mintán vizsgálódjunk – különösen akkor, ha akár a nyelvi szint szerint, akár a motiváció és a cél, akár a diákok anyanyelve szerint próbálunk differenciálni. A jelen vizsgálat a kiválasztott nyelvi szint szerint szűrte meg az akkor éppen Magyarországon tanuló adatközlőket.

A feladat az volt, hogy a *magyar* hívószóra írjanak annyi válaszszót, amennyit 10 perc alatt elő tudnak hívni. Megkötés nem volt, tehát igék, köznevek és tulajdonnevek egyaránt szerepelhettek. A megadott idő mindkét vizsgált csoport esetében megfelelőnek bizonyult.

A kapott szavakat gyakoriság szerint vizsgáltam, és azt feltételeztem, hogy a tematikus csoportosítás eredményeképpen a sztereotípiák és a reáliák jelentős közös halmazt fognak alkotni. A magyart tanuló hallgatók ugyanis nemcsak nyelvet, hanem irodalmat, történelmet, néprajzot és más hungarológiai tárgyakat is tanulnak mind a Balassi Intézetben, mind a külföldi hungarológiai tanszékeken – igaz ez utóbbiak lehetőségei korlátozottak, mivel többnyire vagy nyelvész, vagy irodalmár tanáraik vannak, történész, néprajzos, művelődéstörténész, művészettörténész csak elvétve fordul meg ezeken az oktatóhelyeken.

Az eredeti szándékom az volt, hogy a magyarsághoz érzelmileg is kötődő, magyar származású diákok válaszszavait külön is elemzem, de mivel az adatlapokról sokszor hiányzott a csoport megjelölése, nem tudtam a származásnyelvi kategóriát külön vizsgálni – erre egy következő fázisban kerül majd sor.



A következő táblázatból látható, hogy a két csoport (nyelvtanulók és anyanyelvűek) összesen hány válaszszót adtak, és ezekre milyen szófaji és előfordulási gyakoriság volt a jellemző:

SZAVAK	NYELVTANULÓ ADATKÖZLŐK	ANYANYELVŰ ADATKÖZLŐK
Összes szó	<b>690</b>	979
Összes közszó:	<b>489</b>	801
Ebből az egyedi szavak száma	<b>311</b>	600
Ebből köznévi:	<b>223</b>	537
Ebből tulajdonnévi:	<b>88</b>	178
Ebből ige:	<b>6</b>	1
<b>Ebből melléknév:</b>	<b>41</b>	51
<b>szókapcsolat:</b>	21	
<b>Előfordulásigyakoriság (köznevek):</b>		
11x	1	17x: 1
9x	2	16x: 1
6x	3	12x: 1
5x	4	10x: 5
4x	10	9x: 1
3x	10	8x: 5
2x	48	7x: 3
1x	256	6x: 6
		5x: 12
		4x: 6
		3x: 28
		2x: 78
		1x: 454
A leggyakoribb köznevek:	paprika (11 x) <b>nyelv</b> (9 x) bor (9 x) gulyás, kolbász, pálinka (6x) néptánc, szürkemarha, tánc (5x)	zászló (17 x) <b>nyelv</b> (16 x) ország (12 x)
<b>Összes tulajdonnévi:</b>	<b>201</b>	<b>178</b>
<b>Ebből az egyedi szavak száma:</b>	<b>88</b>	<b>87</b>

<b>Előfordulási gyakoriság (tulajdonnevek):</b>		
	21x: 1	13x: 1
	15x: 1	11x: 1
	13x: 1	10x: 1
	6x: 1	9x: 2
	5x: 3	8x: 1
	4x: 8	5x: 2
	3x: 4	4x: 2
	2x: 18	3x: 4
	1x: 51	2x: 15
		1x: 62
A leggyakoribb tulajdonnevek:	<b>Budapest</b> (21 x) <b>Duna</b> (15 x) <b>Balaton</b> (13 x) Lánchíd (6x) Orbán (Viktor), Puskás (Ferenc), Petőfi (5x) Trianon, <b>Parlament</b> , Széchenyi, Kossuth, Liszt, <b>Trianon</b> , Tisza, Rubik-kocka, Túró Rudi (4x)	<b>Budapest</b> (13 x) <b>Duna</b> (11 x) Alföld (10 x) <b>Balaton, Parlament</b> (9 x) <b>Petőfi</b> (8x) Európa, <b>Trianon</b> (5x) Erdély, Szózat (4x) Ady, Himnusz, Kárpát-medence, Szeged (3x)

Jellemzőnek mondható, hogy a „magyar” hívószóra fonetikai/fonológiai típusú válasszavak nem fordultak elő, szófaj tekintetében pedig többségükben köznevek, tulajdonnevek, valamint melléknevek jelentek meg. Ennek az oka a Lengyel Zsolt által megfigyelt időtényező mellett a témához való érzelmi-tudati viszonyulás is, valamint a külföldi diákok esetében a tankönyvekben és a nyelvórákon előforduló „magyar vonatkozású” szavak dominanciája. A külföldiek nem az igével megjeleníthető cselekedeteket helyezik a középpontba, hanem a fogalmakat: a nyelvet, a kultúrát, a társadalom általuk is megélt mindennapjait, valamint a nyelvtanulás során megjelenő reáliákat.

A tulajdonneveket tematikusan csoportosítva, mindkét adatközlői csoportnál a *földrajzi és a szellemi életet jellemző személynevek* dominanciája figyelhető meg. A külföldi diákok 38 földrajzi nevet és 26 személynevet hívtak elő, a magyar anyanyelvűek pedig 46 földrajzi és ugyancsak 26 személynevet. Megközelítően azonos az előhívott intézménynevek száma is: a külföldiek 9, a magyarok 7 intézménynevet írtak. A márkanevek tekintetében a külföldi diákoknál 10, a magyaroknál 3 megnevezéssel, műcímek esetében mindkét csoport 3–3 adatot közölt.

A számok mellett a közös pontokat is érdemes megfigyelni, valamint a jellemző elteréseket is. A fenti táblázatból látható, hogy mindkét csoportnál a *Budapest* szó a leggyakoribb tulajdonnév (21; 13), a második pedig a *Duna* (15; 11). *Petőfi* (5; 8), a *Balaton* (13; 9) és a *Parlament* (4; 9) is mindkét csoportnál a viszonylag nagy gyakoriságú adatok

között szerepel. A hungarikumként megismert *Túró Rudi* és a *Rubik-kocka* (4x) a magyar adatközlőknél a külföldiektől eltérő módon jelenik meg: az előbbi egyáltalán nem, az utóbbi pedig 2x fordul elő.

A köznevek és mellénevek csoportosításához az alábbi kategóriák rajzolódtak ki: társadalom, kultúra és hagyomány, földrajzi fogalmak, identitás, nyelv és nyelvtanulás, történelem, tulajdonságok.

A leggyakoribb szó a külföldi diákok asszociációi alapján a *paprika* (11), a magyaroknál pedig a *zászló* (17), a *nyelv* (16) és az *ország* (12). A külföldi diákok leggyakrabban előhívott szavai között szerepel a *nyelv* (9x) mellett több, tipikusan magyarnak tartott és a nyelvórákon is tanított fogalom, így ételek (*gulyás, kolbász*), italok (*bor, pálinka*), állat- (*szürkemarha*) és színnevek (*zöld, fehér*). A magyar diákok ezzel szemben inkább a nyelvi és kulturális identitáshoz tartozó szavakat hívtak elő, így a már említett *nyelv* mellett egyebek között az *ország, haza, nemzet, forradalom, irodalom*, a színnevek között viszont dominánsan a *piros* (10) fordul elő, bár a *zöld* (8) és a *fehér* (6) is a viszonylag nagy, illetve a közepes gyakoriságú szavak között kapott helyet. A tipikusnak tekintett, és a külföldi adatközlőknél várt ételek – italok csoportjába 47 szó tartozik, ebből 27 csak egyszer fordul elő, a négyszer és többször előforduló szavak között nagy gyakoriságú a *bor* (9), közepes gyakoriságú pedig a *pálinka* (6), a *gulyás*, a *kolbász* (6), a *halászlé* és a *lángos* (4) szavak.

A nem magyar anyanyelvű diákok mentális lexikonjában 22 olyan szó fordul elő, amely a nyelvvel és a nyelvtanulással kapcsolatos, de a *nyelv* (9) kivételével a ritka előfordulás jellemzi ezek többségét: a *nehéz*, a *nyelvtan*, a *szótár* és a *hang* mindössze 2-2 alkalommal jelent meg, tehát a vártnál kevesebb súllyal szerepel. Ugyanakkor az egyszeri előfordulású szavak között megtalálható a nyelvtani tanulmányokra utaló *ígeköté*, *ragok*, *toldalék*, *ékezetek*; néhány gyakorta használt szó (*tetszik, köszönjük*), a kommunikációs tapasztalatokra utaló *magázni* és a *hadarnak* szavak is, amelyek alátámasztják azokat az elképzeléseket, amelyeket a magyar nyelvet tanulók nehézségeivel, illetve a magyar mint idegen nyelvvel kapcsolatosan anyanyelvüként gondolunk.

A magyar anyanyelvű diákok asszociációi között is megtalálhatók a tipikus étel- és italnevek, amelyek közül kettő, a *gulyás* (9)+*gulyásleves* (6), a *pálinka* (8), a *bor* (7), a *paprika* (7) sorolható a gyakori és közepesen gyakori szavak közé. Ezek tartalmilag megegyeznek a külföldi diákok által gyakrabban előhívott szavakkal, de előfordulásuk mértéke jelentősebb. A kulturális és a magyar identitásra utaló elemek között két domináns tartalmi csoport rajzolódik ki a kapott adatokból. Az elsőt a hazaszeretettel, az identitással összefüggő, nagy gyakoriságú és pozitív tartalmú szavak alkotják (*zászló, ország, haza, nemzet, otthon, család, büszkeség, föld, vízilabda, anyanyelv, hit, öröm, hazafiság, hazatérés* stb.), a másodikat viszont a nem nagy gyakoriságú, de mégis, számszerűségük miatt jellemzőnek tekinthető negatív érzelmi töltésű szavak, így pl.: *depresszió(s)*, *háború(k)*, *nehéz, szomorú* (3x), *bizonytalanság, fájdalom, könny, pesszimizmus, szegénység* (2x), *ambivalencia, balsors, boldogtalan, borongós, borúlátó, botrány, búskomor(ság), buta, csőd, elégedetlenség, elveszettség, enervált, fejetlenség, félelem, gyanakvás, hajléktalanok, hülyék, idióták, intolerancia, komország, lustaság, munkanél-*

*küliség, nyomor, reménytelenség.* (Az okok elemzése, valamint a hálózat feltárása ilyen kis mintán minden bizonnyal tévutakra vezetne, a további, legalább 1000 fővel készített asszociációk elemzése viszont már valós képet adhatna arról, hogy a huszoneves egyetemista fiatalok hogy érzik magukat a magyar társadalomban, és ez milyen nyelvi hálózati struktúrákban tükröződik.)

## 5. Összegzés: a magyar és nem-magyar anyanyelvűek körében végzett szóasszociációs vizsgálat tapasztalatainak összevetése Lengyel Zsolt kutatási eredményeivel

A magas gyakoriságú válaszok között Lengyel Zsolt 1985-ös és 2006-os adataiban is megjelenik a *nyelv* és az *ország* szó, emellett az *ember* és az *orosz*, ill. a *német* népnév. A saját, jelen tanulmányban bemutatott kutatásomban a népnevek igen alacsony gyakoriságúak. A magyar hallgatóknál mindössze kétszer fordul elő az *angol*, egyszer a *francia*, *hollandok*, *német*, *orosz* – ezek a ritka gyakoriságú szavak közé tartoznak, és ugyancsak ez tapasztalható a külföldi diákok asszociációiban, ahol a *cigány* kétszer jelenik meg, emellett tartalmát tekintve ide sorolható *külföldi* (1) és a történelmi tanulmányokra utaló *mongolok* (1), de több népnév nem fordul elő. (Ez azért érdekes, mert a tanulmányaik elején is sok nép nevét megismerik, később pedig a vegyes csoportokban is rendszeresen találkoznak ezekkel a szavakkal a magyaróra keretében, de a „magyar” szóhoz mégsem kötik – szemben az egyéb, a tankönyvekhez és hungarológiai tanulmányaikhoz köthető szavakkal.)

Az azonosulás, az oktatás, a politikai szavak és a jelen reáliái (Lengyel 2009: 97) mindhárom kutatásban megjelennek, és halmazokba is rendezhetők, de a gyakorisági mutatóik eltérnek, ugyanakkor vannak szignifikáns eltérések is, így például sem a külföldi, sem a magyar hallgatók nem hívták elő az *én* és a *vagyok* szavakat – noha mind a magyar származásnyelvi háttérrel rendelkező, mind az anyanyelvű diákok esetében indokolt lett volna.

Az eredmények összevetése természetesen csak részben lehetséges, hiszen más jellemzői vannak egy tizenéves gyermek és egy fiatal felnőtt mentális lexikonjának, emellett 1985, sőt 2006 óta is jelentősen módosult a „magyar” szó kisvilága mind az anyanyelvi, mind a nyelvtanulói környezetben. Hasonlóak a három kutatás eredményei az azonosulás, az azonosítás és a történelmi reáliák tekintetében – az ide sorolható asszociációk alkotják a hívószó legszorosabb szemantikai mezejét, ugyanakkor kisebb eltérések figyelhetők meg a jelen reáliáinak hangsúlyaiban és tartalmában, és vannak lényeges, csoportokba rendezhető és a hálózatok különbségeire utaló szavak is.

Mivel a nyelvtanulói célcsoport a B2 nyelvi szintnek megfelelő kompetenciákkal rendelkezett, tagjai a vizsgálat idején magyarországi környezetben tartózkodtak, szókincsük és mentális lexikonuk „magyar” szó köré felépített hálózata kiegészült az aktuális hungarológiai tanulmányokkal és a 2010-es jelen reáliáival is. Egy napjainkban megismételt adatfelvétel – feltételezésem szerint – újabb átrendeződéseket mutatna a

2010-es képhez viszonyítva, főként a legváltozékonyabbnak látszó társadalmi-kulturális asszociációk területén.

A szóasszociációs vizsgálati és értékelési módszerek a kezdetek óta sok változáson mentek keresztül, amelyeknek köszönhetően a kutatók egyre pontosabb, összetettebb módon elemezhető válaszokat kaptak. Esetünkben a legígéretesebb lehetőség, amely a nyelvtanuló mentális lexikonán keresztül a tanult nyelvvel is kiegészült nyelvi világkép megértéséhez vezet, a hálózatelmélet alkalmazása. Ehhez azonban a jelen vizsgálat nem tartalmaz elegendő adatot. Egy nagyobb, legalább 100-100 fős mintára lenne szükség, ahol jól elkülönül egymástól az anyanyelvi, az idegennyelvi és a származásnyelvi kategória. A *magyar* hívószóra adott asszociációk alkalmasak arra, hogy ne csak egydimenziós, hanem a nyelvi-kulturális kisvilágot is felrajzoló, multidimenzionális (Lengyel 2012: 15) szemléletű eredményekkel gazdagodhasson a magyar mint idegen nyelvi nyelvpedagógia eszköz- és tudástára.

## Irodalom

- Aitchison J. 1987/2003. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Bátyi Szilvia 2011. *A szocializációs közeg hatása a kétnyelvű mentális lexikonra. Kárpátaljai példa*. PhD-értekezés. Kézirat. Veszprém: Pannon Egyetem.
- Ellis, N.C – Beaton, A. 1993. Psycholinguistic Determinants of Foreign Language Vocabulary Learning. *Language Learning* 43:4, 559–617.
- Gósy Mária 2001. Szóasszociációs műveletek az életkor függvényében. *Alkalmazott Nyelvtudomány* 1/1: 17–30.
- Gósy Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris.
- Gósy Mária – Kovács Magdolna 2001. Mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 125/3: 330-354.
- Göncz Lajos 2004. *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások*. Szabadka: MTT – MTAKI.
- Illés-Molnár Márta 2009. Anyanyelv és idegen nyelv között félúton. *THL*<sub>2</sub> 1-2: 58–65.
- Karmacsi Zoltán 2007. *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Ungvár: PoliPrint.
- Kovács László 2011. *Fogalmi rendszerek és lexikai hálózatok a mentális lexikonban*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. (2. átd. 2013.)
- Lengyel Zsolt 1986. A nyelvtanítás néhány pszicholingvisztikai vonatkozása. In: Klaudy Kinga – Lengyel Zsolt (szerk.) *Az idegen nyelvi nevelés – oktatás néhány iránya és lehetősége*. Tanulmánygyűjtemény. (Kézirat). 107–125.
- Lengyel Zsolt 2009. *A magyar* 1985-ben és 2006-ban (Szóasszociációs vizsgálatok 10-14 évesek körében). In: Karmacsi Zoltán – Márku Anita (szerk.) *Nyelv, identitás és anyanyelvi nevelés a XXI. században*. Ungvár: PoliPrint. 96–100.
- Lengyel Zsolt 2010. Szóasszociációs vizsgálatok: általános elvek, célok. In: Balaskó Mária – Balázs Géza – Kovács László (szerk.) *Hálózat kutatás – Hálózatok a társadalomban és*

- a nyelvben*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 195–192.
- Lengyel Zsolt 2012. *Szóról szóra*. Budapest: Gondolat.
- Leontyev, A. A. 1973. *Pszicholingvisztika és nyelvtanítás. Az orosz nyelv tanításának néhány kérdése*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Navracsics Judit 1999. *A kétnyelvű gyermek*. Budapest: Corvina.
- Navracsics Judit 2004. Kapcsolatok a többnyelvű mentális lexikonban. In: Navracsics Judit – Tóth Szergej (szerk.) *Nyelvészet és interdiszciplinaritás II*. Szeged – Veszprém: Generalia. 419–428.
- Navracsics Judit 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Navracsics Judit 2010. *Egyéni kétnyelvűség*. Szeged: Szegedi Egyetemi Kiadó, Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó.
- Pinker, S. 1999. *A nyelvi ösztön. Hogyan hozza létre az elme a nyelvet?* Budapest: Typotex.
- Sominé Hrebik Olga 2011. Az anyanyelv-elsajátítás és az idegennyelv-tanulás összefüggéseinek megközelítései – egy közös értelmezési keret lehetősége. *Magyar Pedagógia* 111. 1: 53–77.

Fóris Ágota<sup>1</sup>

# LEXIKOLÓGIA, LEXIKOGRÁFIA A MAGYAR MINT IDEGEN NYELV TANÁRKÉPZÉSBEN<sup>2</sup>

## Abstract

The master in *Teaching Hungarian as a foreign language* was launched at the Károli Gáspár University in 2010. The paper aims to present the background to the training, its objectives and system, and more precisely to discuss how lexicography and lexicology are taught within the programme.

The aim of teaching lexicography and lexicology is to convey basic knowledge on Hungarian vocabulary and on Hungarian dictionaries, placing special emphasis on knowledge and dictionaries applicable in the teaching of Hungarian as a foreign language. We intent to establish connections between knowledge on the mother tongue and knowledge on foreign languages, and to prepare teachers of Hungarian as a foreign language to be able to teach vocabulary and to select the appropriate dictionaries, and also help students acquire dictionary using and writing skills.

**Keywords:** *Hungarian as a foreign language, lexicography, lexicology, Hungarian vocabulary, Hungarian dictionaries*

**Kulcsszavak:** *magyar mint idegen nyelv, lexikológia, lexikográfia, magyar szókincs, magyar szótárak*

## 1. Bevezetés

2010-ben indult el a Károli Gáspár Református Egyetemen a **magyar mint idegen nyelv tanári mesterszak**. A tanulmány célja e képzés előzményeinek, céljainak, rendszerének ismertetése, ezen belül a lexikológia, lexikográfia mint oktatott tárgy részleteinek bemutatása, az ennek keretében megszerzett kompetenciák és ismeretek felhasználhatósága az egyetemi képzésben és a tanári munkában, végezetül egy, a magyar mint idegen szótáraival kapcsolatos nemzetközi projekt bemutatása.

---

<sup>1</sup> Fóris Ágota, PhD, tanszékvezető egyetemi docens, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék, Budapest. E-mail: foris.agota@kre.hu

<sup>2</sup> A tanulmány a Bolyai János Posztdoktori Ösztöndíj támogatásával készült.

## 2. A magyar mint idegen nyelv egyetemi oktatásának kérdései

A *magyar mint idegen nyelv és hungarológia* (MIH) koncepciója az egyetemi képzésben hosszú ideig együttesen jelent meg. A Bologna rendszerű felsőoktatási képzés keretében vált szét először egymástól élesen a két terület: a magyar mint idegen nyelv (MID) a tanárképzésben, a hungarológia pedig a diszciplináris képzésben kapott helyet, mindkettő mester (MA) szinten.

Magyarországon belül és kívül a MID-nek és a hungarológiai kutatásnak és képzésnek számos központja van; jelen írásban kizárólag a magyarországi felsőoktatási képzéssel foglalkozom, annak is elsősorban a MID tanárképzést érintő előzményeivel és jelenlegi rendszerével.

Szépe György (2000) és Szűcs Tibor (2000) a *Hungarológiai Évkönyv* első számában a magyar mint idegen nyelv Pécssett kialakított oktatási rendszerét mutatják be. Szépe (2000) a tanulmányban saját pályája köré építi fel a magyar mint idegen nyelv szakmaként történő kialakulását és meghonosodását, visszaemlékezve régi, magyar nyelvet tanuló diákjaira, akik már akkoriban vagy a későbbiekben neves nyelvészek, diplomaták stb. voltak. Az alkalmazott nyelvészet magyarországi megjelenését az 1950-es évekre datálja, megerősödését – különösen a gépi fordítással kapcsolatos kutatások miatt – az 1960-as évekre. E tanulmányban többször említi a kontrasztív nyelvészetet mint az alkalmazott nyelvészet egyik ágát, amely külföldön és nálunk is az 1970-es években élte fénykorát. Az angol és francia mint idegen nyelv diszciplínák hatására a magyar mint idegen nyelv is elterjedt Magyarországon nyelvészeti diszciplínaként, a nemzetközi alkalmazott nyelvészeti kongresszusokon pedig 1984-ben jelent meg először. A tanulmányban számos olyan szervezetet és intézményt mutat be, amelyek a magyar mint idegen nyelv oktatásában fontos szerepet játszottak.<sup>3</sup> A pécsi egyetemen az egyetemi szintű magyar nyelv és irodalom szakos képzésben a kötelező órák mellett már az 1980-as években specializálódhattak a hallgatók (általános nyelvészet, alkalmazott nyelvészet, magyar anyanyelvi nevelés, uráli stúdiók, kommunikáció specializációk léteztek); a magyar mint idegen nyelv specializációt 1992-ben indították.

Szűcs Tibor (2000) tanulmányában leírja, hogy a *magyar mint idegen nyelv/hungarológia* (MIH) szakot eredetileg 1982-ben az ELTE BTK központi Magyar Nyelvi Lektorátusa alapította Éder Zoltán vezetésével, posztgraduális formában. Az ELTE Magyar Nyelvi Lektorátusán 1994-ben „elsőként az országban elindul a nappali magyar mint idegen nyelv tanárképzés” (mid.elte.hu). Az 1993. évi felsőoktatásról szóló LXXX. törvény szerinti magyar mint idegen nyelv szakos tanárképzés létesítése a Pécsi Tudományegyetemen történt: a MIH szak alapítását 1997-ben hagyták jóvá, 1998-tól indították a szakot. A 40 kredités specializációt magyar és idegen nyelv szakos hallgatók egyaránt felvehették, a MIH szakot magyar szakosok vehették fel, és a végzetek képesítést kaptak a MIH oktatására. Ebben az időszakban kezdődött a Szegedi Tudományegyetemen Szőnyi György vezetésével a hungarológia program (1993-tól folyt hungarológia-tanár spe-

<sup>3</sup> A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia intézményrendszeréről részletes összefoglalást ad Nádor (2006).



ciális képzés)<sup>4</sup>, és a Károli Gáspár Református Egyetemen hungarológia specializáció Nádor Orsolya vezetésével (1998-tól). Szűcs (2000) ebben a tanulmányában egy újabb, egységes magyar mint idegen nyelv/hungarológia 8 féléves képzési szerkezet kidolgozásának megkezdéséről számol be. Az 129/2001. számú kormányrendelet alapján a PTE és az ELTE indíthatott oklevelet adó képzést, de ezt csak magyar nyelv és irodalom egyetemi szakkal lehetett felvenni, és kötelező volt a tanári szakképesítés megszerzése. Azonban az állandó szerkezetváltások, az Európai Felsőoktatási Térséghez való csatlakozás, a Bologna rendszerű képzések bevezetése a bölcsészet területén is a diszciplináris képzések és a tanárképzés szétválasztását eredményezte (lásd Klaudy–Fóris 2005).

Az újabb képzési szerkezetben, a 2010-es évtől kétfelé vált a magyar mint idegen nyelv/hungarológia képzés: hungarológia szakos diszciplináris mesterképzés ma több egyetemen is folyik, elsősorban kultúratudományi keretben (Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem<sup>5</sup>, Szegedi Tudományegyetem), erős nyelvészeti bázisú magyar mint idegen nyelv (MID) szakos tanárképzés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen és a Károli Gáspár Református Egyetemen létezik, előbbin Szili Katalin vezetésével (2010-től)<sup>6</sup>, utóbbin pedig a pécsi műhelyhez erőteljesen kapcsolódó Nádor Orsolya vezetésével (2010-től). A magyar mint idegen nyelv másodtanári szakként választható, magyartanár, idegen nyelvek tanára, történelemtanár, néprajz és kulturális antropológia tanári fősza mellett.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény alapján bevezetett, 2013-ban országosan elindított osztatlan rendszerű tanárképzésből a MID – számos beadvány és ajánlás ellenére – kimaradt, ebben a képzési rendszerben sem osztatlan tanári szakként, sem más módon nem szerepel (283/2012. (X.4.) kormányrendelet), így a jelenlegi szabályozás szerint várhatóan 2016-ig lehetséges a magyar mint idegen nyelv tanári képzés indítása a Bologna rendszerű – most kifutó – képzés keretében.

### 3. A lexikológia, lexikográfia mint tantárgy a magyar mit idegen nyelv tanári mesterszakon a Károli Gáspár Református Egyetemen<sup>7</sup>

A magyar mint idegen nyelv (MID) másodtanári szak, a KRE-n folyó képzés szakképzett-ség-felelőse Nádor Orsolya. A szak létesítését egy konzorcium kezdeményezte 2008-ban. A KRE-n 2009-ben történt meg a szakindítási dokumentáció kidolgozása, 2010-ben a MAB támogatta a MID tanárszak indítását a KRE-n, és 2011-ben indult el a szak. Jelenleg a MID tanárszak 5 féléves szak a Bologna rendszerű mesterképzésben, fősza

<sup>4</sup> Szőnyi György Endre 1999–2004. A magyar kultúra tanításának módszertani kérdéseiről. In: Hungarológia definíciók. [http://www.academia.edu/4377348/Hungarologia\\_definiciok\\_1999-2004\\_](http://www.academia.edu/4377348/Hungarologia_definiciok_1999-2004_)

<sup>5</sup> Az ELTE hungarológia mesterképzésének koncepciójáról Richly Gábor (2010) részletesen ír tanulmányában. A Hungarológia diszciplináris mesterszak 2010-ben indult el az ELTE-n.

<sup>6</sup> Az ELTE-én 2010-ben történt „az első MA magyar mint idegen nyelv szakos évfolyam elindítása, de ebben a tanévben kezdik el tanulóikat a Hungarológia diszciplináris szak magyar mint idegen nyelv elágazására jelentkezők is” ([mid.elte.hu](http://mid.elte.hu)).

<sup>7</sup> A tanulmány e fejezete elhangzott „A MID napja” konferencián, „Lexikológia, lexikográfia a MID oktatásában” címmel, 2013. december 14-én (KRE, Budapest).

mellé, második szakként vehető fel. Diplomával, tanári szakképzettséggel rendelkezők 3, illetve 2 féléves nappali képzés keretében is elvégezhetik. A képzés nyelve magyar.<sup>8</sup>

A magyar mint idegen nyelv szakos képzés nem csak szemléletében különbözik a magyartanári képzéstől, hanem a főbb képzési területek is eltérnek attól, melyek az alábbiak: a MID diszciplináris kérdései, intézményei, kulturális ismeretek, kisebbségtudomány stb.; grammatikai ismeretek (funkcionális grammatika, magyar grammatika külföldieknek, történeti-összehasonlító nyelvészet stb.); lexikológia, lexikográfia; szakmódszertani ismeretek.

A **lexikológia, lexikográfia** 2 órás 2 kreditese tárgy a magyar mint idegen nyelv tanári szak tantervében. A szakindítási dokumentáció összeállításakor természetesnek tűnt, hogy a szókinccsel és szótárakkal kapcsolatos ismeretek külön kurzus keretében jelenjenek meg a képzésben. Később jöttünk csak rá, hogy más egyetemeken magyar mint idegen nyelv szakjainak, illetve specializációinak tantervében külön tárgyként ezek az ismeretek nem jelennek meg, ha szerepelnek is lexikológiai ismeretek, azok általában a mérés-értékeléssel és a tankönyvek szókinccsével kapcsolatosan jelennek meg. – Megjegyzéseim ezzel kapcsolatosan: 1) A pécsi MIH programjában nem szerepelt ugyan tárgyként a lexikológia, lexikográfia (a MIH programját lásd Szűcs (2000)), de a magyar szakon és az alkalmazott nyelvészeti specializációban meghirdetett lexikográfia órát szabadon választható tárgyként a hungarológus hallgatók is felvehették, és többen fel is vették (a lexikográfia oktatásáról lásd Fóris 2000, 2002a). 2) Egyes külföldi oktatóhelyeken kutatószemináriumok keretében bekapcsolódhatnak az érdeklődő hallgatók folyó szótárkészítési munkálatokba, mint pl. a Poznańi Egyetemen (lásd Koutny 2010).

A lexikológia, lexikográfia oktatásának célja alapvető ismeretek átadása a magyar szókinccsről és a magyar nyelv szótáiról – kifejezetten azokra az ismeretekre és konkrét szótárakra összpontosítva, amelyek a MID oktatásában hasznosíthatók. Törekszünk az anyanyelvi ismeretek és az idegen nyelvi ismeretek összekapcsolására.

A tananyag vázlata: lexikológiai és lexikográfiai alapfogalmak; lexikai vizsgálatok (hamis barátok, reáliák, nevek a szótárakban); a szótári struktúra (formai és tartalmi elemzés): mega-, makro-, mikro-, mezostruktúra (Fóris–Rihmer 2007-es szempontrendszer alapján); magyar szinkrón szótárak (nyomtatott és online); számítógépes nyelvleírás, elektronikus szótárak; online elérhető magyar szótárak és nyelvi adatbázisok. Önálló hallgatói feladat egy magyar szinkrón szótár (nyomtatott vagy online) elemzése, MID-ben való használhatóságának értékelése, erről kiselőadás tartása és szemináriumi dolgozat írása. A feladat célja megismerni és gyakorolni a szótári elemzést, elmélyedni egy konkrét magyar szótárban. Fontos, hogy a hallgatók egymást meghallgatják, a szemináriumon van lehetőség az egyes szótárak bemutatása mellett a nézőpontok megvitatására. A félév végére kialakul a hallgatókban a szótárelemzési kompetencia. A teljesítés másik feltétele zárthelyi dolgozat megírása, amellyel elsősorban a lexikológiai, lexikográfia alapfogalmak elsajátítását ellenőrizzük.

A hallgatók így megszerzett ismereteit és azok alkalmazhatóságát a következőkben látom: megismerik a lexikológia és lexikográfia alapfogalmait; megismerik a szótárelem-

<sup>8</sup> Részletesebb információk, mintatantervek: [www.kre.hu/nyelviszet](http://www.kre.hu/nyelviszet)

zés lépéseit; megismerik a magyar nyelv szótárait és adatbázisait; képesek lesznek megfelelő szótárak kiválasztására; a nyelvismeret szintjének megfelelően ajánlanak szótárt a hallgatóiknak; tanácsot tudnak adni a könyvtárosoknak szótárak beszerzésére; képesek lesznek önálló glosszáriumok, szótárak megtervezésére, elkészítésére (természetesen további önképzéssel); képesek szótárelemzés (recenzió) megírására. Továbbá: a kurzus előkészíti a mérés-értékelés tantárgyat, és a tanári portfólióban is felhasználják a dolgozatot.

**A lexikológiai és lexikográfiai alapfogalmakról és terminológiáról** tanulnak a hallgatók a kurzus első felében (az alapfogalmakról részletesen lásd Fóris 2012). A lexikográfia terminológiája nem szabványosított, az egyes szerzők nem minden esetben használnak azonos fogalmakat és/vagy terminusokat. Ezek közül a legfontosabbakat tekintjük át az órákon. Az egyes szerzők és irányzatok más-más oldalról közelítik meg a szó fogalmát, ennek megértése és a terminológia elsajátítása lényeges. Így például: (1) A *szövegszó* (Papp 2006/1974), *szóelőfordulás* (Zsemlyei 2002), a számítógépes nyelvészetben *token* (Antal 1959): „egy szövegben akár többször is előforduló bármely szó; vö. *szövegszó*” („példány”) (Szirmai 2005: 172). (2) A *szóalak*: „a szótári szók valamennyi lehetséges szóelőfordulásának, vagyis minden toldalékos (jeles, ragos) és toldalék nélküli formájának egyike” (Zsemlyei 2002: 5, Papp 2006/1974), a számítógépes nyelvészetben *type*: „a szövegben előforduló különböző írásképpű szó (pl. bot, botot) (Szirmai 2005: 173). (3) A *szótári szó* (Zsemlyei 2002), *lexéma* (Papp 2006/1974), a mai számítógépes nyelvészetben és a lexikográfiában *lemma* vagy *címszó* pedig a különböző szóalakok egy együtvé tartozó csoportjának képviselője, „az azonos szótóbból származó összes (általában azonos szófajú) szóalakot átfogó kategória” (Szirmai 2005: 170).

Ma már elfogadott tény, hogy a szó fogalma nem univerzális – különböző nyelvekben, illetve a nyelvészet különböző ágaiban mást és mást értenek a szó fogalmán; lényegében többféle értelme, értelmezése elfogadott. Kiefer (1998) az *Új magyar nyelvtan*-ban és Kenesei (2000) a *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia* kötetében négyféle szómeghatározást ismertet részletesen (morfológiai, fonológiai, szintaktikai, lexikai szó). Az órákon ötféle szófogalmat különítünk el, az ortográfiai, a morfológiai, a fonológiai, a szintaktikai és a lexikai szót.

Foglalkozunk a szavaknak a hagyományos nyelvészeti leírásban szokásos kategorizálási módjaival (összefoglalása Zsemlyei 2002). Ennek alapján a következő szempontból kategorizálhatók a szavak: 1) társadalmi fontosságuk, 2) az egyes nyelvváltozatokhoz való viszonyuk, 3) élnyelvi felhasználásuk, 4) eredetük, 5) a használó egyénhez való viszonyuk szerint, 6) stilisztikai szempontból és 7) egyéb szempontok szerint. A Zsemlyei-féle csoportosítás lényegében megegyezik a hagyományos magyar lexikológiai felosztással, ezért veszem alapul a csoportok és szempontok ismertetéséhez (lásd Fóris 2012).

Az egy-egy nyelv szókincsének csoportosításában használt terminológia gyakran nem teljesen egyértelmű. Például az *alapszókincs* szót többféle fogalom jelölésére is használják, mást jelölnek vele a történeti nyelvészetben, a szociolingvisztikában, vagy a nyelvstatisztikában. A lexikográfiában a szótárírás egyik alapvető kérdése, hogy egy nyelv több milliós nagyságrendű szókészletéből mely szavak kerüljenek be a – több ok miatt – sokkal kisebb méretűre tervezhető szótár címszavai közzé. Az idegennyelv-ok-

tatásban a szótári minimum alapvető kérdésként jelent meg: hogyan lehet a leghatékonyabban oktatni egy adott nyelvet, melyik az a szókincs, melyek azok a konkrét szavak, amelyekre a nyelvtanulónak a legnagyobb szüksége van, és milyen sorrendben történjen ezek elsajátítása. A probléma megoldására többen javasolták egy nyelv szinkrón alapszókincsének a meghatározását és ennek feltétlen felvételét a szótárakba. Viszonylag egyszerű szinkrón értelemben az alapszókincs fogalmát definiálni, azonban annak megadása, hogy mely szavak tartoznak konkrétan ebbe a halmazba, milyen méretű szóállományt jelent (számszerűen), már elvi és gyakorlati problémák sorába ütközik.

Az alapszókincsre vonatkozó nyelvstatisztikai vizsgálatok számos nyelvben hoztak konkrét, alkalmazható eredményeket. A szinkrón alapszókincs osztályozásához az olasz nyelv alapszókincsével kapcsolatos eredményeket vettem alapul (De Mauro–Chiari 2005, lásd Fóris 2012). Az alapszókincs halmazába tartozó szavakat gyakoriság és fontosság alapján sorolják be. Az *alapszókincs* (nevezték minimum-szókincsnek is) minden nyelvben kb. 7000 szó. Ez a hétezer szó az alábbi csoportokból áll össze: a) *leggyakoribb szavak* (*vocabolario fondamentale*) – kb. 2000 szó, a gyakorisági listák első 2000 szava, b) *gyakran használt szavak* (*vocabolario di alto uso*) – kb. 3000 szó, a gyakorisági listákon a 2001. és 5000. helyen található szavak, c) *nagyon fontos szavak* (*vocabolario di alta disponibilità*) – kb. 2000 szó. A harmadik, c) csoportba olyan szavakat válogattak, amelyek a gyakoriságuk alapján nem kerültek az előző két csoportba, tehát a nyelvhasználat során ritkábban fordulnak elő, de ismeretük mégis fontos. Ebbe a kategóriába a következő típusú szavakat sorolták: alapvető biológiai cselekedeteket, mint evés, alvás, szülés, halál stb. megjelölő szavak; a főbb testrészek nevei (szem, száj, fej stb.); a külső természet jelenségei (tűz, víz, Nap, Hold stb.); általános viszonyfogalmakat kifejező szavak (személyes névmások, mutatószók, tagadószók, mértékek stb.); kultúraspecifikus szavak. Az alapszókincs ismeretének szintje kb. az általános iskola alsó tagozatát elvégzett anyanyelvi beszélő ismeretének szintjének felel meg (lásd De Mauro 1999 I., az olasz alapszókincs szótára De Mauro–Moroni 1996, a gyakorisági szótárakról magyarul lásd Fóris 2002b).

Az idegennyelv-oktatás és -vizsgáztatás is támaszkodik a különböző típusú szókincsvizsgálatokra. Például a Közös Európai Referenciakeret (KER) a nyelvtanulókat a nyelvtudás szintje alapján három nagy csoportba sorolja, amelyeket további két alszintre bontanak, így végül összesen hat szintet különböztetnek meg. A KER megadja, hogy a nyelvtanulónak az egyes szinteken milyen képességekkel kell rendelkeznie olvasás, írás, beszéd és hallás utáni értés terén. Az e témában folytatott közös nemzetközi kutatások eredményei alapján különböző kvantitatív és kvalitatív módszerekkel megfelelő számú szót rendelnek, sőt, konkrét szólistákat állítanak elő a nyelvismeret különböző szintjeihez (KER 2002).<sup>9</sup>

<sup>9</sup> 2014. január 24-én az ELTE Magyar mint Idegen Nyelv Tanszéke „Szintek a magyar mint idegen nyelvben” címmel szervezett vitanapot. Ezen érintőlegesen került szóba az, hogy a mérés-értékelés rendszerében (nyelvvizsgáztatás) a szókincs számonkérése mi alapján történik, és hogy az egyes vizsgaközpontok közzéteszik-e a különböző nyelvi szinteknek megfelelő szókinclistákat. A jelenlevők válasza alapján úgy látszik, hogy a központok nem hoznak nyilvánosságra ilyen szólistákat, és jelenleg egyedileg döntenek el – igaz, a KER előírásainak figyelembe vételével –, milyen nyelvi szinten milyen szókincsot követelnek meg és fogadnak el a vizsgázóktól. (E kérdések részletesebb vizsgálata szükséges a jövőben.)

Részletesen foglalkozunk a szótárral mint lexikográfiai művel. A szótárakban a felsorolt címszavak igazítanak el a tárolt információk között, azonban a szótár nemcsak a szóalakok tárolási helye, hanem a nyelvre, nyelvhasználatra vonatkozó hatalmas mennyiségű információ tárolója is. A klasszikus nyomtatott szótárak szócikkei a készítés céljától függően sok grammatikai, stilisztikai, pragmatikai adatot tartalmaznak.

A szótárelemzési kompetencia kialakításához a szótári struktúra és tartalom elemzését sajátítják el a hallgatók, így a megasztruktúra, makrosztruktúra, mikrosztruktúra és mezosztruktúra elemzését vesszük (Fóris–Rihmer 2007 útmutatója alapján). Az online szótárak elemzési szempontjai némileg különbözhetnek a nyomtatott szótárakétól (lásd Gaál 2012). Az elemzett szótárak elsősorban magyar egynyelvű értelmező szótárak, illetve olyan kétnyelvű szótárak, amelyek jól felhasználhatók a) a magyart mint idegen nyelvet tanuló diákoknak ajánlható segédletként, b) a magyart mint idegen nyelvet tanító tanárok órai felkészüléséhez vagy szótárkészítési munkájához. A szótárakon kívül megvizsgálunk néhány, a magyar nyelveíráshoz nélkülözhetetlen nyelvi korpuszt is. Az így született szemináriumi dolgozatok közül a legjobbak egy része megjelent a *Magyar Terminológia* című folyóirat szótárkritika rovatában: Ht online szótár (Dörgő 2011), Magyar Nemzeti Szövegtár (MNSZ) (Rába 2011), Magyar igei szerkezetek (Gonda 2011).

A szeminárium eredményeként a hallgatók „más szemmel” kezdenek nézni a szótárakra: tapasztalatom szerint többségük örömmel fedezi fel, mennyi értékes információ található ezekben, sokan itt ismerkednek olyan újonnan megjelent művekkel, amelyekről egyébként nincs tudomásuk. Többen a hallgatók közül már tanítanak, vagy közintézményekben dolgoznak, és van javaslattelevi lehetőség az intézményük könyvtárának gyarapítására, vagyis kérhetik, hogy milyen szótárakat rendeljenek meg. A szemináriumon szerzett ismeretek birtokában a könyvtári állomány gyarapításáról is megfelelőbben tudnak dönteni.

#### 4. A 2013-ban indult Hungarobox projekt<sup>10</sup>

A Finn–Magyar Társaság vezetésével (Marjatta Manni-Hämäläinen irányításával) indult el 2013-ban a Hungarobox projekt, amely egy, a Grundtvig Tanulási Kapcsolatok pályázat keretében elnyert kétéves mobilitási program. A Károli Gáspár Református Egyetem Magyar Nyelvtudományi Tanszéke együttműködő partnerként vesz részt benne (Nádor Orsolya projektfelelős), a további partnerek a Firenzei Tudományegyetem Nyelv, Irodalom és Interkulturális Tanulmányok Tanszéke (Töttössy Beatrice projektfelelős), a Hamburgi Egyetem Finnugor/Uralisztika Intézete (Fazekas Tiborc projektfelelős) és a Tartui Egyetem Finnugor Tanszéke (Tönu Seilenthal projektfelelős). A projekt egyik fő célja partnertalálkozók szervezése abból a célból, hogy a partnerek megismerhessék a többi intézményben folyó munkát, és folyamatos munkakapcsolatot tudjanak fenntartani.<sup>11</sup> A szakmai találkozók témája

<sup>10</sup> A „HUNGAROBX – Survey of Hungarian online glossaries and vocabulary exercises” program keretében 2013. november 9-én „A lexikológia és a lexikográfia aktuális kérdései” címmel a Tartui Egyetemen tartott projekttalálkozóan elhangzott előadás összefoglalása.

<sup>11</sup> A munkálatok előzménye a TE-LE-HU projekt, [www.suomiunkari.fi/telehu](http://www.suomiunkari.fi/telehu) (lásd Vecsernyés 2010).

a lexikográfia, lexikológia, szókincsvizsgálat, szókincstanítás témaköre, célkitűzése pedig a) a már létező magyar online tanulói szótárak/glosszárriumok adatainak, elérhetőségének összegyűjtése és az adatok nyilvános közzététele, b) a már létező, szókincstanítással foglalkozó tananyagok adatainak összegyűjtése, c) egy többnyelvű, a magyar mint idegen nyelv oktatását szolgáló online glosszárrium elkészítése, d) pilotprojektként a többnyelvű online tanulói szótár egy részének elkészítése a magyar mint idegen nyelvet tanulók számára; továbbá mindezen adatok nyilvános közzététele a projekt honlapján.

Az új műszaki-informatikai eszközök és szoftverek lexikográfiában – és általában a nyelvészetben – való felhasználásának eredményeként a lexikográfiában paradigmaváltás történt az 1990-es években. Az elektronikus szótárak, a szótárgépek, majd az online szótárak fejlődése, a szótárkészítési szabványok megjelenése – pl. az SGML (Standard Generalized Markup Language, magyarul 'általános szabványos kijelölő nyelv'), amely 1986 óta nemzetközi ISO szabvány; a terminográfiai és lexikográfiai munkára vonatkozó szabványok, valamint az elektronikus korpuszok felhasználása a szótárkészítésben, alapjaiban változtatták meg a szótárkészítést és a szótárhasználatot. A 2010-es években újabb paradigmaváltásnak vagyunk tanúi: a legfrissebb információtechnológiai fejlesztések ismét jelentős hatást gyakorolnak a szótárkészítésre és a szótárhasználatra. A legújabb változásokat a szemantikus technológiák megjelenése és elterjedése eredményezte azzal, hogy nyílt forráskódú programok segítségével bárki szerkeszthet és közzétehet adatbázisokat, ontológiákat vagy szótárakat. Ezek az új alkalmazások az XML technológián alapulnak. A szemantikus web modelljét már egy évtizede leírták (Berners-Lee et al. 2001), nagymértékű térhódítása azonban csak néhány éve kezdődött, de úgy látszik, hogy a legújabb technikai fejlesztéseknek köszönhetően mára nagyon elterjedt. A szemantikus web előnye a korábbiakhoz képest, hogy „az alkalmazások egyértelműen azonosított fogalmak között szemantikai kapcsolatokat definiálnak, a fogalmi relációk mögött meghúzódó háttértudást pedig ontológiákban reprezentálják” (Tóth 2010: 184); célja pedig „egy olyan globális hálózati metaadat-infrastruktúra létrehozása, amely lehetővé teszi a világhálón lévő adatok integrálását, a közöttük lévő kapcsolatokat definiálását és jellemzését, illetve az adatok értelmezését” (i. m.: 188). Ez az új paradigma nem csak a lexikográfiában, de más területeken is jelentős változásokat hoz, így például a szótárak és a terminológiai adatbázisok készítését is megújítja.

Már az elektronikus szótárak megjelenésétől készítenek ingyenes online szótárakat, ezek között találunk kisebb-nagyobb szócikkszámú szójegyzékeket és nagy terjedelmű szótárakat is. Az ingyenesen elérhető online szótárak egyre növekvő népszerűsége a nyomtatott és a megvásárolható online szótárak használatára egyaránt hatással van; az okostelefonok elterjedésével pedig a 2011/12 tanévtől az egyetemi oktatásban a szemináriumokon is elérhetővé és egyre gyakrabban használatossá váltak (konkrétan a diákok a nyomtatott szótárak helyett az okostelefonon elérhető szótárakat részesítik előnyben szótárhasználati feladatok elvégzésekor).

A lexikográfiában jelentős változásokat hozott a mobilkommunikációs eszközök utóbbi években tapasztalható rendkívül gyors és jelentős mértékű elterjedése. Két évtizede még a hagyományos asztali számítógépek számítotak a technika csúcának,

majd a hagyományos hordozható számítógépek (laptopok, netbookok), ma pedig – az utóbbi két év adatai alapján – egyértelműen a mobilkommunikációs eszközök (okostelefonok, táblagépek) a legelterjedtebbek. Az okostelefonok és a táblagépek teljesítménye már ma is megközelíti az asztali számítógépek teljesítményét, előnyük pedig kis méretük és könnyű hordozhatóságuk. Ennek következtében használatuk nincs helyhez kötve. A lexikográfiában a jövőt az online szótárak jelentik, elsősorban azok, amelyek alkalmasak a mobilkommunikációs eszközökön való használatra. Granger (2012) az elektronikus szótárak hat előnyét és újítását emeli ki a nyomtatott szótárakhoz képest: integrált korpusz, nagyobb mennyiségű és jobb minőségű adat, hatékony hozzáférés, testreszabhatóság, hibridizáció (többféle referenciamű tulajdonságainak az ötvözése), felhasználói bevitel lehetősége. Az okostelefonok további előnye, hogy a mobil operációs rendszerekhez egyre több hangalapú keresési opcióval rendelkező alkalmazás készül, így a gyakran körülményes és hosszadalmas gépelés kiküszöbölhető. (Vagyis „megkérdezhettük” a telefonunkat egy adott szó jelentéséről.) (A témáról részletesebb Fóris–Gaál 2013.)

Ebből következően a) a lexikográfiai és terminológiai kutatásokat és az oktatást egyaránt célszerű kiterjeszteni a mobil szótárakra és mobil terminológiai adtabázisokra, hogy az eredmények felhasználásával jobb minőségű és megbízhatóbb alkalmazások készülhessenek, a hallgatók pedig naprakész felkészítést kapjanak; b) a MID készülő szótárait is érdemes online formátumra, akár már eleve mobilkommunikációs eszközökre tervezni (mint az a *Magyar–szomáli szótár (szomálok)* esetében is történt: Joachim–Muhyadin 2013).

A Hungarobox projekt keretében az új infokommunikációs eszközökön megjeleníthető szótárak és nyelvtanulási anyagok bibliográfiai adatainak összegyűjtését, valamint ezek rövid értékelését tűztük ki célul (hogy megtudjuk, egyáltalán mi létezik és mi az, ami elérhető a nyelvtanulók számára), továbbá egy olyan online szótár elkészítésének előkészületei történnek meg, amely a magyar mint idegen nyelv B1–B2 szintjéhez szükséges szókincset tartalmazza, és elérhető az internethozzáféréssel és/vagy mobilkommunikációs eszközökkel rendelkező nyelvtanulók számára.

## 5. Összefoglalás

A Károli Gáspár Református Egyetemen 2011-ben indult el a magyar mint idegen nyelv tanári mesterszak, amelynek keretében a diszciplináris, kulturális, grammatikai, szakmódszertani ismeretek mellett a lexikológiai és lexikográfia ismeretek átadására is súlyt helyezünk. A tanulmányban a képzés magyarországi előzményeit ismerttettem, majd a lexikológia, lexikográfia kurzus tananyagának vázát, céljait, elérni kívánt eredményeit. Végül a magyar mint idegen nyelv online szótáraival foglalkozó Hungarobox projektet mutattam be, amely a modern kommunikációs eszközök lexikográfiában való felhasználhatóságát is szem előtt tartja a munka során.

## Irodalom

- Antal László 1959. Megjegyzések a szóállomány statisztikai vizsgálatáról. *Magyar Nyelvőr* 83, 307–311.
- Berners-Lee, Tim – Handler, James – Lassila, Ora 2001. The Semantic Web. *Scientific American*. <http://www.scientificamerican.com/article.cfm?id=the-semantic-web>
- De Mauro, Tullio – Chiari, Isabella (eds.) 2005. *Parole e numeri. Analisi quantitative dei fatti di lingua*. Roma: Aracne.
- De Mauro, Tullio – Moroni, Gian Giuseppe (1996): *DIB. Dizionario di base della lingua italiana*. Torino: Paravia.
- De Mauro, Tullio 1999. Introduzione. In: De Mauro, Tullio 1999–2000. *Grande dizionario italiano dell'uso*. Torino: UTET, Vol. I. VII–XLII.
- Dörgő Borbála 2011. Ht online szótár. *Magyar Terminológia* 4, 2, 280–284.
- Gaál Péter 2012. Szempontrendszer online szótárak minősítéséhez. *Magyar Terminológia* 5 (2), 225–250.
- Gonda Andrea 2011. Sass B. – Váradi T. – Pajzs J. – Kiss M. 2010. Magyar igei szerkezetek. A leggyakoribb vonzatok és szókapcsolatok szótára. *Magyar Terminológia* 4, 2, 290–294.
- Granger, Sylviane. 2012. Introduction: Electronic lexicography – From challenge to Opportunity. In: Granger, Sylviane – Paquot, Magali (eds.) *Electronic Lexicography*. Oxford: Oxford University Press. 1–14.
- Fóris Ágota – Gaál Péter 2013. Lexicography, terminography and the role of new mobile devices in teaching terminology. *Terminologija* 20, 75–81.
- Fóris Ágota – Rihmer Zoltán 2007. A szótárak minősítési kritériumairól. *Fordítástudomány* 9, 1, 109–113.
- Fóris Ágota 2000. Kezdeti lépések a lexikográfia-oktatásban. *Iskolakultúra* X, 2, 83–88.
- Fóris Ágota 2002a. Modern lexikográfiai módszerek oktatása. *Modern Nyelvoktatás* 2–3, 61–73.
- Fóris Ágota 2002b. *Szótár és oktatás*. (Iskolakultúra könyvek 14.) Pécs: Iskolakultúra.
- Fóris Ágota 2012b. A lexikon megközelítései. In: Alberti Gábor – Kleiber Judit – Farkas Judit (szerk.) *Vonzásban és változásban*. (A nyelvészeti Doktorandusz füzetek különnkiadása) Pécs: Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 277–307.
- Kenesei István 2000. A szavak és más lexikai alapegységek. In: Kiefer Ferenc (szerk.): *Strukturális magyar nyelvtan 3. Morfológia*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 76–91.
- Kiefer Ferenc 1998. Alaktan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris Kiadó, 187–292.
- Klaudy Kinga – Fóris Ágota 2005. A nyelvészet és a magyar felsőoktatás modernizációja. *Magyar Tudomány* 166, 4, 449–457.
- Koutny Ilona 2010. A Poznańi UAM magyar szakjának bemutatása. *THL*<sub>2</sub> 1–2, 46–52.
- Nádor Orsolya 2006. A magyar mint idegen nyelv és a hungarológia intézményrendszere. In: Hegedűs Rita – Nádor Orsolya (szerk.): *Magyar nyelvmester. A magyar mint idegen nyelv – hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 47–64.



- Papp Ferenc 2006/1974. Strukturális-matematika-algebrikus (nyelvészet). In: Klaudy Kinga (szerk.): *Papp Ferenc olvasókönyv*. Budapest: Tinta Könyvkiadó, 72–80.
- Rába Réka 2011. Magyar Nemzeti Szövegtár (MNSZ). *Magyar Terminológia* 4, 2, 284–290.
- Richly Gábor 2010. A hungarológiai részképzés feladatai és lehetőségei a változó felsőoktatási környezetben. *THL<sub>2</sub>* 1–2: 5–15.
- Szépe György 2000. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia koncepciójának kialakítása a munkám során. In: *Hungarológiai Évkönyv* 1. Pécs: PTE. 11–23.
- Szirmai Mónika 2005. *Bevezetés a korpusznyelvészetbe*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Szőnyi György Endre 1999–2004. A magyar kultúra tanításának módszertani kérdéseire. In: *Hungarológia definíciók*. [http://www.academia.edu/4377348/Hungarologia\\_definiciok\\_1999-2004\\_](http://www.academia.edu/4377348/Hungarologia_definiciok_1999-2004_)
- Szűcs Tibor 2000. A magyar mint idegen nyelv/hungarológia hazai művelésének helyzete. In: *Hungarológiai Évkönyv* 1. Pécs: PTE. 24–28.
- Tóth Máté 2010. A szintaktikai és a szemantikai paradigma. Egy globális hálózati metaadat-infrastruktúra felé. *Magyar Terminológia* 3, 2, 183–214.
- Vecsernyés Ildikó 2010. A TE-LE-HU projekt. *THL<sub>2</sub>* 1–2, 194–199.
- Zsemlyei János 2002. *A mai magyar nyelv szókészlete és szótárjai*. Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.

## Források

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1100204.TV](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV)
- 283/2012. (X.4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről, és a tanárszakok jegyzékéről. [http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=A1200283.KOR](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR)
1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról. [http://www.okm.gov.hu/letolt/ds/1993\\_evi\\_lxxx\\_torveny\\_7\\_szamu\\_melleklet.pdf](http://www.okm.gov.hu/letolt/ds/1993_evi_lxxx_torveny_7_szamu_melleklet.pdf)
- 129/2001. (VII. 13.) Korm. rendelet a felsőoktatásban a bölcsészettudományi és egyes társadalomtudományi alapképzési szakok képesítési követelményeiről. <http://www.uni-miskolc.hu/~btmtt/129-2001.htm>
- ELTE BTK Magyar mint Idegen Nyelv Tanszék honlapja. <http://mid.elte.hu/>
- Joachim László – Muhyadin, Tukale Hussein 2013. *Magyar–szomáli szótár (szomálok-nak). Fogalomköri mutatóval*. (Online szótár.) RMK - Menekültmisszió, Iskolai Integrációs Program – MorphoLogic Kft., Budapest, 2013. <http://qaamuus.rmk.hu/>
- KER 2002 = *Közös Európai Referenciakeret* – magyar változat 2002. [http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker\\_2002.asp](http://www.nyak.hu/nyat/doc/ker_2002.asp)
- KRE BTK Magyar Nyelvtudományi Tanszék honlapja. [www.kre.hu/nyelveszet](http://www.kre.hu/nyelveszet)
- TE-LE-HU projekt. [www.suomiunkari.fi/telehu](http://www.suomiunkari.fi/telehu)

Sólyom Réka<sup>1</sup>

## „EZ KIRÁLY! LÁJKOLD!“. NEOLOGIZMUSOK KÜLFÖLDIEK MAGYARNYELV-TANULÁSÁBAN<sup>2</sup>

### Abstract

The paper focuses on the results of a survey conducted among foreign students of Hungarian in Balassi Institute in autumn, 2013. The questionnaire, which contained two types of neologisms (neologisms born via conversion from noun to adjective, and neologisms with *-(V)I* suffix) was filled by university students during a Stylistics seminar. There were more aims of the questionnaire: with its help comparison between meaning construal and style attribution of Hungarian native speakers and of foreign students can be examined and the need for an on-line, refreshable dictionary of neologisms can be emphasized. The mental processes that occurred among foreign students' understanding processes could also be represented with the help of the Conceptual Integration Theory.

**Keywords:** *neologism, Hungarian as a foreign language, conversation, -(V)I suffix, conceptual integration, style attribution*

**Kulcsszavak:** *neologizmus, magyar mint idegen nyelv, szófajváltás, -(V)I képző, fogalmi integráció, stílustulajdonítás*

### 1. Bevezetés

A magyarnyelv-használatban nap mint nap megjelenő neologizmusok megértése sok esetben a magyar anyanyelvű nyelvhasználók számára sem problémamentes, belátható tehát, hogy magyarul évek óta tanuló, magyar szakos külföldi hallgatók számára is kérdéses lehet egy-egy új keletű nyelvi jelenség megértése. A jelen írás – mely a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Karán a Magyar Nyelvtudományi Tanszék szervezésében 2013. december 14-én rendezett „A magyar mint idegen nyelv napja” szakmai konferencián elhangzott előadás alapján íródott – egy 2013 novemberében külföldi magyar szakos hallgatók körében napjaink néhány magyar neologizmusával kapcsolatban végzett vizsgálódásnak az eredményeit mutatja be.

---

<sup>1</sup> Sólyom Réka PhD, egyetemi tanársegéd, Károli Gáspár Református Egyetem, Magyar Nyelvtudományi Tanszék; e-mail: [solyom.reka@kre.hu](mailto:solyom.reka@kre.hu)

<sup>2</sup> A dolgozat az OTKA K 81315 számú, Kognitív stilisztikai kutatás című pályázat keretében készült.

## 2. A neologizmus fogalmának értelmezéséhez

A neologizmus jelenségének sok meghatározása és csoportosítása létezik a magyar és nemzetközi szakirodalomban (vö. pl. *Stilisztikai lexikon, Alakzatlexikon*, Minya 2003; *A dictionary of stylistics, Dictionnaire des Termes Littéraires*, Kramer 2003). A vonatkozó leírások megegyeznek abban, hogy kiemelik: a neologizmus olyan jelenség, amely újdonságként jelenik meg a nyelvben.

A jelen vizsgálódás a neologizmusok használatával kapcsolatos jellemzőket igyekszik feltárni az említett adatközlők válaszaiból kirajzolódó jelentéstulajdonítási, megértési (esetenként félreértési) stratégiák vizsgálatával, funkcionális-kognitív keretben. A felmérés körülményeiből és céljaiból fakadóan ugyanakkor lehetőséget adhat arra is, hogy bemutassa, milyen jelentősége, fontossága van a neologizmusok tanításának, tanulásának a magyart idegen nyelvként tanuló nyelvhasználók esetében.

A vizsgálat neologizmus értelmezése a fentiek értelmében a következő: a neologizmus olyan, gyakran újszerű szemantikai szerkezetű nyelvi forma, melynek egy adott közlő és egy adott befogadó adott szituációban előzetes tapasztalataihoz, ismereteihez és ebből fakadó elvárásaihoz viszonyítva, dinamikus módon újszerű jelentést és/vagy újszerű stílust tulajdonít (Sólyom 2012a: 268).

## 3. Neologizmusok megjelenése a magyar mint idegen nyelv tanításában

Neologizmusok, illetve a neologizmus-használattal kapcsolatos kérdések a magyar mint idegen nyelv tanítása során sok esetben megjelenhetnek. A nyelvtanulók gyakran találkoznak olyan új nyelvi formákkal (például új szavakkal vagy kifejezésekkel), melyek jelentésének megadásában nem nyújtanak segítséget a rendelkezésre álló, papír alapú szótárak, hiszen a neologizmusok általában nem találhatók meg sem az egy-, sem a kétnyelvű szótárakban.

Tény ugyanakkor, hogy a magyarul tanulók egy bizonyos nyelvi szint elérése után változatos területeken és sokféle kommunikációs csatorna közvetítésével találkoznak neologizmusokkal, gondoljunk az írott, a beszélt és a napjaink kommunikációjában nagymértékben jelen lévő „írott beszélt” (Bódi 2004: 287) nyelvre. A modern kommunikációs csatornáknak (internet, skype) köszönhetően tehát nemcsak a célnyelvi környezetben magyarul tanulók találkozhatnak neologizmusokkal.

Mivel a kommunikatív nyelvtanítás folyamatában fontos „a hiteles nyelvi anyag, a természetes helyzetek minél pontosabb imitálása” (Szili 2006: 148), a magyarnyelv-órakon és a magyar nyelven folyó előadásokon, szemináriumokon a külföldi hallgatók oktatásában is megjelennek neologizmusok: „A nyelvtanár általában arra törekszik, hogy az adott szavakat tipikus szöveggörnyezetben, tipikus helyzetben mutassa be. Akár társalgásból, akár írott szövegből indul ki, a tipikus szöveghelyzetben való szerepeltetés didaktikai kívánalma jelen van” (Bárdos 2000: 79). Egyrészt tehát a tanárnak is törekednie kell arra, hogy az „élő” nyelvhasználattal ismertesse meg a nyelvtanulókat,

másrészt maguk a hallgatók is gyakran kérdeznek, kérnek segítséget egy-egy frissen hallott neologizmus jelentésével kapcsolatban. Ezt a helyzetet mindenképpen érdemes kihasználni, hiszen a neologizmusok jelentésének, használatának tisztázásával a nyelvtanulóknak nemcsak a szókinccse és kommunikatív kompetenciája bővíülhet, hanem bepillantást nyerhetnek a nyelvi változási folyamatok egy-egy szinkrón pillanatába is, melyet nyelvhasználatuknak köszönhetően saját maguk is megélnék.

#### 4. A 2013-ban felvett kérdőíves felmérésről

A vizsgált neologizmusokkal kapcsolatos kérdőíves felmérésben adatközlőként a Balassi Intézetben tanuló, C1 nyelvi szintű hungarológus csoport, 22–26 éves lengyel és szerb nemzetiségű egyetemi hallgatók, összesen 7 fő vett részt 2013 novemberében. Az adatfelvételre az általam tartott stilisztika szemináriumon került sor, egy olyan óra alkalmával, amikor a téma a nyelvi változási folyamatok, a szleng és a neologizmusok megjelenése a magyar nyelvben volt. Ennek megfelelően a hallgatókkal előzetesen megbeszéltük a nyelvi változási folyamatok legfontosabb jellemzőit, illetve az általuk ismert és neologizmusnak tartott magyar nyelvi jelenségekkel kapcsolatban (jelentés-tani, stilisztikai kérdések) is megkérdeztem őket. A 2013-as adatfelvétel ilyen módon egy korábbi, 2012-ben szintén a Balassi Intézet diákjai körében két neologizmussal kapcsolatban végzett kutatás (vö. Sólyom 2012b) folytatásának, továbbgondolásának is tekinthető.

#### 5. A felmérésben vizsgált neologizmusok

A külföldi hallgatók által kitöltött kérdőív a neologizmusoknak két, grammatikai és szemantikai szempontból jól elkülönülő csoportját tartalmazta:

1. Főnév → melléknév szófajváltással létrejött, főként a szleng stílusrétegbe tartozó szavak: *alap, állat, csúcs, gáz, gerilla, király, sirály, zsír* (vö. Kiefer 2005: 190).
2. Magyar vagy idegen eredetű (angol) szótöböl *-(V)I* képzővel létrejött igék: *(net) bankol, vidámparkol, chippeltet, tetszikel* ('like-ol, lájkol' jelentésben), *lájkol*.

Az adatközlők a kérdéses neologizmusokat szövegkörnyezetben megadva, internetről származó példamondatokban (reklámok, hirdetések, fórumszövegek, blogszövegek részei) olvashatták.

#### 6. A vizsgálat céljai, hipotézisek

A kérdőíves felmérés célja kettős volt: egyik cél volt megfigyelni azokat az értelmezési stratégiákat, attitűdöket, stílustulajdonításra utaló jellemzőket, amelyek a nem magyar

anyanyelvű nyelvhasználók válaszaiból rajzolódnak ki. Másik cél pedig az volt, hogy lehetővé váljon a kapott eredmények összevetése hasonló kérdőíves felmérésekben részt vevő magyar anyanyelvű adatközlők válaszaival (vö. pl. Sólyom 2012a).

A vizsgálat hipotézise a következő volt: valószínűleg több ponton különbség fog mutatkozni a magyar és nem magyar anyanyelvű adatközlők válaszai között a szavak szemantikai és/vagy szociokulturális (Tolcsvai Nagy 2005: 85–105) jellemzőinek tekintetében.

## 7. A külföldi hallgatók által kitöltött kérdőív kérdéstípusai

A kérdőív olyan kérdéseket tartalmazott, melyek egyrészt az adatközlők értelmezési, megértési (és esetleg félreértési) stratégiáira, másrészt pedig a kérdéses neologizmusok stílusával, illetve használatával kapcsolatban megadott attitűdjére, stílusulajdonítására utaltak.

A jelen dolgozat szempontjából releváns kérdések a következők voltak:

1. Mit jelent a szó?
2. A főnév → melléknév típusú szófajváltás esetében: mi lehet a jelenség oka (metaforikus, metonimikus összefüggések keresése)?
3. Milyen a megadott neologizmus hangulata, stílusa?
4. Kivel folytatott kommunikációban használná a szót?

A nem magyar anyanyelvű adatközlők által adott válaszok azon túl, hogy a jelen felmérés keretében tanulmányozzuk őket, arra is alkalmasak lehetnek, hogy összevessük a kapott adatokat az előző évek hasonló – neologizmusokkal kapcsolatos – felméréseinek magyar anyanyelvű adatközlők által adott válaszaival.

Összességében elmondható, hogy a felmérés eredményei alkalmasak lehetnek arra, hogy bemutassák a neologizmus-jelenség szerepét a kommunikáció és a szókincstanítás folyamatában.

## 8. A külföldi hallgatók válaszaiból levonható következtetések I. – A szófajváltással létrejött neologizmusok

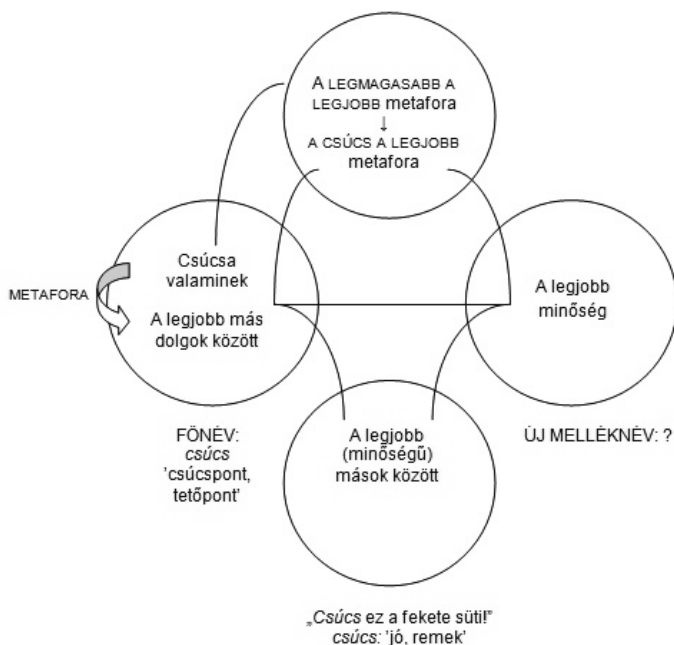
A kérdőívet kitöltő külföldi hallgatók válaszaiból több olyan folyamat is kirajzolódott, mely a szófajváltással létrejött neologizmusok szemantikai felépítésére, észlelésére vonatkozott. A magyar anyanyelvű adatközlők megfelelő válaszaikhoz hasonlóan a jelen felmérés adatközlői is kiemelték a vizsgált neologizmusok szemantikai szerkezetében megfigyelhető metaforikusságot és/vagy metonimikusságot.

A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált neologizmusok szemantikai felépítése mind a fogalmi metafora (vö. pl. Lakoff–Johnson 1980), mind pedig a fogalmi integráció (blending) elmélete (Fauconnier–Turner 1998) keretében eredmé-

nyesen vizsgálható. Utóbbi azért is lehet különösen alkalmas e neologizmusok jelentés-szervező elvek leképezésére, mert létrejöttében rugalmas mentális terek játszanak szerepet. Az emberi megértést reprezentáló fogalmi integráció során általában három mentális tér: a bemeneti terek, a fakultatív generikus tartomány, valamint az integrált tér (blend) emelkednek ki. Ahhoz, hogy a fogalmi integráció sikeresen létrejöjjön, öt úgynevezett optimalitási feltételnek (integráció, topológia, háló, kicsomagolhatóság, jó ok) kell teljesülnie (Fauconnier–Turner 1998: 162–163, Tolcsvai Nagy 2013: 230). Vagyis a blend jól integrált jelenetet kell, hogy leképezzen, a bemeneti terek elemei közötti viszonyoknak meg kell felelniük a blend elemei közötti viszonyoknak, megfelelő hálózatnak kell kiépülnie az elemek között, a blendnek könnyen megérthetőnek kell lennie, illetve a megjelenő elemeknek megjelenítésre érdemesnek kell lenniük (Tolcsvai Nagy 2013: 230). A neologizmusok témakörére vonatkoztatva a fenti elméletet elmondható, hogy alkalmas lehet egy-egy új szó, kifejezés vagy nyelvi forma szemantikai szerkezetének leképezésére.

Abban, hogy a blend egyes mentális tereiben milyen jellemzők, tényezők, jelentésszervező elemek jelennek meg, a kérdőívben az adatközlőktől kapott válaszok nyújthatnak segítséget. Hangsúlyozni kell ugyanakkor, hogy ezek az értelmezési stratégiák csak modellálják a lezajló folyamatokat.

A következőkben a 2013. évi felmérésben részt vevő külföldi hallgatók válaszaiból kirajzolódó értelmezési stratégiák alapján létrejövő jelentésképzési folyamatok elemzése és ábrázolása következik.



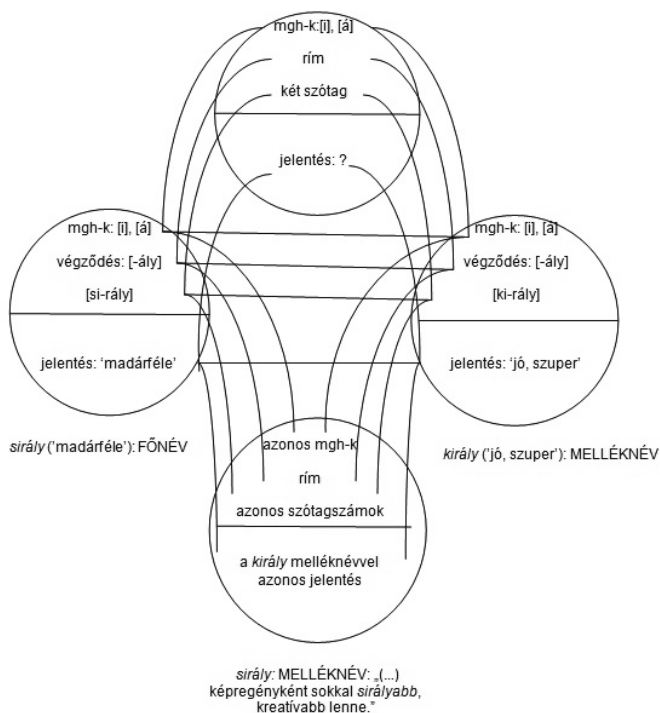
1. ábra: a *csúcs* melléknév ábrázolása blendként

## 8.1. Metaforikus jelentés felismerése (csúcs)

A külföldi hallgatóktól kapott válaszokról elmondható, hogy a kérdőív neologizmusaival kapcsolatban a magyar anyanyelvű adatközlők válaszaihoz képest kevesebb esetben jelent meg utalás a szavak szerkezetében megjelenő fogalmi metaforákra, metonímiákra. Amennyiben igen, ott a metaforák között elsősorban az ún. orientációs metaforatípus (vö. Lakoff–Johnson 1980: 14–21) felismerése jellemző: a legmagasabb a legjobb metafora szerepét mind a *csúcs*, mind a *király* melléknévek esetében felismerték és megnevezték.

A *csúcs* melléknévi használata esetében (a szó a következő példamondatban szerepelt ‘nagyon jó, kiváló’ jelentésben: „*Csúcs* ez a fekete süti! Milyen íz dominál benne?”) a külföldi adatközlők válaszaikban utaltak a jelentésváltozás okára, kiemelve a hegy csúcsa valami(nek a) legjobb (része) metaforát. Ez a válasz egybevág a magyar anyanyelvű adatközlők 2013 tavaszán megadott magyarázatával.

A fenti jelentéskonstruálási folyamatot figyelembe véve a *csúcs* melléknév szemantikája a fogalmi integrációs modell keretében egyszerű fogalmi metaforaként, ún. egyoldalú hálózatként (vö. Kövecses–Benczes 2010: 182–183) ábrázolható a következő módon:

2. ábra: a *sirály* melléknév ábrázolása blendként

## 8.2. Metonimikus és metaforikus jelentések, illetve fonológiai jellemzők felismerése (*sirály*)

A külföldi hallgatók a *király* melléknévvel kapcsolatban (mely a következő példamondatban szerepelt: „Sziasztok megjöttem a táborból (,) nagyon *király* volt.”) a magyar anyanyelvű adatközlőkhöz hasonlóan (akiknek 81,48%-a utalt a felsőbbrendűség fogalmára) felismerték és kiemelték a szó pozitív jelentését.

A *sirály* melléknév a kérdőívben a *király*hoz hasonló jelentésben jelent meg, kö-zépfokú alakban (a következő példamondatban: „(...) pedig képregényként sokkal *sirályabb*, kreatívabb lenne.”). Befogadásáról a külföldi hallgatók estében elmondható, hogy a magyar anyanyelvű adatközlőkhöz hasonlóan kiemeltek egy igen fontos jellemzőt a szóval kapcsolatban: a szó jelentése és hangzása is hasonlít a *király* szóéhoz. Ezen kívül a jellemzőn kívül a magyar anyanyelvű nyelvhasználók válaszaiban megjelent még egy orientációs metafora (vö. Lakoff–Johnson 1980: 14–21), a legmagasabb a legjobb metafora is (vagyis a magyar anyanyelvű nyelvhasználók közül többen érezték úgy, hogy mivel a *sirály* magasan repül és kecses, légies, egyfajta emelkedettséget, felsőbbrendűséget is ki lehet fejezni a megjelenésével). Ez a jellemző a nem magyar anyanyelvű nyelvhasználók válaszaiban nem jelent meg.

A *király* melléknév kialakulásának szemantikai okai között metonimikus jellemzők is megfigyelhetők. A *király* főnévről sokan a hatalomra és a tekintélyre asszociálnak, ez pedig gyakran pozitív asszociációkat nyitott meg a magyar anyanyelvű nyelvhasználók körében, akiknek 81,48%-a utalt a felsőbbrendűség fogalmára a szóval kapcsolatban. A nem magyar anyanyelvű adatközlők ide vonatkozó válaszaiban ugyanakkor ez az arány csak 14,29% volt.

Össességében a külföldi hallgatók válasza alapján elmondható, hogy a *sirály* melléknév megértésében a szó befogadásakor észlelt fonológiai és szemantikai okok egyaránt segítettek a megértést. A fonológiai okok esetében ki kell emelni a rím fontos kreatív szerepét (vö. Benczes 2010: 228–229), mely a *sirály*–*király* szavak hangzásbeli hasonlóságában fontos szerepet játszott, és segítette a *király* szó megértését.

A kapott válaszok alapján a *sirály* neologizmus szerkezete a fogalmi integrációs modell keretében a következőképpen ábrázolható:

## 9. A külföldi hallgatók válaszaiból levonható következtetések II. –

Az -(V)I képzős neologizmusokkal kapcsolatban kapott válaszokról

A kérdőívben szereplő másik neologizmustípus az -(V)I képzős neologizmusok csoportja volt. Mivel volt néhány olyan jellemző a nem magyar anyanyelvű adatközlők válaszaiban, amely többször megjelent, mint a magyar anyanyelvű adatközlők megfelelő válaszaiban, érdemes ezeket a jellemzőket röviden áttekinteni.

A szó hangulatára, stílusára vonatkozó jellemzők között a szlenghez tartozó, közvetlen stílusú szavakat több esetben is (pl. *bankol*) kiemelték a külföldi hallgatók. Új terminus volt meghatározásukban az „internetes szleng” elnevezés (pl. *tetszikel*, *lájkol*), de több esetben (pl. *alap*, *király*, *sirály*, *tetszikel*, *lájkol*) megjegyezték, hogy „most már



neutrális, normális” stílusúak számukra ezek a szavak. E jellemző feltehetően a vizsgált szavak (el)terjedésére, közismertségére utal, hiszen C1 szintű nyelvtudással rendelkező, nem magyar anyanyelvű hallgatók is semlegesnek érezték használatukat. Külön kategóriát képezett értékelő véleményükben, stílustulajdonításukban a „facebookszleng” (sic!), melyet szintén a *tetszikel* szóval kapcsolatban írtak.

Ami a vizsgált szavak használati területeit, a lehetséges kommunikációs szituációkat illeti, a külföldi adatközlők válaszai három csoportba oszthatók: 1) fiatalokkal, barátokkal folytatott kommunikáció (pl. *chippeltet, lájkkol*), 2) reklámok, internet (pl. *vidámparkol, tetszikel, lájkkol*), illetve 3) bárkivel folytatott kommunikáció során használnák ezeket a szavakat (pl. *bankol, lájkkol*).

## 10. Összegzés: a vizsgálat eredményeiből levonható tanulságok

A jelen dolgozat egy magyar szakos külföldi egyetemi hallgatókból álló kis csoport értelmezési folyamatait és stílustulajdonítását, attitűdjét vizsgálta neologizmusok két különböző csoportjában. Mivel hasonló felmérések a vizsgált neologizmusokkal kapcsolatban magyar anyanyelvű nyelvhasználók esetében is készültek (vö. pl. Sólyom 2012a, b), jól vizsgálhatóvá váltak azok a mentális folyamatok, valamint a megértési folyamatokban kimutatható hasonlóságok és különbségek, melyek a magyar és a nem magyar anyanyelvű adatközlők esetében megfigyelhetők voltak.

A bemutatott vizsgálat eredményeinek magyarnyelv-oktatási hozadéka is lehet: a kapott eredmények ismeretében ugyanis nemcsak a neologizmusok „élete”, meggyökeresedése vagy éppen eltűnése válik tanulmányozhatóvá, hanem adatokat kaphatunk arról is, hogy a C1 szintű nyelvtudással rendelkező hallgatók milyen mértékben ismerik fel, értik meg (esetleg értik félre) napjaink új szavait, kifejezéseit. A vizsgálatot a jövőben érdemes lenne nagyobb létszámú és több nyelvi szinten magyarul tanulók és magyarnyelv-használó nem magyar anyanyelvű adatközlők részvételével, illetve további neologizmusok vizsgálatával bővíteni. A kapott eredmények ugyanis támogathatnák egy olyan on-line weboldal létrehozását is, mely folyamatosan frissülve naprakész módon tartalmazná a magyar nyelv neologizmusait, azok stílusminősítését és jellegzetes példamondatokat egyaránt.

Egy ilyen, a felmérések eredményeinek megfelelően folyamatosan frissített oldal nagy segítséget nyújthatna a magyarul tanuló hallgatóknak, hiszen a neologizmusok jellemző módon nem találhatók meg a nyomtatott szótárakban. A magyarul tanulók esetében azonban leggyakrabban számolni kell a ténnyel, hogy napjaink modern kommunikációs csatornáinak (TV, internet) és – célnyelvi nyelvtanulás esetében – az „utcán hallott” neologizmusokkal való találkozásnak köszönhetően folyamatosan, nagy mennyiségben találkoznak új szavakkal, kifejezésekkel, nyelvi formákkal. A neologizmusok kérdése a magyart idegen nyelvként tanulók esetében is élő, aktuális, ráadásul olyan kérdés, mellyel bizonyos nyelvi szinten már nagyon szívesen, nagy érdeklődéssel foglalkoznak a nyelvtanulók.

## Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Benczes, Réka 2010. Setting limits on creativity in the production and use of metaphorical and metonymical compounds. In: Alexander Onysko – Sascha Michel (eds.): *Cognitive Perspectives on Word Formation*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter. 219–242.
- Bódi Zoltán 2004. Az írás és a beszéd viszonya az internetes interakcióban. *Magyar Nyelvőr*. 128 (3). 286–294.
- Fauconnier, Gilles – Turner, Mark 1998. Conceptual Integration Networks. *Cognitive Science* 22 (2). 133–187.
- Kiefer, Ferenc 2005. Conversion in Hungarian. In: Piñón, Christopher – Siptár, Péter (eds.) *Approaches to Hungarian. Volume Nine. Papers From The Düsseldorf Conference*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 187–203.
- Kövecses Zoltán – Benczes Réka 2010. *Kognitív nyelvészet*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kramer, Olaf 2003. Neologismus. In: Ueding, Gert (ed.) *Historisches Wörterbuch der Rhetorik*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag. 210–217.
- Lakoff, George – Johnson, Mark 1980. *Metaphors we live by*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Minya Károly 2003. *Mai magyar nyelvújítás – szókészletünk módosulása a neologizmusok tükrében a rendszerváltozástól az ezredfordulóig*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Sólyom Réka 2012a. Fórumszövegek vizsgálata: neologizmusok elemzése a szemantikai felépítés és a stílus szociokulturális rétegzettségének vonatkozásában. In: Tátrai Szilárd – Tolcsvai Nagy Gábor szerk. *A stílus szociokulturális tényezői. Kognitív stilisztikai tanulmányok*. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem. 263–299.
- Sólyom Réka 2012b. Külföldi és magyar egyetemisták értelmezési stratégiái napjaink két neologizmusával kapcsolatban. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor szerk. 2012. *Hungarológiai Évkönyv 13*. Pécs: PTE BTK. 51–66.
- Szathmári István 2004. *Stilisztikai lexikon: stilisztikai fogalmak magyarázata szépirodalmi példákkal szemléltetve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szathmári István (főszerk.) 2008. *Alakzatlexikon: a retorikai és stilisztikai alakzatok kézikönyve*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Szili Katalin 2006. A magyar mint idegen nyelv tanítása az ezredfordulón. In: Hegedüs Rita – Nádor Orsolya szerk. *Magyar nyelvmester. Magyar mint idegen nyelvi és hungarológiai alapismeretek*. Budapest: Tinta Könyvkiadó. 145–160.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2005. *A Cognitive Theory of Style*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Tolcsvai Nagy Gábor 2013. *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Van Gorp, Hendrik et al. (eds.) 2001. *Dictionnaire des Termes Littéraires*. Paris: Honoré Champion Éditeur.
- Wales, Katie 1990. *A dictionary of stylistics*. London and New York: Longman.

Pelcz Katalin – Szita Szilvia<sup>1</sup>

## SZÓKINCSEFEJLESZTÉS A „MAGYAROK”

## TANKÖNYVCSALÁD KONCEPCIÓJÁNAKTÜKRÉBEN

*„Múltkor egy társaságban valaki azt mondta,  
hogy sohasem utazna olyan országba, melynek  
nem beszéli nyelvét. Igazat adtam neki.  
Elsősorban engem is az emberek érdekelnek az úton. (...)  
Ha beszédüket csak hallom és nem értem, olyan érzés fog el,  
mintha szellemileg süket volnék, mintha némafilmet  
pörgetnének előttem, zene és magyarázó fölírások nélkül.  
Idegesítő ez és unalmas.”*

*Kosztolányi Dezső: Esti Kornél*

### Abstract

The article presents the most important principles determining the selection of vocabulary for the *MagyarOK* learning package. The first volume of this new series establishes the linguistic basis for meaningful and successful interaction and exchange of information in various communicative situations of everyday life. On the following pages, we will discuss four major areas of vocabulary expansion: (1) the necessity of providing the students with large linguistic input presented in smaller steps, (2) the relation between vocabulary selection and effectiveness, (3) strategies to retrieve vocabulary more easily, (4) and some of the methodological cornerstones of the *MagyarOK* books such as circular vocabulary augmentation and presentation of new lexis and grammar.

**Keywords:** *large linguistic input, vocabulary selection, functional approach, circular vocabulary augmentation*

**Kulcsszavak:** *nagy nyelvi input, optimális szókincs körülhatárolása, funkcionális megközelítés, visszaforgatás új kontextusban*

---

<sup>1</sup> Pelcz Katalin PhD, Pécsi Tudományegyetem, pelcz.kata@pte.hu  
Szita Szilvia, Hága/Hollandia, szilvia@magyarora.com

## 0. Kiindulópontunk

Meggyőződésünk, hogy a hatékony és élvezetes nyelvtanulás egyik kulcsa, ha a cél-nyelvet elsajátításának minden fázisában úgy használjuk, mint bármely másik nyelvet: új információ megszerzésére és továbbadására, valamint a másokkal való értelmes és eredményes kommunikációra.

Ebben a cikkben a szókincstanítás, szókincsfejlesztés gyakorlati kérdéseit vizsgáljuk, bemutatjuk, milyen elveket követtünk és milyen kutatási eredményeket építettünk be a MagyarOK köteteibe. A cikk példáit az első kötet 4. fejezetéből meríti, mivel ez a fejezet érhető el mindenki számára az interneten, a [www.magyar-ok.hu](http://www.magyar-ok.hu) honlapon.

## 1. A szókincsfejlesztés legfontosabb szabályai a tananyagban

A szókincsfejlesztés a nyelvtanulás teljes folyamatát végigkísérő, a grammatikai ismeretekhez képest nehezebben meghatározható, körvonalazható terület. Kulcsfontosságú kérdés, melynek konzekvens és tudatos feldolgozása jelentősen hozzájárul ahhoz, hogy *nyelvtanuló*ból *nyelvhasználó* váljék. A MagyarOK koncepciójának kidolgozásakor az alábbi vezérelveket vettünk alapul, melyeket a nyelvészeti kutatások mellett saját oktatói tapasztalatunk is megerősített.

1. **Nagy nyelvi inputot** biztosítunk, amelyet **kis egységekre** tagolunk. Az adott témához kötött szókincset csoportosítva, kis egységekre osztva, összességében mégis nagy merítést biztosítva tárjuk a tanuló elé.
2. A szükségletekhez igazodó **használat** feltétele. Mindig a kommunikációs szituációból kiindulva **szabjuk meg az optimális szókincset**.
3. A **szavak előhívhatóságának megkönnyítése**, a mentális lexikonba való hatékony beépítés, a folyamatos visszatérés, visszaforgatás új kontextusban. A tananyag felépítésénél a ciklikusság kiemelten fontos a szókincs területén is. A tanuló minél több szituációban, kontextusban találkozik az adott szóval, minél több lexikai kapcsolatot rögzít, annál jobban előhívhatóvá válik az új szó vagy szókapcsolat.
4. **Módszertani alapvetések** között a ciklikusság megvalósítása mellett a strukturális és funkcionális elemek gyakorlati beágyazása, valamint az új nyelvtani anyag és az új lexikai egységek szétválasztása kap kiemelt szerepet. Ez utóbbi azt jelenti, hogy az adott témát érintő nagyobb szókincset feldolgozó szövegek nem érintenek teljesen ismeretlen komplex grammatikai jelenségeket és fordítva: az új nyelvtani elemeket már ismert szókincs segítségével vezetjük be. A hatékonysági fokot növeli, ha a szókincs új egységeit nem különítjük el az új nyelvtani elemektől.

## 2. A szókincs méretéről, avagy nagy nyelvi input kis egységekre tagolva

A magyar mint idegen nyelv nyelvtanítói hagyományában megfigyelhető az a tendencia, hogy kezdetben a nyelvtan kap hangsúlyos szerepet, a szókincs felépítése pedig a grammatika árnyékában nem mutatja a következetesség, a szisztematikus módszer jegyeit; a hasznos szókincs építése pedig csak a tanulás későbbi fázisában kerül előtérbe. Ez a felfogás megnehezíti, lelassítja az aktív nyelvhasználat kialakulását, ezért számunkra nem jelentett követendő példát.

A szókincs nagyságát vizsgálva jutunk el a téma azon tulajdonságához, amittől igazán bizonytalanná válik e terület, hiszen van olyan idegen nyelvet beszélő, aki hatalmas szókincsét nem tudja érdemben használni, s van, aki kevéske szókinccsel remekül elboldogul. Nyelvtanárként mégis szükségünk van irányszámokra, hogy tudjunk tájékozódni, milyen reális elvárásaink lehetnek a nyelvtanulóval szemben. Hány szó szükséges például az alapszintű kommunikációhoz? (A számadatokat vö: Crystal: 2003; Schmitt: 2008; Közös Európai Referenciakeret)

- A Közös Európai Referenciakeret A1-es szintjén 500 szó a minimálisan meghatározott. (Ez a szám – bár a halmazban erősen eltérő elemek találhatóak – mennyiségre megegyezik egy 2,5 éves gyerek szókincsével.)
- 1000 szó az A2-es szintnek megfelelő szószámmal. Figyelemreméltó adat, hogy az 1000 leggyakoribb szó adja ki egy általános témájú szöveg szavainak 85%-át. (Ami hozzávetőleg egy 3 éves gyerek szókinccse.)
- A MagyarOK első kötetében 1708 szó fordul elő.
- 2000 szó szót használnak az első osztályosok olvasástanításában, és ez a B1-es szintnek megfelelő szókincs.
- Egy szöveg (újság, regény) teljes megértése és hasonló szöveg produkálása kb. 8000 szóból álló szókinccset kíván.
- Egy kétnyelvű kéziszótár terjedelme 35-80.000 címszó.

Amint látjuk, a MagyarOK első kötetének 1708-as szószáma elég jelentős merítést biztosít az A1+ nyelvi szintnek.

E viszonylag nagy lexikai tartalom feldolgozásánál több szempontból is ügyeltünk a kis egységekre való tagolásra.

Egyrészt tematikus alapon bontottuk a lexikai elemeket: a csoportok az egy jelentési egységet alkotó szavak, kifejezések és mondatkeretek egységeit reprezentálják. Ilyen például az *Útbaigazítás* nyelvi szekvenciáinak tanítása. Első lépésben a szituáció alapvető szókapcsolatait rajzos magyarázat teszi egyértelművé, vizuális inger segíti a rögzítést (31). A következő feladat (32) dialógusban alkalmazza a kifejezéseket, a kontextusba helyezett kollokációkat a diák elolvashatja és meghallgathatja. Majd a következő (33) négy párbeszédet a diák már nem látja, hanem hallott szöveggé, egy csatornával kevesebb ingerként dolgozza fel. Ezekből a párbeszédekből elsőként egy információt – azt, hogy milyen helyet keres a kérdező – kell kiszűrni. A b) feladatrészt a hallott szöveg összetettebb szókapcsolatait gyakoroltatja; itt azt kell eldönteni a párbeszéd

újrhallgatásának segítségével, hogy melyik dialógusban hangzottak el a mondatok, szókapcsolatok. A feladatot záró egységben a diákok Eger városáról keresnek képeket, így válnak valós, létező terekké az keresett helyek. A 34. feladatban a nyelvtanuló kerül a kérdező pozíciójába, s immáron harmadszor gyakorolja az útbaigazítás szituációjának szókincsét. Többvariációs mintadialógus segítségével gyakorolja az eddig elsajátítottakat, majd a b) feladatrészben összegzi az eddig tanultakat.

Másrészt a szókészletet lexikai egységek, szintaktikai elemek és szemantikai-pragmatikai kapcsolatok szerint tagolja a tananyag. Ilyen például a 3. feladat, amely a napszakokat tanítja, vagy a 42. feladat, amely a melléneveket funkció szerinti szelektálja, olyan beszédhelyzet szerint, olyan szituációban, amit a nyelvtanuló maga is bármikor kezdeményezhet magyar nyelvű kommunikációban. Ebben a feladatban azt dolgozzuk fel, miért jó/nem jó Barcelonában lakni, hogyan dicsérhetjük a beszélgetőpartnerünk városát. További szituatív tagolásra nyújt alkalmat a fejezetek végén található *Hasznos kifejezések* listája (vö. Siepmann: 2008).

Minél több kapcsolatot találnak a tanulók az órán elsajátított szókincs és a valós élethelyzetekben tapasztalt nyelvhasználat között, annál inkább növekszik a motivációjuk. Tehát a szelekció során nem az a helyes kérdés, hogy mennyire nehéz egy adott szerkezet, hanem az, hogy mennyire hasznos a mindennapi kommunikációban.

### 3. A használható szókincsről, avagy kommunikációs szituációból kiinduló szókincs

A létrehozandó nyelvtanulói szókincs hasznosságát is több lépésben közelítjük meg. A témákat tekintve törekedtünk a köznapi élettel való közvetlen kapcsolódásra, az életmód, az autentikus magatartásformák, a közvetlen kommunikációs minták bemutatására.

Szükséges az egyes szavak önálló bevétele is, ugyanakkor kívánatos, hogy az egyes szavakat rögzvest lexikai egységekké bővítsük. Már a '90-es években publikált kutatások szerint is egy átlagos szöveg 80%-a kifejezésekből vagy kollokációkból áll (vö. pl. Altenberg 1998), a további korpusznyelvészeti kutatások, számítógépes vizsgálatok tanúsága szerint pedig a szóhasználat, a szóválasztás meghatározója a lexikális illeszkedés, s magas határfokkal megjósolható a szövegegészben megvalósuló tematikus alapú kollokációk alkalmazása (Hoey 2005). Ezért került a MagyarOK szókincsfejlesztésének homlokterébe a lexikai egységek tanítása.

A *MagyarOK* minden internethasználó számára elérhetővé tette honlapján a tananyag szókincsére épülő, sokoldalúan felhasználható lexikai anyagokat. Ilyen például a többnyelvű szószedet, a hasznos kifejezések listája, valamint a tankönyv korpusz alapú szótára. A tankönyv anyagát feldolgozó korpusz alapú szótár a komparatív módon nehezebben értelmezhető szavakat gyakori környezetükben mutatja be, a tankönyvben előforduló használatuk szerint; így teszi a kontextus által érthetőbbé az alkalmazási helyeket. Az alábbi példa a *jár* ige használatát mutatja meg mondatban, s adja meg annak angol, illetve a következő dokumentumban német nyelvű fordítását:

<b>JÁR</b>	
– Melyik iskolába jársz? Ebbe?	– Which school do you <b>go</b> to? To this one?
– Nem, abba.	– No, to that one.
Biciklivel <b>járok</b> az egyetemre.	I <b>go</b> to the university by bike.
Busszal <b>járok</b> a városban.	I <b>take</b> the bus <b>to get around</b> in the city.
Ann mindig autóval <b>jár</b> .	Ann <b>goes</b> everywhere by car.
Ön milyen gyakran <b>jár</b> étterembe?	How often do you <b>go</b> to restaurants?
Rendszeresen <b>járok</b> uszodába.	I <b>go</b> swimming regularly.
Rendszeresen <b>járok</b> moziba.	I <b>go</b> to the cinema regularly.
Szeretek koncertre <b>járni</b> .	I like <b>going</b> to concerts.
Egyetemista vagyok. Előadásokra és szemináriumokra <b>járok</b> .	I'm a university student. I <b>attend</b> lectures and seminars.
Ötéves vagyok. Óvodába <b>járok</b> .	I'm five years old. I <b>go</b> to kindergarten.
Gyerekkoromban nem szerettem óvodába <b>járni</b> .	I never liked <b>going</b> to nursery school when I was a child.
A nők főzni, mosogatni <b>járnak</b> a konyhába, a férfiak pedig újságot olvasni és enni.	Women <b>go</b> into the kitchen to cook and to do the washing up while men <b>go</b> to the kitchen to read the newspaper and to eat.

E honlapon található egy olyan válogatás, amely Szűcs Tibor javaslata nyomán a tananyagban előforduló képzőket és összetett szavakat mutatja be. E dokumentum az összetett szavak listáját és a legfontosabb képzőket funkciójuk szerint állítja a szótanulás szolgálatába. A gyűjtemény azért is lehet tanulságos kiegészítése a törzsanyagnak, mert a magyar nyelv a szóképzés területén igen aktív; szókészletünk túlnyomó része képzett szavakból áll. A szóképzés szabályai kezdő szinten is jól átadhatók, normakövetésük mellett is magas határfokkal alkalmazhatók szabadon, s amit biztosan elmondhatunk: segíti a bevésést a nyelvtanuló mentális lexikonjába. A 4. fejezet kapcsán az **-s**, az **-i**, az **-ó/-ő**, a **-ság/-ség**, az **-ás/-és** és az **-l** képzőkkel képzett, a fejezetben előforduló szavakat mutatjuk be. Például:

*forgalom* → *forgalm**as** utca* (*traffic* → *busy street*)

*közlekedés* → *közlekedési eszköz* (*traffic, transport* → *means of transport*)

*rendel* → *rendel**ő*** (*to practise /doctor/* → *doctor's office*)

*kávézik* → *kávéz**ó*** (*to have coffee* → *coffee shop*)

*rend + ő* → *rend**ő*** → *rend**őrség*** (*order + guard* → *policeman* → *police station*)

*keresztelkedik* → *keresztelked**és*** (*to cross* → *crossroads*)

*vásár* → *vásá**rol*** (*fair* → *to do shopping*)

#### 4. A mentális lexikon: tabula repleta

A hatékonyságot az szolgálja, ha a diák olyan mentális lexikont hoz létre idegen nyelven is, amely könnyen előhívható és szegmentált. Olyan idegennyelvi lexikon építése a cél, amely produktív és szisztematikus, amelynek segítségével a diákok az alapelemek ismeretével szabályos kombinációkat képesek generálni.

A mentális lexikon másik lényeges tulajdonsága, hogy mindig nyelvspecifikus, tehát nincs automatikus kapcsolat a tanuló beszélt nyelveinek lexikonjai között (Willenberg 2008: 75). A mentális lexikon, a lexikai egységek tárolási helye, az idegen nyelv tanulása során mégsem üres lapként értelmezendő, hanem számos előismeretre építhetünk, illetve sok ismeretet kell újraírunk. A már használt lexikonok részei folyamatosan aktualizálódnak vagy éppen aktivizálандók. A mentális lexikon folyamatosan változó tartalom, a szemantikai tartalmak folyamatosan mobilizálódnak vagy éppen kitörlődnek (Navracsics 2007:14).

Az előismeretek – anyanyelvi lexikon, egyéb idegen nyelvek – referenciaként és viszonyítási pontként szolgálnak, amely között meglévő és létrehozandó kapcsolatok nem automatikusan alakulnak ki, hanem tanulási folyamat eredményét képezik. Számos lexikai egységnek, kifejezésnek, sőt, még sok kollokációnak is van pontos megfelelője a diák már meglévő mentális lexikonjaiban; vagyis a lexikai egységek használati szabályai, illetve stílusárnyalata gyakran megegyezik. Az is igaz, hogy sok kifejezésnek, lexikai egységnek két vagy több lexikon között nincs egyértelmű megfelelője, hiszen a nyelvhasználati szabályok, a jelentés- vagy a stílusárnyalat, esetleg a pragmatikai szabályai eltérőek. (Gósy 2005: 208-213).

Amint fentebb jeleztük, a tanult szó annál könnyebben előhívható, minél több nyelvi elemmel van összefüggésben. A jelenséget a mentális lexikkal foglalkozó kutatások tárták fel (vö. Aitchison: 1994), ezen kutatások is rámutatnak arra, hogy a szókészletet nem lehet csak jelentésében megragadni. A mentális lexikon rendezési elvei között - a szemantikai szint mellett - kimutathatók a grafikai ismeretek, a fonológiai, a morfológiai, a szintaktikai, a szemantikai és a pragmatikai ismeretek is.

A *MagyarOK* tudatosan aktivizálja ezeket a színtereket is. Például minden fejezetnek állandó részei a fonetikai gyakorlatok, melyekben az első kötetben a magánhangzók artikulációját csiszoljuk. A feladatok azonban nem korlátozódnak csupán az artikulációs bázis fejlesztésére, hanem a feladatok egyre több készség szintet és területet ölelnek fel. Az első feladat középpontjában az artikulációs bázis megszilárdítása áll, a magánhangzók és azok kombinációjának a gyakorlása. Az ezt követő gyakorlat összekapcsolja a kiejtési feladatot a fejezet szókincsével és/vagy nyelvtani szerkezetek ismétlésével. A záró gyakorlatok pedig olyan kiejtési gyakorlatok, amelyek kommunikációs helyzetekbe ágyazottak. A kiejtés iskolázásánál követjük Hirschfeld azon javaslatát, hogy a kiejtési gyakorlatoknál is törekedni kell arra, hogy értelmes beszédhelyzetet teremtsünk (Hirschfeld 2011:15).



## 5. Módszertani javaslatokról

Mivel a magyart második nyelvként tanuló hallgatók kérdőíves felmérésünkben<sup>2</sup> a szótanulást nevezték meg, mint a magyar nyelv egyik legnehezebb elemét, így nagy hangsúlyt kell arra fektetnünk, hogy a magyar nyelvű mentális lexikon kialakítását és fejlesztését széles módszertani eszköztárral segítsük. A szókincsfejlesztésnek kulcsfontosságú szerepe van a nyelvtanításban.

A szókincs tanításának módszertani ötlettára – a szókincs fejlesztésének területéhez hasonlóan – igen gazdag, mely leginkább egy továbbképzés vagy workshop alkalmával tárgyalható a leghatékonyabban. Számos ötletet és javaslatot leírtunk a *MagyarOK* tanári kézikönyvében, vagy a *Szókártyák használata a magyar mint idegennyelv oktatásában* c. cikkünkben. E helyütt néhány lényeges elemet kívánunk csupán kiemelni.

A szöveg nem az idegen szavakkal való első találkozás színtere. A szövegösszefüggések hatékonyabban továbbadhatók, ha az ismeretlen szavakat előkészítjük, s arányukat kicsire állítjuk be. Hatékony módszernek bizonyult, hogy a szöveggel való foglalkozás előtt általános háttértudást építünk ki annak témájában. A szöveg elsősorban a lexikai problémák tárgyalásának kerete. Ha az új lexikai egységekkel már foglalkoztunk a feldolgozandó szöveg olvasása előtt, tehát használati, fogalmi köréről már tudunk valamit, akkor az adott szövegben ki lehet választani a megfelelő jelentést. Arra törekedtünk, hogy a szöveget megelőző feladatokba épüljenek be annak megtanítandó új lexikai egységei.

A szótanulás folyamatában – bár a nyelvtanulók több, elkülöníthető stratégiát alkalmaznak – kimutathatók általános érvényű lépések.

- a. A szó jelentésének megragadása (fordítás, magyarázata, rövid példamondatok alkalmazása, bemutatás, a szó etimológiájára való utalás stb.),
- b. bevésés, ismétlés, gyakorlás, megerősítés (kisebb egységekre bontott tematikus szólisták, szöbokok, rangsorba állítás, dialógusok, szerepjátékok, probléma-megoldásos feladatok, fogalmazások stb.),
- c. a jelentés feltárása a kontextusban (jól használhatók ezen a ponton a hallásértékes feladatok stb.),
- d. más kontextusba helyezés (behelyettesítések, párok összeillesztése, válogatásos feladat, sémák szerinti feladatok stb.).

Feilke (2009) három lépést különít és a szótanulási folyamatban, amelyek összhangban állnak az előbb ismertetett lépésekkel. Első az izoláció és a szemantizáció lépése, amikor a szavakat, kifejezéseket elszigeteljük, jelentést társítunk hozzájuk. Második lépésben következik az elemek rendezése, újabb összefüggésben való prezentálása, végül pedig az újraaktiválás, amikor új kontextusban is használjuk az új lexikai elemet. Gyakorlati példaként tekintsük át néhány időhatározó megtanulásának folyamatát. Elsőként a 4. fejezet 4. feladatában – akár hangfelvétel segítségével – megtanuljuk a napok neveit.

<sup>2</sup> Ezt a felmérést minden kurzus végén kitöltik a PTE ÁOK NOK hallgatói a kurzust értékelő kérdőív részeként.

A 6. feladat nyelvhasználati hasznosság alapján tágítja a szóbokor hatókörét, ugyanakkor már ismétli a hét napjainak szókincsét. A 13. feladat újra a hallásértés bevonásával kontextusba helyezi a lexikai elemeket, a 18. feladat pedig két szövegtípus segítségével aktiválja, helyezi más kontextusba a szavakat. Egyszer párbeszédben, egyszer pedig leíró szövegben kerül új kontextusba a fejezet elején megismert szókincs. (A feladatok áttekinthetők a tanulmány végén, illetve a teljes fejezet a honlapon.) Tehát a vonatkozó lexikai egységeket a fejezetben több alkalommal, mindig néhány új elemmel kiegészülve, újabb használati köröket megmutatva tanítja a tankönyv.

A kommunikáció latin megfelelőiből (*communicare, communis*) a szó „*megoszt, közöl, közzé tesz*” jelentésben értelmezhető, mely nem pusztán az információ átadását feltételezi, hanem társadalmi együttműködést is jelent. A kommunikációs eszközök és helyzetek, elsősorban a szóbeli közlés elsajátítása során a gondolatok, érzések, ismeretek interakciójában a beszélő „viselkedni” is megtanul, mivel a nyelvi norma mindig viselkedésnormát is feltételez (Kiss 1995:86-91). A tankönyv példáit, szövegmintáit a magyar társadalmi és nyelvi szokások, viselkedésnormák határozzák meg, a pragmatikai vagy tematikus csoportokat több beszédhelyzet felől tárják fel, s teret biztosítanak az egyedi élethelyzetben alkalmazható formáknak. A tananyagban megjelenik a vonzatközpontú nyelvoktatás, a helyzetmondatok széles tára, az állandó szókapcsolatok gyűjteménye (l. illusztráció: *Hasznos kifejezések és mondatok*). A pragmatikai ismeretek tartalom, információ- és cselekvésorientáltságú megközelítésben kerülnek elő.

Példaként tekintsük át a 4. fejezet egy másik egységét, azt a részt, ahol egy magyar lány mesél Kanadáról. Itt megtudjuk, mit nem talál meg az ismerős otthoni világból Kanadában. A feladat első részében szabad szókapcsolatok és kollokációk jelentését tisztázzuk, pl.: *nagy erdők, híres múzeumok, kiváló egyetemek, barokk templomok, magas hegyek, stb.*

Majd a következő részben meghallgatja a diák a szöveget. Ekkor elsősorban az új szókapcsolatok felismerése és izolációja a feladat, s a lexikai elemek körül kontextus kezd kibontakozni. Az ezután következő írásbeli szövegkiegészítő feladat az immár kontextusba helyezett szavak aktív használatát célozza.

A szöveg mintát ad, amire építve érdekessé válik az a téma, hogy mi van és mi nincs Magyarországon (36). Az illusztráció szintén segíti a bevésést, illetve a feladatból logikusan következik a következő téma, amely újabb érdekes, helyenként váratlan információval szolgál.

A tankönyvben javasolt lépések elvégzése után a szöveg alapján tartalmas beszélgetést lehet kezdeményezni, amelyben a tanulók saját országaikat hasonlítják össze, s ezáltal a szavakat aktívan, számukra releváns kontextusban mélyítik el.

Itt kell megjegyeznünk, hogy lényeges lépésnek tartjuk az új szókincselemek bevésésének ellenőrzését, visszaforgatását. Míg grammatikai ellenőrző feladatsorok viszonylag gyakran, rendszeresen és változatos formában vannak jelen a tanórákon, addig az új lexikai elemeket legfeljebb szóteszttel ellenőrzik sok esetben a tanárok. Ezt a gyakorlatot megszínesítendő javasoljuk a tanóra állandó elemeként beépíteni a szókincselemek ellenőrzését – esetenként bevésését és gyakorlását, melyhez véleményünk

szert a kooperatív módszer a legcélravezetőbb. A módszer alkalmazásához a *Tanári kézikönyv* ad javaslatokat.

A *MagyarOK* nyelvkönyvcsalád célja, hogy a nyelvtanuló kompetens nyelvhasználóvá váljon; olyan ismereteket sajátítson el, amelyben a nyelvi elemek ötvöződnek a pragmatikai viselkedésformákkal és interkulturális ismeretekkel. A könyvek erőteljes progresszióval olyan hasznos szókincset közvetítenek, amely rövid idő alatt képessé teszi a tanulót a mindennapokban való eligazodásra és információcserére.

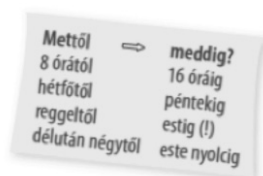
## Illusztráció

Ismertetett feladatok a MagyarOK 1. tankönyv 4. fejezetéből:

### 3. Napszakok. Egészítse ki!

~~délelőtt~~ – este – reggel – délután – éjszaka

1. Kb. (körülbelül) 6 órától 9 óráig ..... van.
2. Kb. 9 órától 12 óráig ..... *délelőtt* ..... van.
3. Kb. 12 órától 18 óráig ..... van.
4. Kb. 18 órától 22 óráig ..... van.
5. Kb. 22 órától 6 óráig ..... van.



Mettől meddig? → 31. oldal

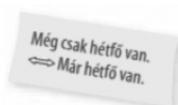
### 4. Milyen nap van ma?

a) Hallgassa meg, és ismétlje el a szavakat!

hétfő – kedd – szerda – csütörtök – péntek – szombat – vasárnap

b) Hallgassa meg a hét párbeszédet, és egészítse ki!

1. Ma *csütörtök* ..... van.
2. Ma ..... van.
3. Ma ..... van.
4. Ma ..... van.
5. Ma ..... van.
6. Ma ..... van.
7. Ma ..... van.



### 6. Mikor? Melyik napon? Hallgassa meg, és ismétlje el!

hétfőn – kedden – szerdán – csütörtökön  
– pénteken – szombaton – vasárnap—

hétköznap— (= hétfőtől péntekig)  
hétfvégen, egész hétfvégen (= szombaton és vasárnap)  
a héten, egész héten (= hétfőtől vasárnapig)

tegnapelőtt—, tegnap—, ma—, holnap—, holnapután—



Melyik napon? → 30. oldal

### 13. Mikor hol van Péter?

a) Hallgassa meg a hangfelvételt, és egészítse ki! 

Péter nagyon elfoglalt a héten.

1. Hétfőn *az uszodában* ..... van.
2. Kedden ..... van.
3. Szerdán ..... van.
4. Csütörtökön ..... van.
5. Pénteken ..... van.
6. Szombaton .....,  
..... és ..... van.
7. Vasárnap otthon marad.

A 13. feladat hallott anyagának leírata a tankönyv függelékéből:

4/13. a) Nagyon elfoglalt vagyok a héten.

Hétfőn este nyolctól kilencig az uszodában vagyok.

Kedden délután a múzeumban vagyok. Egy érdekes kiállításra megyek.

Szerdán a konditeremben sportolok. Vagyis nem, a konditerembe csütörtökön megyek. Szerdán a nyelviskolában vagyok. Spanyolul tanulok, a nyelvóra szerda este héttől kilencig tart. Nagyon tetszik a spanyol nyelv, de sajnos még nem beszélek olyan jól. A tanárom is nagyon jó. Kedves és türelmes.

Csütörtökön tehát a konditeremben vagyok. Ötől hétig sportolok.

Pénteken este a könyvtárba megyek. Ott tanulok spanyolul, mert a könyvtárban csend van.

Szombaton délelőtt a piacra megyek, este pedig a barát-nőmhöz, Annához. Egy kicsit beszélgetünk, aztán színházba megyünk. Az előadás fél kilenckor kezdődik.

Vasárnap otthon maradok. Nem csinálok semmit, egész nap csak pihenek.

## 18. Hova mész a héten? Hova megy a héten?

b) Hallgassák meg a párbeszédeket! Majd beszélgessenek a heti programjukról a minta alapján! 

*a héten – hétfőn – ma – holnap – holnapután*

*hétfőn – kedden – szerdán – csütörtökön – pénteken – szombaton – vasárnap*

*hétfő(n) reggel – kedd(en) délelőtt – csütörtök(ön) délben – péntek(en) délután – szombat(on) este – vasárnap éjszaka*

– Mész a héten uszodába? – Megy a héten uszodába?	
😊	☹️
• Igen, megyek. • Igen, kedd(en) este. És te?   És Ön?	• Nem, nem megyek. És te?   És Ön? • Nem. Te mész?   Ön megy?
– Én is. ⇔ Én nem.	– Én igen. ⇔ Én sem.
– Hova mész hétfőn? – Hova megy hétfőn?	
😊	☹️
• Színházba. És te?   És Ön?	• Nem megyek sehova. És te?   És Ön?
– Én moziba megyek. ⇔ Én nem megyek sehova.	– Én színházba megyek. ⇔ Én sem megyek sehova.

c) Írjon le három hasonlóságot és három különbséget a programjuk között!

Anna szombat(on) este színházba megy. Én péntek(en) este moziba megyek.

Anna szombat(on) este nem megy színházba, de én igen.

A héten mind a ketten megyünk uszodába.

A héten senki sem megy piacra.

mind a ketten megyünk  
⇔ senki sem megy—

.....

.....

.....

### ÚTBAIGAZÍTÁS

31. Írányok. Tanulmányozza a kifejezéseket!



jobbra fordul



balra fordul



egyenesen megy



• egyenesen megy a kereszteződésig



• egyenesen megy a templomtól a kereszteződésig



• a jobb oldalon van




• a bal oldalon van



• az utca végén van



• a sarkon van

32. Egerben. Olvassa el, és hallgassa meg a párbeszédet! 

- Elnézést, van itt a közelben piac?  
 • Igen, a Katona István téren. Egyenesen megy a kereszteződésig, aztán balra fordul. Az a Katona István tér. Ott van a piac.  
 – Köszönöm szépen. Viszontlátásra!  
 • Szívesen. Viszlát!



33. Mit keresnek ezek az emberek?

a) Hallgassa meg a párbeszédet, és írja le! 

1. .... 3. ....  
 2. .... 4. ....

b) Olvassa el a mondatokat! Majd hallgassa meg újra a hangfelvételt, és írja be, melyik mondatot melyik párbeszédben hallja!

1. Legyen szíves! (...)
2. A vár a bal oldalon van. (.....)
3. Itt van a belvárosban. (.....)
4. Gyalog öt perc. (.....)
5. Nem, nincs messze. (.....)
6. Ez egy forgalmas út. Itt balra fordul. (.....)
7. A Széchenyi utcán mindig csak egyenesen. (.....)
8. Egyenesen megy egy nagy térig. (.....)
9. Van itt a közelben gyógyszertár? (.....)
10. Autóval van? (.....)



c) Keressen az interneten fotókat és információkat Egerről!

34. Elnézést, van itt a közelben ...?

a) Beszélgessenek a minta alapján! Válasszanak a térképen egy kiindulópontot és egy helyet, ahova el akarnak jutni!

– Elnézést, van itt a közelben *posta*?



- Igen. Megy száz métert, aztán *balra / jobbra* fordul. A posta az utca végén van.
- Egyenesen megy (a templomtól) a kereszteződésig, aztán ...

- Sajnos nem tudom.
- Nem tudom, mert nem vagyok idevalósi.



## b) Elnézést, van itt...? Beszélgessenek és használják az alábbi mintákat és az a) feladat mondatait!

- Elnézést, van itt a közelben *uszo*da?
  - Igen, a *Balassi utcában*.
  - Igen, itt van a sarkon.
  - Igen, itt van az utca végén.
- Elnézést, messze van a *Város utca*?
  - Igen, elég messze van. ⇔ Nem, közel van. Nincs messze.
  - *Biciklivel* egy negyed óra / egy fél óra.
  - *Gyalog* egy fél óra.
  - *Autóval* / *Kocsival* öt perc.
  - Nincs olyan messze. *Villamossal* / *Busszal* / *Métróval* két megálló.
  - Az egyes / A kettes / A hármas / A négyes / Az ötös / A hatos / A hetes / A nyolcas / A kilences / A tízes villamossal tíz perc.

Messze van. ⇔ Közel van.  
Nincs messze.



Hányas? → 39. oldal

## 42. Jó Barcelonában lakni?

## a) Beszélgessenek a minta alapján!

– Jó *Barcelonában* lakni?

- Igen, jó,  
mert van *tenger*.
- mert vannak jó *éttermek*.
- mert tiszta.
- mert biztonságos.
- mert csendes.
- mert érdekes város.
- mert lehet *biciklivel közlekedni*.

- Nem olyan jó,  
mert nincs(en) *magyar nyelviskola*.
- mert nincsenek *magas hegyek*.
- mert piszkos.
- mert veszélyes.
- mert zajos.
- mert unalmas város.
- mert nem lehet *biciklivel közlekedni*.

– Van *Barcelonában* egyetem?

– Vannak *Berlinben* érdekes múzeumok?

- Persze hogy van / vannak.
- Igen, van / vannak.
- Igen, nagyon sok jó egyetem van.

- Sajnos nincs(en) / nincsenek.
- Érdekes múzeumok nincsenek, de jó színházak vannak.

## c) Dicsérje a beszélgetőpartnerre városát!

Maria *Barcelonában* lakik / él.  
Egy *csendes* utcában lakik.  
*Barcelona* gyönyörű város, sok jó étteremmel és kellemes strandokkal.  
*Barcelonában* nagyon sok jó étterem van.  
Szép templomok is vannak a központban.  
A központban van egy nagyon szép könyvtár.  
A *barcelonai* egyetemeken sok külföldi diák tanul.



az egyetemeken → 42. oldal

## HASZNOS KIFEJEZÉSEK ÉS MONDATOK

### Hány óra van?

Egy óra van.  
Negyed egy van.  
Fél egy van.

Háromnegyed egy van.  
Két óra huszonöt perc van.  
Az előadás nyolckor / nyolc órakor kezdődik.

### A városban, a faluban

Az iskolából / A piacról / Pétertől jövök.  
A boltba / Pécsre / Alízhoz megyek.  
Egy nagyvárosban / Egy faluban lakom.

Autóval / Villamossal közlekedem a városban.  
A városomban nem lehet biciklizni.  
Busszal / Gyalog járok egyetemre.

## Irodalom

- Aitchison, J. (1994): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford: Blackwell.
- Crystal, David 2003. *A nyelv enciklopédiája*. Osiris Kiadó. Budapest.
- Davis, P. – Kryszewska, H. 2012. *The Company Words Keep. Lexical Chunks in Language Teaching*. Surrey, England: Delta Publishing.
- Feilke, H. 2009. Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können. Basisartikel. *Praxis Deutsch* 218, S. 4 Praxis Deutsch 218, p. 4–13. p.
- Gósy M. 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest: Corvina.
- Hirschfeld, U. 2011. Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. *Babylonia* 10–17. p.
- Kilian, J. – Isermann J. 2010. Sprachkompetenz im Bereich „Wortschatz und Semantik“. *Muttersprache* 1/2010, 23–39. p.
- Közös Európai Referenciakeret: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp)
- Lewis, M. (szerk.) 1997. *Implementing the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Matsumura, S. 2001. Learning the rules for offering advice: a quantitative approach to second language socialization. *Language Learning* 51(4). 635–679. p.
- Mitchell, R. 1994. The Communicative Approach to Language Teaching. In: Swarbick, Ann (ed.). *Teaching Modern Languages*. New York: Routledge. 33–42. p.
- Murray, J. 2013. Composing Multimodality. In: Lutkewitte, Claire (ed.) *Multimodal Composition: A Critical Sourcebook*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Navracsics J. 2007. *A kétnyelvű mentális lexikon*. Budapest: Balassi Kiadó.
- O’Keeffe A. – McCarthy M. – Carter R. 2007. *From Corpus to Classroom: Language Use and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Pelcz K. – Szita Sz. 2012. Szókártyák használata a magyar mint idegennyelv oktatásában. *THL2* 2012. 1–2. 76–85 p.
- Szita Sz. – Pelcz K. (é.n.) *MagyarOK 1. Tanári kézikönyv*. [http://magyar-ok.hu/docs/MOK1\\_teachers\\_manual.pdf](http://magyar-ok.hu/docs/MOK1_teachers_manual.pdf)
- Ulrich, W. 2000. Wortschatzerweiterung und Wortbildungskompetenz. In: Detering Detering, K. (Hrsg.) *Wortschatz und Wortschatzvermittlung: linguistische und didaktische Aspekte*. Frankfurt a. M.: Lang, S. 9–27.
- Willenberg, H. 2008. Wortschatz Deutsch. In: DESI-Konsortium (Hg.) *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch Ergebnisse der DESI Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim/Basel: Beltz, 72–80. p.

Illés-Molnár Márta<sup>1</sup>

VÁZLATOK A MAGYAR

MINT SZÁRMAZÁSI NYELV TANÍTÁSÁHOZ II.

Szövegek, mondatok, szókapcsolatok, szavak...

a magyar származású tanulók szókincsbővítéséhez

Abstract

The paper seeks alternative possibilities to develop the Hungarian vocabulary of students of Hungarian origin. The Hungarian language is not a first tool of communication for speakers who speak Hungarian as a heritage language (HHL) in a non-Hungarian language area, therefore special methods are needed to support their vocabulary development. The author presents the characteristics of her students' word usage, and enumerates their methods of vocabulary learning. She finds reading, speaking skill development and spontaneous conversation the most effective methods of vocabulary development. The author considers everyday usage and topics of general education (grammar, literature, history, geography and the history of art) the most important fields of vocabulary development. She finds the vocabulary development of the HHL speakers from the first day of primary school justified.

**Keywords:** *vocabulary, lemma, Hungarian as a heritage language, Hungarian–German bilingualism, vocabulary development*

**Kulcsszavak:** *szókészlet, lemma, magyar mint származási nyelv, magyar–német kétnyelvűség, szókincs, szókincsbővítés*

## 1. Bevezetés

Szókészleten egy nyelv teljes szóállományának és kifejezéseinek, szókincsen az egyén által ismert és használt szavaknak és kifejezéseknek az összességét értjük. A szókészlet és a szókincs a nyelv lemmáiból, autonóm egységeiből tevődik össze. Egy lemma lehet egyszerű és összetett szó, szó szerkezet vagy mondat. A többtagú lemmának egy jelentése van, tehát szavainak külön-külön más a jelentése, mint együtt.

---

<sup>1</sup> Illés-Molnár Márta, magyar mint idegennyelv-tanár Volkshochschule Karlsruhe; e-mail: marta\_illes@hotmail.com

Dolgozatomban a magyar származású, német nyelvi környezetben élő kétnyelvű tanulók szókincs bővítésének lehetőségét vizsgálom. Szükséges-e, és ha igen, hogy tudnak ezek a fiatalok a magyar beszélők közösség nyelvi repertoárjához (szókészletéhez) hozzáférni, hogy segítségével egyéni verbális repertoárjuk (szókincsük) minél szélesebb legyen? Fontos része-e a szókincs a kommunikatív kompetencia fejlesztésének, és ha igen, milyen mértékben járul hozzá a kiteljesedéséhez?

Kutatásom során nem vizsgálom általánosságban a németországi magyar–német kétnyelvű nyelvhasználatot, munkám közvetlen célja a magyar mint származási nyelv tanításának nyelvészeti kérdéseinek a kidolgozása. A magyar nyelvet tudatosan ápoló második generációs magyar–német kétnyelvű beszélők nyelvprodukciónak elemzése során a fonetikai és fonológiai, a morfológiai, a lexikai, a szintaktikai, valamint a pragmatikai és interkulturális stb. kérdéseket egyaránt vizsgálom, jelen tanulmányomban a szókincs bővítés kérdéséből kiindulva a szó- és kifejezés-használat bemutatására összpontosítok.

## 2. A magyart mint származási nyelvet beszélők szókincséről

A nem magyar nyelvterületen született vagy kisgyermekként, kisiskolásként odakerülő tanulók magyar szókincsének alakulását mindenekelőtt a családon belüli kommunikáció határozza meg. Nem szabad megfeledkeznünk a különféle magyar nyelvű összejevetelekről sem, ám a mikrokörnyezet mindennapos magyarnyelv-használatával szemben az ott folytatott beszédtevékenység a nyelvápolás, nyelvmegtartás szempontjából nem jelentős. Kivételt képeznek a különböző gyermekcsoportok és iskolák, valamint a cserkészfoglalkozások, melyek pont a magyar nyelv és kultúra ápolása céljából alakultak. A már iskolás korban idegen nyelvi környezetbe kerülő tanulók magyar nyelvi kompetenciája sokkal szilárdabb (jóval nagyobb mind az aktív, mind a passzív szókincsük), ám az idegen nyelvű makrokörnyezet (mindenekelőtt az iskola) hatására idővel ők is többségnyelv-dominánsakká válnak.

„Egy-egy modern kultúrnyelv szókészlete – figyelembe véve a nyelv horizontális és vertikális tagoltságából eredő teljességet – milliós nagyságrendű, melyet még az anyanyelvi beszélőnek is lehetetlen elsajátítania” (Bárdos 2000: 67). A származásnyelv-beszélő második generációs diákok a magyar nyelvet legtöbbször anyanyelvüknek vagy egyik anyanyelvüknek tartják, jóllehet nyelvi életükben tudásának foka és használatának mértéke az iskolai osztályok számának növekedésével gyengül. A magyar elsősorban a család nyelve, s így annak szókincse is a „négy fal között marad”. Míg kisgyermekkorban a szülők vagy a szülőpár magyar nyelvű tagja sokat beszél magyarul a gyermekkel, magyar nyelven olvas mesét, magyarul énekel, mondókázik stb., az óvodai, iskolai évek számával a hangsúly a környezet nyelvére tolódik, s a magyar szókincs – az életkori változó arányában – „egyre kisebb lesz”. A származásnyelv-beszélőknek elvileg tehát a származási ország nyelvterületén élő anyanyelvi beszélő átlagos szókészletét is lehetetlen elsajátítaniuk. Mert míg a családon belüli magyar nyelvű kommunikáció az

egyik elsődleges, sőt elengedhetetlen feltétele a magyar nyelvi kompetencia kialakulásának, a „teljes” magyar szókincs megszerzéséhez nem elegendő.

### *2.1. A vizsgált korpuszról*

A következőkben négy kétnyelvű középiskolai tanuló magyar nyelvű megnyilatkozásain keresztül mutatom be a magyar–német kétnyelvű másodikgenerációs fiatalok szóhasználatának, kifejezés-használatának jellegzetességeit. A közölt példamondatok a 2009-es évből, azaz a 2008/2009-es tanév második és a 2009/2010-es tanév első feléből, a magyar mint származásnyelv-órák alatt folytatott beszélgetésekből származnak. A tanulók Németországban születtek és élnek, 2006 és 2011 között tanítottam nekik magyart mint származási nyelvet. T1 tanuló édesanyja német, édesapja magyar anyanyelvű. T2 tanuló édesanyja magyar–német kétnyelvű, édesapja magyar anyanyelvű, T3 és T4 tanulók testvérek, szüleik magyar anyanyelvűek, de édesapjuk legtöbbször németül beszél velük. A tanulók a családi mikrokörnyezetben minden nap használják a magyar nyelvet, melynek ápolására és fejlesztésére ők maguk is törekednek.

### *2.2. A beszédprodukción*

A továbbiakban az interferenciajelenségeken belül a kódváltás és/vagy kódkölcsonzés példáin keresztül jutok el a magyar szókincs fejlesztésének a lehetőségeihez. A kódváltást és a kölcsonzést a nyelvészeti szakirodalom nem definiálja egyértelműen. Általánosságban elmondhatjuk, hogy a kódváltás alkalmi jellegű, míg a kölcsonzésnél az egyén nem ismeri az adott szó mátrixnyelvi (esetünkben magyar) megfelelőjét. Elemzésemben a kódváltást átfogó kategóriának veszem, melynek típusai az egyes kölcsonzések. Véleményem szerint a következő alfejezetekben bemutatott magyar beszédprodukciónkban a kódváltás inkább kódkeverés, hiszen a vendégnyelv (esetünkben a német) szókészletének megjelenése egynyelvű módban legtöbbször nem más, mint a környezeti nyelv erős hatása a magyar beszédre, mely hatás során a beszélő nem fér hozzá rögtön a magyar megfelelőhöz, ezért váltani kényszerül. Az egyén fejében a környezeti nyelvben használt morféma és/vagy lexéma aktív, míg a családi nyelvben használt passzív. A vizsgált megnyilatkozásokban előfordul tényleges kölcsonzés is, melynek felismerése és a hiányzó szó, szószerkezet megadása a magyar szókészlet azonnali bővítéséhez vezethet.

Amikor kódváltásról beszélünk, elsőként a lexikai kölcsonzés jut az eszünkbe. A következő példákban – tekintettel jelen munkám tárgyára – elsősorban ezt szemléltetem. A 2009. évben T1 tanuló 14, T2 és T3 tanuló 13, T4 tanuló 15 éves. T1, T2 és T4 fiú, T3 lány. TA mondatai a tanári közlések. A példamondatok mellett jelölöm a beszélőt és pontos életkorát, megadom az elhangzott nyilatkozat dátumát, valamint a német kölcsonzó magyar fordítását.

## 2.2.1 Közvetlen kölcsönzés

- (1) Mert amerre mentek, arra volt az **Arbeitsamt**...  
(T2: 12;10, 2009.01.02.; *munkahivatal*)  
– Mi az, hogy megbukott? (T2: 13;0, 2009.03.02.)  
– Durchgefallen. (TA)
- 
- (2) – **Wo durchgefallen?** (T2: 13;0, 2009.03.02.; *megbukni*)  
– Hát úgy általában az év végén. (TA)
- 
- (3) – Akkor **wiederholn** kell? (T1:13;4, 2009.03.02.; *ismételni*)
- 
- (4) – A férjeknek a **Schnabel** narancssárga, a nőknek meg...  
(T4: 15;0, 2009.03.07.; *csőr*)  
– Mi a Schnabel magyarul? (TA)  
– Csőr. (T3: 13;2, 2009.03.07.)
- 
- Most mi Németországban élünk. Milyen ország van mellettünk keletre? (TA)
- 
- (5) – **Poland**. (T4: 15;0, 2009.03.21.; *Lengyelország*)  
– És semmi ház nincs rajta? (TA)
- 
- (6) – Most egy **Bauwagen** van ott. (T4: 15;2, 2009.05.02.; *építkezési kocsi*)  
– Az mi? (TA)
- 
- (7) – Az olyasmi, mint egy **Wohnwagen**, csak kisebb. (T3: 13;4, 2009.05.02.; *lakókocsi*)
- 
- (8) – És közben a **Stiftemmel**. (T4: 15;3, 2009.06.26.; *tollammal*)
- 
- (9) – Igen, de mi csak a **Grundschule**ba mentünk eddig. Csak negyedikig. (T1: 13;7, 2009.06.29.; *általános iskolába*)

A felsorolt példákban a tanulók kevés kivétellel valóban csak azért használtak kölcsönzavakat, mert a német megfelelőt egyszerűen könnyebb volt számukra leírni. Amint azt láthatjuk, a kölcsönzavakat – ahol az szükséges – a mátrixnyelv szabályai szerint toldalékolják. A szavak magyar jelentését a (6) és a (7) példában kiemelték kivételével tudták. A (2) mondat a bázisváltásra példa. Előzménye, hogy a tanuló rákérdezett egy magyar szó jelentésére, s miután a tanár németül válaszolt, a tanuló következő mondata német lett. Az (1) példához tartozó diskurzus folytatását a 2.2.2. alfejezet (11) példája előzményében követhetjük nyomon. A tanuló közvetett kölcsönzéssel – és némi rávezetéssel – kiküszöböli a nyelvi hiányosságot.

## 2.2.2. Közvetett kölcsönzés

- (10) ...**ráment** egy hajóra a kikötőben, ami pont visszament Európába, aztán vissza-  
került az erdőjébe, **elérkezett** az iskolába... (T1: 13;2, 2009.01.02.)
- 
- Mert amerre mentek, arra volt az **Arbeitsamt**... (T2: 12;10, 2009.01.02.)  
– Az micsoda magyarul? Mi az „Arbeit”? Mi az „Amt”? (TA)
- 
- (11) – **Munkaintézet**. (T2: 12;10, 2009.01.02.)
- 
- Mi a Schnabel magyarul? (TA)  
– Csőr. (T3: 13;2, 2009.03.07.)

- (12) – A **férfiaknak** szokott narancssárga lenni. (T4: 15;0, 2009.03.07.)
- (13) Ha egy másik **betűre ejted a kiejtést**, vagy mit tudom én mi, akkor valami teljesen más jön ki. (T2: 13;1, 2009.04.09.)
- (14) Úgy, mint az egyik **osztálykollégám**. (T2; 13;1, 2009.04.27.)
- (15) Mert elég **sok szavakat** kell tanulni. (T2: 13;2, 2009.05.20.)
- (16) ...és akkor, úgy tudja azt megúszni, hogy nem ölik meg és **szabadra jön**. (T4: 15;3, 2009.06.06.)
- (17) Egyszer béreltünk egy ilyen kis hajót, avval **fél szigetet megköröztük**. (T2: 13;3, 2009.06.08.)
- (18) Vagy olyasmi, hogy csak **szövegeket kell átírnunk** a füzetbe a könyvből. (T2: 13;3, 2009.06.08.)
- (19) Itt, **csak majdnem megcsináltam**. (T4: 15;3, 2009.06.12.)
- (20) Álmos vezér, ő volt az **apukája** Árpád vezérnek,
- (21) és **belement be Magyarországba**. (T4: 15;3, 2009.06.12.)
- (22) **Leadta** Árpádnak **a vezérséget**. (T4: 15;3, 2009.06.12.)
- Miért tudnak a magyarok nagyon jól vadászni?(TA)
- (23) – Mert vándoroltak és vadászattal **kaját** szereztek. (T4: 15;3, 2009.06.26.)
- És miért volt Attila földje Magyarország öröksége? (TA)
- (24) – Mert Attila és a magyarok **egy töről támad**. (T4: 15;3, 2009.06.26.)
- Egy töről fakadnak.
- Miért mondják a magyarok, hogy a Kárpát-medence az ő örökségük? (TA)
- (25) – Azért mert **Attila egy családtag volt**. (T3: 13;5, 2009.06.26.)
- És mikor mentek nyaralni? (TA)
- (26) – Én az első héten, a nyári vakáció első hetén már **le vagyok menve**, ilyen angol-tábor-szerűségbe [...] itt Bad-Herrenalbba. (T2: 13;4, 2009.07.13.)
- (27) – És a második hétben azt hiszem, már indulunk [...] **Magyarországba**. (T2: 13;4, 2009.07.13.)
- (28) Itt **hajtották végre a vérszerződést** is. Gondolom. (T1: 13;8, 2009.07.20.)

Ahogy ezt az egyes példákban láthatjuk, közvetett kölcsönzésnél nem történik konkrét kódváltás, azaz a beszélők nem kölcsönöznek lexémákat a vendégnyelvből. A kódváltás mégis bekövetkezik tükörkölcsönzés vagy jelentésbeli kölcsönszók használatával.

Tükörkölcsönzésről beszélhetünk például abban az esetben, amikor a tanulók szó szerint lefordítják a német nyelvben használt kifejezést, így a (10), a (13) vagy a (16) és a (17) mondatokban. A tükörkölcsönzés kategóriájába tartoznak még az amúgy negatív transzfernek nevezett jelenségek: a többes szám jelölése a mennyiségjelzőt követő főnéven (15), az igekötő-kölcsönzés és a határozórag-megfeleltetés a (18) és a (27) mondatokban vagy a (26) példamondat passzív szerkezetében.

A (11) és a (14) példamondat összetett szavai egyszerre tükörfordítások és jelentés-kölcsönzések. A beszélőnek nem jut eszébe a magyar köznyelvben állandósult kifejezés, ezért az összetett szó egyik tagjának keres egy jelentésben hasonlót, amely egyébként egyik lehetséges fordítása a németnek. Jelentésbeli kölcsönszónak veszem még

a (24) példában az *egy tőtől támad* kifejezés *támad* igéjét, mellyel a tanuló az *egy töről fakad* szókapcsolat *fakad* igéjét helyettesítette. Itt kétszeres kölcsönzésről is beszélhetünk, hiszen a tanuló magát az *egy családból származnak* szókapcsolatot helyettesítette egy hasonló jelentésűvel.

A tanulók, ha nem is ismerik a kifejezés pontos magyar megfelelőjét, közvetett kölcsönzéssel kiváltják ezt a hiányt. Saját szókincsükből kölcsönöznek egy többé-kevésbé passzolót, amely legtöbbször csak stilisztikailag nem állja meg a helyét, ám tökéletesen érthető. Így lesz a hím rigóból *férfi* (12), Árpád vezérnek az *apukája* Álmos vezér (20), Attila a magyarok *családtagja* (25), vagy így keresnek maguknak lóháton a vándorló magyarok *kaját* (23) és *hajtják végre* a vérszerződést (28).

### 3. A szókincsfejlesztésről

Amikor nyelvtanulásról beszélünk, az elsők között az jut az eszünkbe, hogy mennyi szót kell megtanulnunk. Való igaz, egy idegen nyelv tanulása szóbiflázással (is) kezdődik. Egy stabil alap megszerzése után (gondolok itt az alapszókincre és a nyelvtani alapokra) elkezdhetünk „mondatokban gondolkodni”, szövegeket olvasni, s az új szavak jelentős részét már szinte észrevétlenül sajátítjuk el.

Az idegennyelv-tanításban „a szókincs kezelésének mindmáig érvényes, fontos alapelvei az olvasató módszer kontextusában jelentek meg” [...], mely módszer „egyetlen készséget vett célba (más készségeket, mint például a beszédet, az olvasás során formálódó úgynevezett belső beszédből kívánta kifejleszteni), [...] mesterségesen gyengített szövegeket alkalmaztak, vagyis lerövidítették, egyszerűsítették az eredeti műveket. Éppen ezen munkálatok közepette alakultak ki a szókincs kezelésének legfontosabb technikái” (Bárdos 2000: 68), mint például a szóbokros szókincstanítás; szinonimák, antonimák, homonimák alkalmazása; szóelemzős szókincstanítás, kollokációs szókincstanítás (a szót leggyakrabban előforduló szókapcsolataival tanítja) stb. (i. m. 84).

#### 3.1. Szókincsfejlesztés másként

A magyar nyelv az azt származási nyelvként beszélők nyelvhasználatában semmiképpen nem idegen nyelv. A szókincsfejlesztés kérdését tehát semmi esetre sem kezelhetjük úgy, mint idegen nyelv esetében. Éppen ezért például az ún. „szóbiflázás módszerét” eleve kizárom a magyart mint származási nyelvet beszélők szókincsgyarapításának lehetséges módjai sorából. A szókincs, azaz az egyéni szó és kifejezőképesség megszerzésének módját egy magyar nyelvterületen élő, átlagos magyar anyanyelvi beszélő szókinészletének megszerzésével teszem hasonlónvá. A magyar származási nyelv-beszélők ugyanis rendelkeznek, pontosabban ahhoz, hogy a magyart mint származási nyelvet beszéljék, rendelkezniük kell magyar (első) nyelvi kompetenciával. Azonban ha a kompetencia ápolása és a kialakult szókincs tágitása „családon belül marad”, a kompetencia – beleértve a szókincset – stagnálni, gyengülni fog.

A szókincsbővítés leghatékonyabb formájának az olvasató módszert tartom. Természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelően. Az óvodában és a kisiskolában a gyerekek mondókákat, verseket tanulnak, a tanár olvas. Az olvasatást akkor lehet elkezdni, ha már tudnak a gyerekek az iskola nyelvén, esetünkben németül olvasni. Itt egy kicsit lassabban haladunk, hiszen a tanulóknak „meg kell tanulniuk” magyarul is olvasni. Ezután kezdhetjük a tényleges olvasatást: nem könnyített, csupán rövidített szövegekkel. Rövidítettekkel azért, mert 1. több idő kell a helyes szövegértéshez, 2. több esetben is szükséges a tanári magyarázat, 3. a német iskolai tanulmányok mellett képtelenség azt a mennyiségű magyar tananyagot feldolgozni, mint a magyar nyelvű oktatásban tanulóknak. A szinonimák, antonimák, homonimák, szóbokrok vagy a szóelemzés és a különféle kommunikációs, szövegtani gyakorlatok természetesen szintén fontos részei a szókincsfejlesztésnek, a kommunikációs kompetencia fejlesztésének. Hasonlóan, mint ahogy ezek egy magyar nyelvű tanterv nyelvtan ismeretkörében megjelennek.

Mivel a magyart más nyelvi környezetben első nyelvként beszélők nyelvbéli tudása, így szókincse az iskoláskor elején még összemérhető a magyar nyelvterületen élő azonos korúakéval, a tudatos képzést, fejlesztést legkésőbb az iskolai évek kezdetén szükséges elkezdni. Ennek jelentős része nem más, mint a magyarországi általános képzésben megjelenő műveltségterületek szókészlete. A műveltségterületeket öt nagy ismeretkörben realizálhatjuk: nyelvtani, irodalmi, történelmi, földrajzi és művelődéstörténeti ismeretek (vö. Illés-Molnár 2010: 72). Egyfajta magyar kulturális tudásnak ugyanis bele kell épülnie a magyar származásúak magyar nyelvi kompetenciájába (Illés-Molnár 2010: 71), hogy általa egymással és a magyar nyelvterületen élő magyarsággal is „azonos nyelvet” beszéljenek: „Úgy gondolom, a származásnyelv-tanulók szempontjából nemcsak a nyelvi ismeretekon keresztül lehet megközelíteni a kulturális ismereteket, hanem a kulturális ismeretekből is nyithatunk a nyelvhasználat felé” (i. m. 72). Sőt, magasabb iskolai osztályokban csakis így érdemes. Ha visszatekintünk a 2.2.1. és 2.2.2. fejezetek példáira, talán nem kell sokáig törni a fejünket, hogy rájövünk, az órai anyagok között szerepelt a Misi mókus, a Vuk, a magyarok vándorlása és a magyar honfoglalás is. A 2003-ban javítva másodsorra is kiadott (első kiadás 2002) *Haza a magasban* (Alföldy–Bakos–Hámori–Kiss 2003.) a mai napig az egyetlen ilyen, a magyar diaszpóra tanulóinak készült „magyar kulturális kivonat”, amely a jelzett ismeretkörökre épít. Több helyütt kiegészítésre szorul, itt-ott meghúzásra, ám mivel műfajában példa nélküli, a legjobb. A könyv szerzői azonban nem fektetnek nagy hangsúlyt a nyelvtani ismeretekre, melyek a kommunikációs kompetencia szerves részét képezik.

A származási-nyelv órákon fontos a nyelvi egységek bemutatása és vizsgálata a szövegtől a hangig. Ezek a tanulók ugyanis – a már meglévő nyelvi kompetenciájuk, maganyelv-tudásuk miatt – előbb értenek meg egy komplett szöveget, mint a bennük lévő egyes szavakat. Esetünkben tehát az egésztől kell haladnunk az egyes felé. Például miután elolvastak egy magyar népmesét, és saját szavaikkal elmondták (házi feladatként leírták) a tartalmát, megvizsgáljuk az egyes bekezdéseket, mondatokat, a bennük található közmondásokat, állandósult kifejezéseket. Megvitatjuk az egyes szavak je-



lentését, homonimákat, antonimákat vagy szinonimákat keresünk, velük mondatokat képzünk, megnézzük, hogy változtatják meg a vizsgált szavak mondatbeli szerepét más-más toldalékok, végül eljutunk a toldalékok kapcsolódásának szabályaihoz. Természetesen a felsorolt ún. „leíró nyelvtani betéteket” nem alkalmazhatjuk egyszerre és minden egyes témánál, ám nagyon jó eszközül szolgálnak arra, hogy a tanulók tudatában strukturáljuk a magyar nyelvet, nemkülönben felkeltsük érdeklődésüket a „szárazabb” nyelvtani témák iránt is.

Külön hangsúlyt kell fektetni a kommunikációs gyakorlatokra. A kulturális ismeretek szókinccse mellett el kell sajátítaniuk az antropológiai tudás szókinccsét is: tudjanak megfelelően kérni, kérdezni, köszönni, sajnálkozni stb., úgy, ahogy azt magyar nyelvterületen teszik. Mivel a magyart származási nyelvként tanulók az említett nyelvi formákkal ritkán találkoznak a mindennapokban, ezeknek is tananyaggá kell válniuk. Ám jóval bővebben és részletesebben, mint ahogy a magyarországi nyelvtanórákon megjelennek.

### 3.2. A gyakorlatban

A magyar mint származási nyelv tanulók szókinccsgyarapításának leghatékonyabban eszközei tehát az olvasatás (elsősorban tanórán kívül, hiszen a heti vagy kétheti néhány magyar származásnyelv-óra nem elegendő kizárólagosan a hatékony szóbeli fejlesztéshez) és a kommunikációs gyakorlatok. Mellettük nagy jelentőséget kell, hogy kapjon a tanórákon belüli szabad társalgás. A tanulók számára ekkor megteremtjük a „magyar nyelvi környezetet”, melyben az egyes kijelentéseiket, szóhasználatukat korrigáljuk. Elmagyarázzuk, hogy az általuk használt szó, szókapcsolat miért nem megfelelő, bemutatjuk a helyes alakot, szóelemzéssel és példamondatokkal szemléltetjük a jelentésbeli különbséget. Amint a 2. fejezet egyes példáinál láthatjuk, van mit javítanunk. A legtöbb esetben nagyon fontos a kontrasztív megközelítés, az összehasonlítás a vendégnyelvi megfelelővel, valamint a lehetséges jelentésbeli eltérések megvitatása. Magyart mint származási nyelvet „csak úgy taníthatunk, ha mindig szem előtt tartjuk: a magyar nyelv ezeknek a gyermekeknek az esetében csak nehezen választható szét a némettől, a kiegyenlített kétnyelvűség ritka. A kétnyelvűség csak úgy jelenthet a jövőre nézve esélyt, ha a gyerekek testre szabott magyarnyelv-oktatásban részesülnek. Ehhez ismernünk kell az általuk beszélt nyelvváltozat törvényszerűségeit, a kétnyelvű nyelvhasználat szabályszerűségeit” (Molnár 2011: 93). „A magyart mint származási nyelvet tanuló iskolások tanításakor a rendületlen hibajavítás kötelező! Ők is a legjobban beszélt nyelvük kötött szórendjének hatására szerkesztik a 'döcögős' magyar mondatokat, ám az ő esetükben ez az interferenciajelenség a magyar nyelvi beszélőközösségben 'feloldódik'. Többször kell hallaniuk a helyes formát” (Illés-Molnár 2012: 32). Ugyanígy a helyes magyar szavakat, szókapcsolatokat, kifejezéseket is.

A következőkben a tanórákon megvalósult nyelvi fejlesztéstípusokból mutatok be példákat. Véleményem szerint „a valódi, azaz a 'természetes' nyelvi képzés a tanórákon belül, a tananyag feldolgozása alatti beszélgetések alkalmával valósul meg leginkább” (Illés-Molnár 2012: 32). Ekkor adódik lehetőségünk arra is, hogy a tanulók passzív magyar

nyelvi készségéből előhívjuk és aktiváljuk a megfelelő szót, szókapcsolatot, kifejezést, illetve hogy a használt kölcsönszónak megadjuk és rögzítjük a magyar nyelvi párját.

### 3.2.1. Példák a célzott nyelvi tréningre

- Nem készítetted el a német házi feladatodat, amit az előző órán a gimnáziumban feladtak. Mit mondanál a tanárnak magyarul? [...] Hogy magyarázkodnál ki? [...] Olyat írd, amivel azt akarod elérni, hogy felmentést kapj a büntetés alól. (TA)
- (29) – Tanár úr, **szombaton voltam** szüleimmel egy vendéglőben a **születésnapom alkalmából**. Amikor hazamentünk, nem éreztem magam jól, és **úgy nézett ki**, hogy volt egy gyomorrontásom. Vasárnap sem tudtam még kikelni az ágyból, s ezért nem tudtam **az öntől felkapott német házi feladatot** megcsinálni. (T2: 13;8, 2009.11.16.)

---

- Nem készítetted el a német házi feladatot, amit gimnáziumban az előző órán feladtak. Mit mondanál a tanárnak magyarul? (TA)
- (30) – Most akkor azt kell írni, hogy tanárnő? Mert németül azt szoktuk mondani például, hogy **Frau** akármi... (T3: 13;10, 2009.12.03.)
- Magyarul csak annyit mondasz, hogy tanárnő. De mondhatod azt is, hogy például Horváth tanárnő. [...] A magyarban nem muszáj nevet mondani. (TA)
- Mi nem mondjuk, hogy **Lehrer**. (T4: 15;11, 2009.12.03.)

---

- Bocsásson meg tanárnő! **Azt akartam mondani**, hogy nem tudtam megcsinálni a házi feladatot, mert nagyon fáj a fejem és hányingerem volt. (T3: 13;10, 2009.12.03.)
- (31) – Nem volt időm, mert másra is kellett tanulni. [...] Bocsánat, elfelejtettem, mert fáradt voltam. (T4: 15;11, 2009.12.03.)

---

- (32) – **Megcsináltam a házit, csak nem írtam fel**. Vagy föl, vagy nem tudom... (T3: 13;10, 2009.12.03.)
- Nem írtam le. [...] Mit akartál itt mondani, hogy megcsináltam a házit, csak nem írtam le? [...] Hogy a feladatot a fejedben megoldottad, csak nem írtad le? Azt akarod mondani? (TA)
- Igen. [...] Meg kellett írni, de én a fejembe csináltam, és nem írtam le. (T3: 13;10, 2009.12.03.)

### 3.2.2. Példák a helyes magyar szó, kifejezés megadására

- Télen kopárak a fák. Mi történik tavasszal? (TA)
- (33) – **Nem tudom magyarul a szót**. (T3: 13;2, 2009.03.07.)
- Kivirágoznak, leveleket hajtanak. (TA)

---

- Mi váltotta ki az első világháborút? [...] Két balkáni háború is volt. (TA)
- (34) – Hogyan mondjam magyarul? [...] **Thronfolger**... (T4: 15;0, 2009.03.21.)
- Trónörökös. (TA)

- 
- (35) – És azt tudjuk, hogy Árpád fia örökölte. [...] A Ménmarót volt az Árpádnak a **Schwiegerson**-ja. (T4: 15;5, 2009.08.17.)  
 – Veje. (TA)
- 
- (36) – A hét vezérrel. [...] Az is lehet, a vérszerződés megtörtént, és azok, **akik Törökországból jöttek, azok csak egyszerűen hozzánk jöttek, és mi elfogadtuk őket.** (T3: 13;9, 2009.10.26.)  
 – ...egyszerűen csak hozzánk csatlakoztak, és mi befogadtuk őket. (TA)
- 3.2.3. A passzív magyar szó, kifejezés aktiválásának módszere
- Az **osztrák-magyaroknak** megölték a **trónörököst.** (T4: 15;0, 2009.03.21.)  
 – Trónörökösét. [...] Miért ölték meg? [...] Milyen gyilkosság ez? [...] A társadalomban milyen gyilkosságról beszélünk? (TA)
- (37) – **Politika-gyilkosság.** (T3: 13;2, 2009.03.21.)  
 – Politikai. (TA)
- 
- (38) – Szerda... **hétfő után mi van?** (T4: 15;2, 2009.05.02.)  
 – Mi jön hétfő után? (TA)  
 – Kedd. (T3: 13;4, 2009.05.02.)  
 – Ja, kedd. (T4: 15;2, 2009.05.02.)  
 – Na, soroljuk el a magyar napokat! [...] A hónapokat? (TA)  
 – ...március, **áprilius,** [...] május, június, július [...] (T4: 15;2, 2009.05.02.)
- 
- (39) – **Meg lettek támadva.** (T1: 13;11, 2009.10.26.)  
 – Nem meg lettek támadva, hanem? (TA)  
 – Megtámadta őket egy csapat magyar katona. (T1: 13;11, 2009.10.26.)
- 
- (40) – Mit szoktak mondani magyarul? [...] **Hát Magyarországon egy magyar valaki kérdez téged így útnak?** Hogy hol van az az utca? (T4: 15;9, 2009.12.03.)  
 – Elnézést kérek, szeretném megkérdezni... (TA)  
 – Igen, elnézést, azt a szót kerestem. (T4: 15;9, 2009.12.03.)

Mint azt a 3.2. fejezet alpontjaiban bemutatom, a nyelvi fejlesztésre, azon belül is a szókinccs gyarapítására a tárgyi tudás, a szoros értelemben vett kulturális ismeretek átadása (ide értve az olvasás, olvastatás módszerét is) és a közvetlen kommunikációs gyakorlatok mellett számos lehetőség kínálkozik a tanórán elhangzott diskurzusok során. Mindegy, hogy spontán vagy irányított beszélgetéssel, célzott kommunikációs tréninggel, de a magyartanárnak lehetőség szerint mindig ki kell javítani a pontatlan alakot, meg kell adnia a kölcsönzó magyar és/vagy helyes megfelelőjét. Ez utóbbira idő hiányában sajnos sokszor nem kerül sor; illetve a javítás azért nem történik meg, mert a magyartanár maga is kétnyelvű, tökéletesen érti a tanulók megnyilatkozásait, néha maga is így beszél.

A 3.2. fejezetben felsorolt példákat három csoportra osztom: 3.2.1. célzott nyelvi tréning, 3.2.2. a helyes magyar szó, kifejezés megadása és 3.2.3. a passzív magyar szó, kifejezés aktiválása. Teszem ezt azért, mert a célzott nyelvi tréninget külön ki kívánom emelni, mint a szókincsbővítés egyik lehetőségét. A tervezett kommunikációs gyakorlatok során a tanulók egy-egy téma szerint „keresnek”, jobban ügyelnek a helyes kifejezésre, s egyértelműen kiderül, hol vannak hiányosságai. A (32) példánál a tanuló nem biztos a helyes igekötőben, azt a tanárnak kell egyértelműsíteni. Ugyanezen feladat előzményeként a tanuló rákérdez a helyes megszólítási formára (30), ekkor a tanárnak módjában áll összehasonlítani a magyar és a német nyelvi szokásokat. A (31) példa szintén javításra szorul; a magyarban jobb feltételes módban bevezetni a magyarázatot: *azt szeretném mondani*, de semmiképpen nem múlt időben. A (29) példában T2 tanuló teljes megoldását olvashatjuk ahhoz a feladathoz, amikor a tanulóknak meg kell magyarázniuk, miért nem készítették el a házi feladatukat. A megoldás összességében jó, azonban ha egy tanóra kezdetén ezt így hallanánk, bizony mosolyognánk. Itt szintén felhívtam a tanuló figyelmét a helyes szórendre és a közvetett kölcsönzésből adódó stilisztikai pontatlanságokra, végül közösen újrafogalmaztuk a magyarázatot.

Amikor a tanulók egyáltalán nem ismerik a magyar szavakat, kifejezéseket, könnyű dolgunk van, hiszen egyszerűen csak meg kell mondanunk a megfelelőt. Így tettem a (33), (34), és a (35) dialógusok során. A (36) párbeszéd ismét jó példa arra, hogy egy-egy megnyilatkozás a kölcsönzött szókapcsolatokkal egy adott témában tökéletesen érthető. *A hozzánk jöttek* helyett mégis a *hozzánk csatlakoztak*, *az elfogadtuk őket* helyett a *befogadtuk őket* a helyes. Ekkor célszerű az egyes kifejezéseket újra mondatokba foglalni/foglaltatni, hogy a tanulók egyértelműen érezzék a különbséget.

Sokszor csodálkozva állapítjuk meg, mennyi magyar szót, kifejezést ismernek diákjaink, melyekről „nem is gondoltuk volna”. Mivel „érezik” a nyelvet, azt maguk is tudják „írni”, „kombinálni”, úgy használni, mint egy „igazi” anyanyelvi beszélő. A passzív szókincsben rejlő magyar szavak, kifejezések aktiválásához időre, nemkülönben türelemre van szükségünk. Azonban ez nagyon hasznos, hiszen ha a tanuló azt önmaga „hívja elő”, inkább stabilizáljuk a magyar nyelvhasználatot, mintha a hiányzó nyelvi elemet a beszélgetés során megadnánk. Ez utóbbi esetben a tanuló egy kézlegyintéssel „elintézi”, hogy a szót ismerte, esetleg még meg is ismétli a mondatot, ám másnapra ismét „elfelejti”. A (37) és a (39) példánál rávezetem a tanulókat a helyes kifejezésre, illetve felhívom a figyelmet a helytelen formára. A tanulók ekkor maguk mondják a megfelelő alakot. A (40) dialógusban T4 tanuló saját magát javítja, míg a (38) párbeszédben a tanuló társ adja meg a megfelelő szót. A (38) példát azért is helyeztem a passzív szókészlet aktiválásának sorában, mert itt lehetőségünk van egy bizonyos szócsoporthoz tartozó szavak összességének a felrészítésére. A tanulóknak fel kellett sorolniuk a napok, majd a hónapok magyar neveit, a hibás alakokat javítottam. A (35) beszélgetés során ugyanígy soroltuk fel a rokoni kapcsolatok kifejezésére szolgáló magyar főneveket.

## 4. Összefoglalás

A magyart származási nyelvként beszélők számára a magyar nyelv nem a kommunikáció elsődleges eszköze. A családon belüli kommunikáció mennyisége és minősége a tanulók életkorának növekedésével szűkül, így azt a szókinccset, melyet a diákok iskolai előmenetelük során a befogadó ország nyelvén megszereznek, nem tudja biztosítani. Az évek során a mindennapok magyar nyelvhasználatában egyre több német kölcsönszót használnak. Ettől függetlenül azonban le kell szögeznünk, hogy amennyiben a családon belüli kommunikációban a magyar nyelv a mindennapok eszköze, a magyar nyelvi kompetenciák megszerzése adott. A magyar nyelvet tehát az azt származási nyelvként, használatának mértékében és tudásának fokában második nyelvként beszélő iskoláskorúak szintén elsajátítják. Ahhoz azonban, hogy ezek a tanulók – a teljesség igénye nélkül! – egy magyar nyelvterületen élő egyén magyar nyelvi repertoárját elsajátítsák, a szókinccsfejlesztés mikéntjét – az iskolás évek számának növekedésével – egyre célzottabban kell meghatároznunk.

## Irodalom

- Alföldi Jenő – Bakos István – Hámori Péter – Kiss. Gy. Csaba 2003. *Haza a magasban. Magyar nemzetismeret a Külhoni Magyar Diákoknak I., II.* Lakitelek: Antológia Kiadó.
- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Illés-Molnár Márta 2010. A magyar mint származási nyelv módszertanához. A magyar nyelv és kultúra átadása szórványban élő iskoláskorúaknak. *THL2* 1–2: 67–81., lásd még: <http://www.ungarischunterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>
- Illés-Molnár Márta 2012. Vázlatok a magyar mint származási nyelv tanításához I. A modulkapcsolódási pontok és a nyelvi fejlesztés. *THL2* 1–2: 24–35., lásd még: <http://www.ungarischunterricht-karlsruhe.de/publicisztika.html>
- Molnár Judit 2011. Magyar–német kétnyelvű iskolások nyelvhasználata egy nyelvű magyar és kétnyelvű nyelvi módban. *THL2* 1–2: 81–94.

Szépe Judit<sup>1</sup>

# OPPOZÍCIÓ ÉS PÁRHUZAM – ADALÉKOK A MAGYAR SZÓREND TANÍTÁSÁHOZ FRANCIA NYELVI KÖRNYEZETBEN

## Abstract

The presentation of the typological point of view and those of the comparative and contrastive aspects with a structural base are close to mandatory in the teaching of Hungarian grammar as a foreign language. On the other hand, the method based on the distinction between French as a subject prominent language and Hungarian as a topic prominent language is a method rarely applied when teaching the order of words in Hungarian, whose acquisition shows some serious difficulties. A teaching method based on this syntactical distinction is likely to have good results because: (a) it has cognitive roots and (b) the particularity of the order of words in Hungarian can be directly derived from it.

**Keywords:** *topic-prominence, word order, focus, contrast, parallelism*

**Kulcsszavak:** *topikprominencia, szórend, fókusz, oppozíció, párhuzam*

## 1. Bevezetés

A több mint fél évszázados strasbourgji magyar tanszék (Université de Strasbourg, Faculté des Langues et des Cultures Etrangères, Département d'études hongroises) nyelv- és kultúraoktatási hagyományai számottevő eredményeket mutatnak fel. Ezek világosan következnek a kiérlelt és a mindennapi gyakorlat során tökéletesített oktatási program alkalmazásából, amelyet a korábbi oktatók, legutóbb Farkas Mária munkássága is tovább gazdagított (Farkas 2004, 2007, 2008).

A stafétabotot átvevő mindenkori oktató akkor működhet a leghatékonyabban, ha nem töri meg a jól bevált hagyományt, hanem képes arra, hogy saját munkájába integrálja elődei módszereit és eredményeit, emellett saját gyakorlata alapján és készségeivel hozzájáruljon az oktatási program továbbfejlesztéséhez. Szükségszerű, hogy a magyar mint idegen nyelv nyelvtanának tanítása során nyelvtipológiai, illetőleg struk-

---

<sup>1</sup> Szépe Judit, PhD, Université de Strasbourg – Balassi Intézet – MTA Nyelvtudományi Intézet, email: szepe@unistra.fr

turális alapú komparatív–kontrasztív szempontok is megjelenjenek. Kevésbé alkalmazott módszer ugyanakkor a különösen nehezen elsajátítható magyar szórend tanításának a francia mint alanyprominens és a magyar mint topikprominens nyelv (É. Kiss 1983, 1988) elkülönülésére való alapozása (Szépe–Szende 1983). Ez az összevetés azért lehet különösen eredményes, mivel (a) kognitív megalapozású (Kenesei–Pléh 1992), (b) a magyar szórend sajátosságai közvetlenül levezethetők belőle (Kenesei 1985, 1987, 1990; Kiefer 1992). Az indoeurópai nyelvek és a világ nyelveinek döntő többsége alanyprominens nyelv. Ez röviden azt jelenti, hogy kijelentő mondataik alapszórendjének első pozíciójában kötelező alanyt szerepeltetni. Ezzel szemben a magyarban az alanynak egyáltalán nem kötelező sem első pozícióban, sem másutt megjelennie. Az alanyprominens nyelvek további mondatrészeinek is szigorúan szabályozott sorrendje van. Azt, hogy mely szóalak hova kerülhet egy mondatban, alapvetően az határozza meg, hogy milyen mondatrészi szerepet tölt be. Ezzel szemben a magyar mondatok szórendjének szerkezetét nem a mondatrészek sorrendje szabja meg, hanem aktuális tagolása. Az aktuális tagolás a mondat kommunikációs viszonyait reprezentálja: mi egy mondatban a már ismert, a még nem ismert, a fontos (= kiemelendő) információ. Így a magyar szórend első pozícióját nem az alany, hanem a topik foglalja el. A topik az a fakultatívan megjelenő főnévi csoport, amely a szövegbe már bevezetett személyt, dolgot, eseményt, körülményt nevezi meg, s amelyről majd a mondat további része közöl állítást. Míg az indoeurópai nyelvekben a mondatrészek szerinti sorrend kötött, addig a magyar mondat szerkezetében az aktuális tagolás szerinti sorrend kötött: első pozícióját fakultatív módon a topik tölti ki. Ezért topikprominens nyelv a magyar. A topik fakultatív jellegéből ered az is, hogy a magyar alapmondatokat nem lehet kötelező főnévi csoport és kötelező igei csoport összetevőre osztani, mint az alanyprominens nyelvek hasonló mondatát. Erre a tagolásra pedig évszázadok grammatikai leírásai és nyelvkönyvei alapulnak (Telegdi–Kiefer 1989, Kálmán 2001).

A fenti tagolási eltérés a magyar és a francia között, nemcsak nyelvi, hanem kogníciós probléma is a tanuló számára. Hasonló ahhoz, mint amikor egy európainak a hopi 'lehetséges/nem lehetséges' tengely mentén kell a 'múlt/jelen/jövő' időaspektusait kifejeznie. A kogníció eltéréseinek figyelembe vétele nélkülözhetetlen a nyelvoktatásban. Az idegen nyelvet tanuló – amíg nem sajátította el kellően a tanult nyelv rendszerét – hibázásaiban különféle áthidaló nyelvi stratégiákat alkalmaz. Olyanokat, amelyek minden nyelvben azonosan működnek (univerzálisak), másfelől olyanokat, amelyek nyelvspecifikusak, illetőleg nyelvtípus-specifikusak. Ezek a stratégiák pontosan megmutatják, hol vannak nehézségeik a magyart tanulóknak. A gyakorlati munkában a választandó megoldásnak kulcsmozzanata a hibázások elemzése és a stratégiák feltárása, hiszen ezekre olyan módszertani segédleteket lehet építeni, amelyek a magyar nyelvnek a kognitív eltérések miatt nehezen elsajátítható specifikus adottságaira megfelelő gyakorlatokkal felhívják a figyelmet.

## 2. A magyar mondat alapszórendjének tanítása

### 2.1. A mondat, a szintagma és a szóalak

A latin alapú grammatikán nevelkedett, indoeurópai anyanyelvű nyelvtanulók számára mindenekelőtt azt kell világossá tenni, hogy nem minden nyelv szórendi szabályai vezethetők le a hagyományos kategóriákból, vagyis az alany, az ige, a tárgy stb. pozícióból. Vegyük először a francia mondat pozícióit:

alany	ige	tárgy (COD <sup>2</sup> )	határozó (COI <sup>3</sup> )
<i>Pierre</i>	<i>regarde</i>	<i>une fille</i>	<i>dans le jardin</i>

Egy pozíció legalább egy szintagmából, egy szintagma pedig legalább egy szóalaktól áll, például:

*Pierre* egyetlen szóalaktól álló szintagma;  
*une fille* két szóalaktól álló szintagma;  
*dans le jardin* három szóalaktól álló szintagma.

Az *une fille et son chien* szerkezet két egymás mellé rendelt szintagma, amely az alany vagy a tárgy (COD) pozícióját foglalhatja el a mondatban.

Hívjuk fel a figyelmet a francia és magyar szintagma szerkezetének különbségére, a balra, illetve jobbra ágazó szerkezetre.

a francia szintagma szerkezete:

*un écrivain* → *un écrivain intéressant* → *un écrivain intéressant tout le monde*

a magyar szintagma szerkezete:

*egy író* → *egy érdekes író* → *egy mindenkinek érdekes író*

A különbség a két, eltérő nyelvű szintagmasorozat szerkezete között abban áll, hogy a módosítók a franciában a módosított szótól jobbra, a magyarban pedig balra helyezkednek el.

### 2.2. A pozíciók sorrendje a mondatban

Tájékoztassuk a hallgatókat arról a közismertnek egyáltalán nem nevezhető nyelvészeti tételtől, hogy a világ nyelvei a mondatzórendet meghatározó tényezők tekintetében két típusra oszlanak:

- (a) alanyprominens nyelvek (des langues à proéminence du sujet[des langues PS])
- (b) topikprominens nyelvek (des langues à proéminence du topique[des langues PT]).

<sup>2</sup> COD = complément d'objet direct

<sup>3</sup> COI = complément d'objet indirect



Továbbá arról, hogy az indoeurópai nyelvek (ideértve a franciát) és a világ nyelveinek döntő többsége alanyprominens nyelv. Ezeknek a nyelveknek a szórendjében az egyszerű, semleges (kiemelést nem tartalmazó), kijelentő, állító mondatok első pozíciója az alany pozíciója. Az alany pozíciója kötelezően kitöltendő egy főnévi szintagmával. A főnévi szintagma olyan szintagma, amelynek az alaptagja egy főnév vagy egy személyes névmás, pl.:

*Pierre dort.*

*Le petit Pierre dort.*

*Nous avons un chat.*

*Mon mari et moi avons un chat.*

Az alany pozíciójának kitöltése még a személytelen szerkezetekben is kötelező, pl.:

francia: Il pleut.

német: Es regnet.

angol: It is raining.

Az ismert jelenségek után rátérhetünk a magyarban meglévő eltérésekre. Arra, hogy a magyar egy másik nyelvtípushoz tartozik, a topikprominens nyelvek csoportjába. Ez azt jelenti, hogy az alany megjelenése sem a mondat elején, sem a mondat későbbi pozícióiban nem kötelező, pl.:

Szereti *Péter* a pálinkát. [alany a mondat második pozíciójában]

Szeretem a pálinkát. [törölt névszói alany: → *Én* szeretem a pálinkát.]

Esik. 'Il pleut.' [törölt névmási alany: → Esik *az* eső.]

Mennydörög. 'Il tonne.' [tilos alany]

Villámlik. 'Il fait des éclairs.' [tilos alany]

Ezután mutassunk rá, hogy az alanyprominens nyelvek további pozícióit elfoglaló szintagmák szigorúan meghatározott sorrendben követik egymást, pl. a franciában:

alany – ige – tárgy – határozó

Egy főnévi szintagma pozíciója az igével való szintaktikai kapcsolatától függ: lehet alany vagy tárgy (COD). Ha egy indoeurópai, pl. francia egyszerű, semleges, kijelentő, állító mondatot két részre osztunk, egy főnévi és egy igei szintagmát kapunk. A főnévi csoport alaptagja egy személyes névmás vagy egy főnév (ez utóbbi melléknévi, az pedig határozói szintagmával bővíthető). Az igei szintagma alaptagja egy ige, amely COD vagy COI szerepű főnévi szintagmával módosítható.

Ezzel szemben a magyar mondat alapszórendjét nem az alany–ige–tárgy–határozó (vagy a mondat két részre tagolása esetén a főnévi és az igei szintagma) viszonya határozza meg, hanem az aktuális tagolás, az ún. topik–komment (topique–commentaire) viszony, amely a mondat kommunikatív viszonyait reprezentálja. A magyar mondat két fő pozíciója közül

(a) a mondat elején lévő topikba annak a személynek, dolognak, eseménynek, körülménynek a megnevezése kerül, amelyről majd a mondat további része közül állítást, és gyakran már a kontextusba bevezetett, ismert információt fejezi ki;

(b) a mondatnak a topikot követő része, a komment állítást, felszólítást vagy kérdést tesz a topikban lévő elem(ek)ről, és magában foglalja a mondatnak a topikon kívüli minden más szintagmáját.

A komment három pozíciót foglal magában:

- (a) a fókuszpozíciót (la position du focus), amely a mondat hangsúlyozott, kiemelt információját tartalmazó pozíció;
- (b) az igei pozíciót (la position du verbe), amely az igei csoport alaptagját, az igét tartalmazza;
- (c) a „maradék” pozíciója (la position des restes), amely a mondat összes többi szintagmáját foglalja magában.

A semleges (= kiemelt információt nem tartalmazó) és a kiemelt (= hangsúlyozott) információt tartalmazó mondatok szórendje eltér(het) a magyarban. A semleges mondat egy vagy több szintagmát tartalmazhat, pl.:

Esik. 'Il pleut.' [igei szintagma]

Ma esik. 'Aujourd'hui il pleut.' [határozói szintagma és igei szintagma]

Strasbourgban ma esik. 'Aujourd'hui il pleut à Strasbourg.' [két határozói szintagma és egy igei szintagma]

A semleges magyar mondatban minden szintagma viselhet fakultatív és nem túl erős szóhangsúlyt alaptagjuk első szótagján:

'Strasbourgban 'ma 'esik.

A szintagmák sorrendje a közlő választásától függ, és az eltérő változatok nem képviselnek eltérő jelentéseket:

'Strasbourgban 'ma 'esik.

'Strasbourgban 'esik 'ma.

'Ma 'esik çStrasbourgban.

'Ma 'Strasbourgban 'esik.

'Esik 'Strasbourgban 'ma.

'Esik 'ma 'Strasbourgban.

A magyar mondatok szórendjét döntően az határozza meg, hogy van-e bennük kiemelt információ. A kiemelés a magyarban általában erős hangsúllyal jár, amely kiírja a semleges mondatból megismert fakultatív szóhangsúlyokat. Kiemelést akkor használunk, ha két dolgot vagy párhuzamba, vagy szembe akarunk állítani egymással (Gécseg 2001), pl.:

párhuzam:

*Péter 'pogácsát, Imre pedig 'tortát süt.*

szembeállítás:

*Péter nem 'pogácsát, hanem 'tortát süt.*

A kiemelést tartalmazó mondatokban mindig egynél több esemény szerepel, s az eseményeknek mindig van(nak) közös eleme(i). Párhuzamba állítás esetében két eseményt úgy mutatunk be, mint amelyek a legtöbb körülményben közösek (párhuzamosak). Ami kettőjük közt különbség, azt emeljük ki: a mondatban a *pogácsát* és a *tortát* szavakat emeljük ki szóhangsúllyal. Szembeállítás esetében a mondat egyetlen eseményről szól, két nézőpontból: amiben a két nézőpont nem egyezik meg, azt szóhangsúly általi kiemelés jelöli (*pogácsát*, illetve *tortát*).

A kiemelt információt tartalmazó mondat abban különbözik a semleges mondattól, hogy mindig tartalmaz vagy szembenálló, vagy párhuzamos információt. Mind a szembenállás, mind a párhuzam esetében a kiemelt elemmel szembeállítható egy halmaz, amelyre a mondatban foglalt állítás/kérdés nem vonatkozik.

Szembenállás esetén egy halmaz egy bizonyos eleme (vagy részhalmaza) a halmaz összes többi elemével (vagy részhalmazával) áll szemben, amelyekre az állítás/kérdés nem vonatkozik, vagyis a szembenállás univerzális kizárást tartalmaz, például:

(a) "János nézi Máriát.

bennfoglalt információ: ... és nem Péter, nem Pál, a halmaz egyetlen más eleme sem lehetséges

"János nézi Máriát ↔ *mindenki más*, aki nem János, pedig *nem nézi* Máriát.

János ↔ Péter, Pál... a halmaz minden más eleme

(b) "János "Máriát nézi.

bennfoglalt információ: ... és nem Katit, nem Évát, a halmaz egyetlen más eleme sem lehetséges

János "Máriát nézi ↔ *mindenki mást*, aki nem Mária, pedig *nem néz*.

Máriát ↔ Katit, Évát ... a halmaz minden más eleme

Párhuzam esetén lehetséges legalább egy olyan elemet találni a halmazban, amelyet a szembeállítás kizár (vagyis a párhuzamba állítás egzisztenciális kizárást tartalmaz).

(a) János "Katit nézi, Péter pedig "Máriát.

(b) A sátorban "Péter aludt, a szobában pedig "János.

(c) Autót "sok gyerek látott, de úrhajót "kevés.

A párhuzamba állított *Katit*, *Péter*, *sok* szóalakokkal nem a *mindenki más* áll szemben, hanem a *Mária*, *János*, *kevés*.

### 2.3. A szembenállást vagy párhuzamot tartalmazó magyar mondat alapszerkezete

#### 2.3.1. A szembenállást tartalmazó magyar mondat alapszerkezete

A szembenállást tartalmazó magyar mondat szerkezetét a következő hipotetikus szerkezetből vezethetjük le:

topik            fókusz            ige    a mondat minden más szintagmája („maradék”)

Kezdetben, a hipotetikus kiinduló szerkezetben csak az ige és a maradék pozíciója van kitöltve, a topik és a fókusz üres:

topik	fókusz	ige	maradék
		főz	Mária, ebédet, Péternek, kedden

Első lépésként következik a szembenállást tartalmazó mondat egyik szintagmájának a maradék pozíciójából az igét közvetlenül megelőző fókusz pozíciójába való áthelyezése. A fókusz pozícióját szembenállást tartalmazó mondat esetén kötelező kitölteni, oda egyetlen szintagma helyezhető át.

A lehetséges fókuszbehelyezések:

topik	fókusz	ige	maradék
	"Mária	főz	ebédet Péternek kedden.
vagy	"Ebédet	főz	Mária Péternek kedden.
vagy	"Péternek	főz	Mária ebédet kedden.
vagy	"Kedden	főz	Mária ebédet Péternek.

Franciául:

C'est Marie qui prépare le déjeuner à Pierre mardi.

C'est le déjeuner que Marie prépare à Pierre mardi.

C'est à Pierre que Marie prépare le déjeuner mardi.

C'est mardi que Marie prépare le déjeuner à Pierre.

A maradék pozíciójában lévő szintagmák szórendje fakultatív, az eltérő szórendek nem eredményeznek eltérő jelentést:

"Mária főz ebédet Péternek kedden.

"Mária főz Péternek ebédet kedden.

"Mária főz kedden Péternek ebédet.

"Mária főz ebédet kedden Péternek.

stb.

A fókusztól eltérően a topik kitöltése fakultatív a kiemelés tartalmazó mondatban. Második lépésként a maradékból egy vagy több szintagmát a már kitöltött fókuszt megelőző topik pozíciójába helyezzünk.

topik	fókusz	ige	maradék
	"Mária	főz	ebédet Péternek kedden.

A lehetséges topikbehelyezések:

fókusz = Mária

topik = egyetlen szintagma

topik	fókusz	ige	maradék
<i>Kedden</i>	"Mária	<i>főz</i>	<i>ebédet Péternek.</i>
<i>Péternek</i>	"Mária	<i>főz</i>	<i>ebédet kedden.</i>
<i>Ebédet</i>	"Mária	<i>főz</i>	<i>Péternek kedden.</i>

fókusz = Mária

topik = több szintagma

topik	fókusz	ige	maradék
<i>Kedden Péternek</i>	"Mária	<i>főz</i>	<i>ebédet.</i>
<i>Ebédet kedden</i>	"Mária	<i>főz</i>	<i>Péternek.</i>
<i>Péternek ebédet</i>	"Mária	<i>főz</i>	<i>kedden.</i>
<i>Péternek ebédet kedden</i>	"Mária	<i>főz.</i>	

A topikban a szintagmák sorrendje fakultatív:

*Péternek ebédet kedden "Mária főz.*

*Ebédet Péternek kedden "Mária főz.*

*Kedden Péternek ebédet "Mária főz.*

*Péternek kedden ebédet "Mária főz.*

stb.

### 2.3.2. A párhuzamot tartalmazó magyar mondat alapszerkezete

A párhuzamot tartalmazó magyar mondat szerkezete a következő hipotetikus szerkezetből vezethető le:

topik	fókusz	ige	maradék	topik	fókusz	ige	maradék
		nézi	János			nézi	Péter
			Katit				Máriát
			kedden				szerdán
			a parkban				a parkban

Párhuzamba állításnál az első lépés két, azonos mondatrészi szerepet betöltő és azonos morfológiai szerkezetű, eltérő lexikai elemű szintagma (*János – Péter* vagy *Katit – Máriát* vagy *kedden – szerdán*) kötelező áthelyezése a maradék pozíciójából az ige előtt álló fókusz pozíciójába. A két fókuszpozícióba egy-egy szintagma helyezhető át. A maradék szórendje ebben az esetben is fakultatív.

A lehetséges fókuszbehelyezések:

topik	fókusz	ige	maradék	topik	fókusz	ige	maradék
	"Katit	nézi	János		"Máriát	nézi	Péter
			kedden				szerdán
			a parkban				a parkban

"János	nézi	Katit kedden a parkban	"Péter	nézi	Máriát szerdán a parkban
"Kedden	nézi	János Katit a parkban	"Szerdán	nézi	Péter Máriát a parkban

Második lépésként pedig a maradék pozíciójából egy vagy több szintagmát fakultatívan áthelyezünk a topik pozíciójába.

Lehetséges topikbahelyezések:

fókusz = Katit, Máriát

topik = pozícióként egyetlen szintagma

topik	fókusz	ige	maradék	topik	fókusz	ige	maradék
János	"Katit	nézi	kedden a parkban	Péter	"Máriát	nézi	szerdán a parkban
kedden	"Katit	nézi	János a parkban	szerdán	"Máriát	nézi	Péter a parkban

fókusz = Katit, Máriát

topik = pozícióként több szintagma

topik	fókusz	ige	maradék	topik	fókusz	ige	maradék
János kedden	"Katit	nézi	a parkban	Péter szerdán	"Máriát	nézi	a parkban

A szintagmák sorrendje a topikokban fakultatív, de a két párhuzamos szerkezetben szintén párhuzamos:

topik	fókusz	ige	maradék	topik	fókusz	ige	maradék
kedden János	"Katit	nézi	a parkban	szerdán Péter	"Máriát	nézi	a parkban

A két párhuzamos mondat szerkezetet kötőszóval kapcsolhatjuk össze. Ez általában a második topik után elhelyezett *pedig*, illetőleg a második topik előtt elhelyezett *és*.

A párhuzamos szerkezetek azonos mondatrészi szerepet betöltő, azonos morfológiai felépítésű lexikai elemeinek egyikét töröljük. Az igék esetében fakultatív, hogy melyiket töröljük, de ha ki van töltve a maradék pozíciója, a benne helyet foglaló nem törölt elemnek a két párhuzamos mondat szerkezet közül abban kell helyet foglalnia, ahonnan nem töröltük az igét. Vagyis fakultatív, hogy az egyik igét és az egyik maradékot honnan töröljük, de kötelezően együtt kell őket vagy törölni, vagy meghagyni.

János "Katit, Péter  $\text{Ç}$ Máriát nézi a parkban.

vagy

János Katit nézi a parkban, Péter pedig Máriát.

## 2.3.3. A kötelezően a fókusz pozíciójában helyet foglaló szintagmák

Azok a szintagmák, amelyek tartalmazzák

- (1) a *nem, ne* partikulát 'ne ... pas'
- (2) a *csak* partikulát 'seulement, ne ... que'
- (3) a *csak* és a *nem* kombinációját
- (4) kérdőszót,

kötelezően a fókusz pozíciójában helyezkednek el, kivéve az ige tagadásának esetét, amely a tagadószóval együtt az ige pozíciójában foglal helyet.

(1) *nem, ne* 'ne ... pas':

A hipotetikus kiinduló szerkezet:

topik	fókusz	ige	maradék
		főz	Mária, ebédet, Péternek, kedden, nem

A lehetséges tagadások:

- nem főz
- nem Mária
- nem ebédet
- nem Péternek
- nem kedden

A tagadást tartalmazó szintagma áthelyezése a fókusz pozíciójába:

topik	fókusz	ige	maradék
		"Nem főz	Mária ebédet Péternek kedden.
	"Nem Mária	főz	ebédet Péternek kedden.
	"Nem ebédet	főz	Mária Péternek kedden.
	"Nem Péternek	főz	Mária ebédet kedden.
	"Nem kedden	főz	Mária ebédet Péternek.

Franciául:

- Marie ne prépare pas le déjeuner à Pierre mardi.
- Ce n'est pas Marie qui prépare le déjeuner à Pierre mardi.
- Ce n'est pas le déjeuner que Marie prépare à Pierre mardi.
- Ce n'est pas à Pierre que Marie prépare le déjeuner mardi.
- Ce n'est pas mardi que Marie prépare le déjeuner à Pierre.

Ha a mondat explicit módon tartalmaz szembenállást, az irtóhangsúly áthelyeződik a *nem*-ről a tagadott szintagmára:

- Nem "főz Mária ebédet Péternek kedden, hanem süt.
- Nem "Mária főz ebédet Péternek kedden, hanem Kati.

Nem "ebédet főz Mária Péternek kedden, hanem vacsorát.  
 Nem "Péternek főz Mária ebédet kedden, hanem Jánosnak.  
 Nem "kedden főz Mária ebédet Péternek, hanem szombaton.

(2) *csak* 'seulement, ne ... que' (Schmidt 2010):

A hipotetikus kiinduló szerkezet:

topik	fókusz	ige	maradék
		főz	Mária, ebédet, Péternek, kedden, csak

A lehetséges *csak*-os szintagmák:

csak Mária  
 csak ebédet  
 csak Péternek  
 csak kedden

A *csak*-os szintagmák fókuszba helyezése:

topik	fókusz	ige	maradék
	"Csak Mária	főz	ebédet Péternek kedden.
	"Csak ebédet	főz	Mária Péternek kedden.
	"Csak Péternek	főz	Mária ebédet kedden.
	"Csak kedden	főz	Mária ebédet Péternek.

Franciául:

C'est seulement Marie qui prépare le déjeuner à Pierre mardi.  
 C'est seulement le déjeuner que Marie prépare à Pierre mardi.  
 C'est seulement à Pierre que Marie prépare le déjeuner mardi.  
 C'est seulement mardi que Marie prépare le déjeuner à Pierre.

Ha a mondat explicit módon tartalmaz szembenállítást, az irtóhangsúly áthelyeződik a *csak*-ról a hatókörébe tartozó szintagmára:

Csak "tálal Mária ebédet Péternek kedden, nem főz.  
 Csak "Mária főz ebédet Péternek kedden, Kati nem főz.  
 Csak "ebédet főz Mária Péternek kedden, vacsorát nem főz.  
 Csak "Péternek főz Mária ebédet kedden, Jánosnak nem főz.  
 Csak "kedden főz Mária ebédet Péternek, szombaton nem főz.

(3) A *csak* és a *nem* kombinációja:

A *csak*-os szintagmát tartalmazó tagadó mondatokban a *csak* kötelezően a fókusz pozíciójában helyezkedik el, a tagadószó pedig kötelezően az igehez kapcsolódva, az ige pozíciójában:



topik	fókusz	ige	maradék
	"Csak Mária	nem főz	ebédet Péternek kedden.
	"Csak ebédet	nem főz	Mária Péternek kedden.
	"Csak Péternek	nem főz	Mária ebédet kedden.
	"Csak kedden	nem főz	Mária ebédet Péternek.

Franciául:

- C'est seulement Marie qui ne prépare pas le déjeuner à Pierre mardi.
- C'est seulement le déjeuner que Marie ne prépare pas à Pierre mardi.
- C'est seulement à Pierre que Marie ne prépare pas le déjeuner mardi.
- C'est seulement mardi que Marie ne prépare pas le déjeuner à Pierre.

Ha a mondat explicit módon tartalmaz szembenállást, az irtóhangsúly áthelyeződik a *csak*-ról a hatókörébe tartozó szintagmára. Nem igei szembenállás esetén a második tagmondat nem tagadott igéje vagy nem törölhető, vagy törlés esetén az *igen* szóval demonstrálandó a szembenállás:

- Csak "Mária nem főz ebédet Péternek kedden, Kati főz / igen.
- Csak "ebédet nem főz Mária Péternek kedden, vacsorát főz / igen.
- Csak "Péternek nem főz Mária ebédet kedden, Jánosnak főz / igen.
- Csak "kedden nem főz Mária ebédet Péternek, szombaton főz / igen.

A *csak* + igének, valamint a *csak* + tagadott igének eltér a szerkezete az egyéb szintagmákétól:

topik	fókusz	ige	maradék
	Csak	"olvas.	
	'Il ne fait que lire'		
	Csak	"nem iszom.	
	'Je ne fais que ne pas boire d'alcool'		

Ezekben a szerkezetekben a *csak* egyedül tölti ki a fókuszpozíciót, a hangsúlyt pedig az ige hordozza.

(4) Kérdőszók:

A hipotetikus kiinduló szerkezet:

topik	fókusz	ige	maradék
		főz	Mária, ebédet, Péternek, kedden

Lehetséges kérdőszós szerkezetek:

topik	fókusz	ige	maradék
		főz	Mária, ebédet, Péternek, kedden, ki?
		főz	Mária, ebédet, Péternek, kedden, mit?
		főz	Mária, ebédet, Péternek, kedden, kinek?
		főz	Mária, ebédet, Péternek, kedden, mikor?

A kérdőszó áthelyezése fókuszpozícióba:

topik	fókusz	ige	maradék
	"Ki	főz	ebédet Péternek kedden?
	"Mit	főz	Mária Péternek kedden?
	"Kinek	főz	Mária ebédet kedden?
	"Mikor	főz	Mária ebédet Péternek?

Franciául:

Qui prépare le déjeuner à Pierre mardi?

Que prépare Marie à Pierre mardi?

A qui prépare Marie le déjeuner mardi?

Quand prépare Marie le déjeuner à Pierre?

A kérdőszót tartalmazó tagadó mondatok esetében a tagadószó az ige előtt állva az ige pozíciójában foglal helyet:

topik	fókusz	ige	maradék
	"Ki	nem főz	ebédet Péternek kedden?
	"Mit	nem főz	Mária Péternek kedden?
	"Kinek	nem főz	Mária ebédet kedden?
	"Mikor	nem főz	Mária ebédet Péternek?

Franciául:

Qui ne prépare pas le déjeuner à Pierre mardi?

Que ne prépare pas Marie à Pierre mardi?

A qui ne prépare pas Marie le déjeuner mardi?

Quand ne prépare pas Marie le déjeuner à Pierre?

#### 2.4. Igeköötős igék a kiemelést tartalmazó mondatokban

Ha a kiemelést tartalmazó mondat igéje igekötős, akkor az igekötő az ige után, a maradék pozíciójába kerül:

Kiemelést nem tartalmazó mondat:

Péter megvette a tóparti házat.

Kiemelést tartalmazó mondatok:

Péter vette meg a tóparti házat.

A tóparti házat Péter vette meg, az erdeit pedig János.

##### 2.4.1. Igeköötős igék felszólító módban és konjunktívusban

A magyar felszólító mondatban (Hegedűs 1991, Péteri 2004) az igekötő nemcsak a kiemelést tartalmazó mondatban áll az ige után, hanem attól függetlenül is:

Add ide a sót!

A "sót add ide, ne a cukrot!

A *hogy*-köötőszós mellékmondatban az indirekt felszólítások a felszólító mód szórendjét követik, függetlenül a kiemeléstől:

kiemelés nélkül:

Azt kértem Pétertől, hogy hozza el Máriát vasárnap hozzánk.

kiemeléssel:

Azt kértem Pétertől, hogy "Máriát hozza el vasárnap hozzánk.

A felszólító mód konjunktívuszi használata esetén pedig a kijelentő mondatra jellemző a sorrend, amely kiemelésfüggő (Péteri 2004):

kiemelés nélkül:

Azt akarom, hogy Péter elhozza Máriát vasárnap hozzánk.

kiemeléssel:

Azt akarom, hogy Péter  $\zeta$ Máriát hozzá el vasárnap hozzánk.

## 2.5. Gyakorlatok

Alkossunk mondatokat az alábbi szintagmákból a topik és a fókusz pozícióinak megadott kitöltésével!

kér, János, két friss kiflit, az eladótól

nem, kér, János, két friss kiflit, az eladótól

1. F = János; T = két friss kiflit
2. F = nem két friss kiflit; T = János, az eladótól
3. F = az eladótól; T = két friss kiflit, János
4. F = nem János; T = az eladótól, két friss kiflit

gyűjt, reggel, az erdőben, Piroska, egy kosár gombát

nem, gyűjt, reggel, az erdőben, Piroska, egy kosár gombát

1. F = egy kosár gombát; T = reggel, Piroska, az erdőben
2. F = nem reggel; T = Piroska, az erdőben, egy kosár gombát
3. F = az erdőben; T = Piroska, reggel, egy kosár gombát
4. F = nem egy kosár gombát; T = Piroska, reggel, az erdőben

meghívom, este, a barátnőmet, egy jó étterembe

nem, meghívom, este, a barátnőmet, egy jó étterembe

1. F = este; T = a barátnőmet, egy jó étterembe
2. F = nem a barátnőmet; T = este, egy jó étterembe

3. F = egy jó étterembe; T = este, a barátnőmet
4. F = nem este; T = egy jó étterembe, a barátnőmet

elmegy, Éva, a három gyerekért, délután, az óvodába

nem, elmegy, Éva, a három gyerekért, délután, az óvodába

1. F = a három gyerekért; T = Éva, délután, az óvodába
2. F = nem elmegy; T = Éva, a három gyerekért, délután, az óvodába
3. F = délután; T = Éva, a három gyerekért, az óvodába
4. F = nem Éva; T = a három gyerekért, délután, az óvodába

csak, kér, Péter, három süteményt, a születésnap bulin

nemcsak, kér, Péter, három süteményt, a születésnap bulin

1. F = csak Péter; T = három süteményt, a születésnap bulin
2. F = nemcsak a születésnap bulin; T = Péter, három süteményt
3. F = csak három süteményt; T = Péter, a születésnap bulin
4. F = nemcsak Péter; T = három süteményt, a születésnap bulin

csak, megiszik, tíz üveg sört, János, Edit kocsmájában, minden este

nemcsak, megiszik, tíz üveg sört, János, Edit kocsmájában, minden este

1. F = csak tíz üveg sört; T = János, Edit kocsmájában, minden este
2. F = nemcsak Edit kocsmájában, T = tíz üveg sört, János, minden este
3. F = csak János; T = tíz üveg sört, Edit kocsmájában, minden este
4. F = nemcsak minden este; T = tíz üveg sört, János Edit kocsmájában

kér még, egy kis pálinkát, ki?

1. F = ki?; T = egy kis pálinkát
2. F = ki?; T =  $\emptyset$

akarsz, kérni, Évától, holnap, mit?

1. F = mit?; T = kérni, Évától
2. F = mit?; T = holnap

találkozunk, Péterrel, a parkban, reggel, miért?

találkozunk, Péterrel, a parkban, reggel, miért nem?

1. F = miért?; T = Péterrel;
2. F = miért?; T = reggel, a parkban
3. F = miért?; T = Péterrel, reggel
4. F = miért nem?; T = Péterrel;
5. F = miért nem Péterrel?; T = a parkban
6. F = miért nem a parkban?; T = Péterrel, reggel
7. F = miért nem?; T = reggel
8. F = miért nem reggel? T = a parkban

megvásárolod, az új számítógépet, a lányodnak, mikor?

1. F = mikor?; T = az új számítógépet
2. F = mikor?; T = a lányodnak

elolvassuk, a lánynak, a könyvét, a nyáron, melyik?

1. F = melyik nyáron?; T = a lánynak a könyvét
2. F = melyik lánynak? T = nyáron
3. F = melyik könyvét? T = a lánynak

esznek, az egyetemisták, finom ebédet, olcsón, hol?

1. F = hol?; T = az egyetemisták, olcsón
2. F = hol?; T = finom ebédet
3. F = hol?; T = olcsón, finom ebédet
4. F = hol?; T = finom ebédet, olcsón, az egyetemisták

mondanak, semmit, a tegnapi balesetről, a rádióban, nem

1. I = nem mondanak; T = semmit
2. I = nem mondanak; T = a tegnapi balesetről
3. I = nem mondanak; T = a rádióban, a tegnapi balesetről
4. I = nem mondanak; T = a rádióban, semmit
5. I = nem mondanak; T = a tegnapi balesetről, semmit

### 3. Összegzés

A topikprominens magyar nyelv szórendi kérdéseinek eredményes tanítása alanyprominens francia nyelvi környezetben indokolttá teszi olyan nyelvi-kognitív struktúrák bevezetését a nyelvoktatásba, mint az aktuális tagolás, kiemelés, oppozíció és párhuzam. Ezeknek a struktúráknak mondatbeli pozíciókkal való megfeleltetése lehetővé teszi a magyar nyelvet tanulóknak a magyar szórend szerkezetének elsajátítását, valamint az egyes szórendi változatok sajátos jelentésének megértését.

### Irodalom

É. Kiss Katalin (1983). *A magyar mondat szerkezet egy generatív leírása*. Nyelvtudományi Értekezések 116. Budapest: Akadémiai.

É. Kiss Katalin (1988). Mondattan. In: É. Kiss Katalin – Kiefer Ferenc – Siptár Péter: *Új magyar nyelvtan*. Budapest: Osiris. 293–390.

Farkas Mária (2004). A magyar nyelv oktatása Franciaországban: múlt és jelen. *THL2* 1/2004. 77–84.

- Farkas Mária (2007). Egy franciáknak írt magyar nyelvkönyv: Aurélien Sauvageot: Premier livre de hongrois. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor: *Hungarológiai Évkönyv VIII*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 167–178.
- Farkas Mária (2008). Kont Ignác és nyelvtankönyve a Petite grammaire hongroise. In: Nádor Orsolya – Szűcs Tibor (szerk.) *Hungarológiai Évkönyv IX*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem. 167–178. 49–61.
- Gécseg Zsuzsanna (2001). A kontrasztív topik szintaxisáról és szemantikájáról. *Magyar Nyelv* 97/3: 283–293.
- Hegedűs, Rita (1991). A konjunktívusz problémája a németben és a magyarban. In: *Dolgozatok a magyar mint idegen nyelv és a hungarológia köréből* 26. Budapest: ELTE. 17–30.
- Kálmán László (szerk.) (2001). *Magyar leíró nyelvtan. Mondattan I*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Kenesei István (szerk.) (1985, 1987, 1990). *Approaches to Hungarian I–III*. Szeged: JATE.
- Kenesei István – Pléh Csaba (szerk.) (1992). *Approaches to Hungarian IV*. Szeged: JATE.
- Kiefer Ferenc (szerk.) (1992). *Strukturális magyar nyelvtan 1. Mondattan*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Péteri Attila (2004). A felszólító mód a magyar nyelvben. Magyar Nyelvtudományi Konferencia, Budapest, 2004. augusztus 31.
- Schmidt Erika (2010). Az azonosítás és a kizárás viszonya a csak-ot tartalmazó magyar mondatokban. In: Gécseg Zsuzsanna (szerk.): *Lingdok 9. Nyelvész-doktoranduszok dolgozatai*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Nyelvtudományi Doktori Iskola. 173–191.
- Szépe Judit – Szende Tamás (2003). Utak a magyarhoz. In: Ujváry Gábor (főszerk.): *A Balassi Bálint Intézet Évkönyve 2003: Hungarológia a XXI. században*. Budapest: Balassi Bálint Intézet. 123–127.
- Telegdi Zsigmond – Kiefer Ferenc (szerk.) (1989). *Tanulmányok a magyar mondattan köréből*. Általános Nyelvészeti Tanulmányok XVII. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Vecsernyés Ildikó<sup>1</sup> – Irene Wichmann<sup>2</sup>

# A SZÓKINCSTANÍTÁSÁNAK NÉHÁNY KÉRDÉSE AZ EGYETEMEN KÍVÜLI FELNŐTTOKTATÁSBAN ÉS A HUNGAROBX PROJEKT

## Abstract

Learning vocabulary is a very important part of learning a language. However, it is often paid less attention to than other parts of language skills. The Hungarobox Learning Partnership is a two-year long Grundtvig project, which started in August 2013. The aim of the project is to survey the existing online materials for teaching and learning Hungarian vocabulary, and the possibilities for developing new materials for the level B1–B2. Partners from five European countries participate in the project, one aim of which is dissemination and exchange of good practices on the field of vocabulary learning.

**Keywords:** *learning vocabulary, level B1–B2, Hungarobox-project*

**Kulcsszavak:** *szókincstanulás, B1–B2-es szint, Hungarobox projekt*

## 1. Bevezetés

A legtöbb felnőtt nyelvtanulónak az az elsődleges célja a nyelvtanulás során, hogy a megtanulandó idegen nyelven kommunikálni tudjon. A sikeres kommunikációhoz már viszonylag kezdő szinten is szükséges bizonyos mennyiségű szó ismerete. Sok szerző szerint a nyelvtanításban nem mindig fordítottak, fordítanak elegendő figyelmet a szókincs sokoldalú tanítására, gyakoroltatására, és csak az utóbbi időben kezdtek figyelni ennek fontosságára. Szerintük sok esetben nagyobb hangsúly esett a nyelvtan, a nyelvi szerkezetek gyakorlására.

## 2. Elvek és gyakorlat

### 2.1. A szakirodalom a szókincs tanításáról

---

<sup>1</sup> Vecsernyés Ildikó nyelvtanár, Helsinki Egyetem, Helsinki, ildiko.vecsernyes@helsinki.fi

<sup>2</sup> Irene Wichmann PhD, nyelvtanár, Helsinki Egyetem, Helsinki, irene.wichmann@helsinki.fi

Az utóbbi évtizedekben egyre több figyelem irányul a szókinccstanítás kutatására, s ezáltal az érdeklődés is jobban e felé a terület felé fordult. Erre figyelt fel például Keith S. Folse amerikai kutató, aki írásában a szókinccs elsajátításával kapcsolatos tévhitekkel foglalkozik. Folse többek között felhívja a figyelmet arra a tévhitre, amely szerint grammatika tanítása fontosabb, mint a szókinccs. Ő saját tapasztalataira hivatkozva azt állítja, hogy éppen a szókinccsel kapcsolatosan fordulnak elő a legsúlyosabb, a kommunikáció során felmerülő félreértések. A nyelvtanításban mostanában törekedni szoktak a kommunikatív képességek fejlesztésére, de a kommunikációhoz szükséges az, hogy elég széleskörű szókinccse legyen az nyelvtanulónak. A kutatások szerint a diákok is fontos helyre sorolják prioritási listájukon a szókinccs elsajátítását. "Rossz nyelvtannal is ki tudhatja magát fejezni az ember, de ez szavak nélkül lehetetlen." (Folse 2004: 1-10) Bárdos Jenő ezzel szemben azon a véleményen van, hogy bár a szakirodalomban a szókinccstanítást sokan elhanyagolt területnek tekintik, csupán arról van szó, hogy a szókinccstanítás metodikája nem fejlődött az elvárásoknak megfelelően. Bárdos úgy gondolja, hogy az idők során számos nyelvtanító módszer törekedett a szókinccstanítás megújítására. (Bárdos 2000: 77-78)

A finn Leena Nissilä, aki a szókinccstanítás metodikai kérdéseiről főleg a finn nyelv tanításával és a finn mint idegen nyelvi tananyagokkal kapcsolatban ír, kiemeli, hogy nem elegendő az, ha a tanulók az órán tanulják a szavakat, hanem időt és energiát kell áldozniuk az önálló szótanulásra is. Az egyetemen kívüli felnőttoktatási tapasztalatokról írva hangsúlyozza, hogy épp a szavak megtanulása a legnehezebb sok felnőtt tanuló számára, mivel ehhez jó memóriára van szükség. Kezdő tanfolyamokon a szavakat még könnyebb összekapcsolni konkrét helyzetekkel és dolgokkal, mert például tárgyak neveit kell megtanulni, de ha további szintekre lépnek a nyelvtanulók, ez nehezebbé válik, mert absztraktabb jelentésű szavakat kell elsajátítaniuk. Ahogy sokan mások is, ő is leszögezi, hogy szavak megjegyzését elősegítheti, ha azokat különböző kontextusokban tanulják, vagy ha elég sokszor ismétlődik a szó, pl. szinonimákat, elentéteket tanítanak a nyelvtanulóknak, vagy jelentésköröket és szócsaládokat. Nissilä szerint is több figyelmet kellene fordítani a szókinccs tanítására. Tapasztalatai szerint a nyelvórákon gyakran különálló szavakat, szólistákat kapnak a nyelvtanulók, s ezeket kell memorizálniuk. Úgy gondolja, a szavak sokoldalú tanítására már a nyelvi tanulmányok kezdetén feltétlen szükség van, de ezt gyakran elhanyagolják. A szavak megtanulásához és magabiztos használatához a nyelvtanuló aktív munkájára van szükség, és erre a tanárnak sem árt ismétlődően felhívnia a diákok figyelmét. (Nissilä 2011: 80-82) Nissilä megállapítja, hogy a finn nyelvkönyvekben a szókinccs tanítása kisebb hangsúlyt kap a nyelvtanénál, pedig a kommunikáció szempontjából a szókinccset a nyelvtannál fontosabb területnek tarthatjuk (Nissilä 2011: 69-70). Annak ellenére, hogy Nissilä elsősorban a finn nyelv tanításával kapcsolatban tette e megállapításokat, e cikk szerzői úgy gondolják, ezek nagy része megállja a helyét a finnhez hasonló szerkezetű magyar nyelv tanítására vonatkozóan is.



## 2.2. Tanári gyakorlatunk során szerzett tapasztalataink a szókincs tanításával kapcsolatban

Mi, nyelvtanárok tapasztaljuk azt is, hogy a szókincs tanulása azért is jelent manapság nagy kihívást, mert a szókincs folyamatosan változik. Különösképpen a modern technika világában igaz ez, amikor napról napra születnek új szavak, amelyekre tíz évvel ezelőtt még nem volt igény, szükség. Sok finnországi magyartanárral kolléga említette már azirányú tapasztalatait, hogy a Finnországban élő, magyar és nem magyar anyanyelvű tanárok egyaránt gyakran bajlódnak a finn nyelvbe bekerülő új szavak, sőt még inkább kifejezések magyar megfelelőinek kiderítésével, „kinyomozásával”, miközben ezek tanítására folyamatosan igény van a nyelvtanulók körében. Gondoljunk csak például arra, hogyan vált mindennapi életünk részévé a mobiltelefon, és annak egyre újabb változatai, miközben nehéz olyan tananyagot találni, amelyben akár a mobiltelefon használatával kapcsolatos néhány kifejezés vagy például viszonylag új szavunk, az okostelefon szerepelne. A papíralapú tananyagkiadás nem tud lépést tartani a technika gyors fejlődése következtében nyelvünkbe áramló újabb és újabb szavakkal és kifejezésekkel.

A következőkben szeretnénk beszámolni egy olyan új projektről, amely a szókincstanítás bizonyos területeire összpontosít, és főleg interneten elérhető, könnyedén bővíthető tananyagok készítésének céljával jött létre. Reméljük, hogy projektünk eredményeképp hasznos segédanyagokat adhatunk a szókincs tanításával és elsajátításával foglalkozók kezébe.

## 3. A Hungarobox projekt

A Hungarobox kétéves időtartamú, az EU által támogatott Grundtvig-tanulási kapcsolatok projekt, amely 2013 augusztusában kezdődött, és 2015 júliusáig tart. A projekt koordinátora a Finn–Magyar Társaság. A projektpartnerek az egyetemen kívüli felnőttoktatással (is) foglalkozó tanintézmények: Magyarországról a Károli Gáspár Tudományegyetem, Németországból a Hamburgi Egyetem, Észtországból a Tartui Egyetem és Olaszországból a Firenzei Egyetem. Partnerségre pályáztunk még a horvátországi Zágrábi Egyetem is, de az ő pályázatuk sajnos egy helyi félreértés, a felnőttképzés félreértelmezése miatt nem lett sikeres. Néhány partnerrel már hosszú közös együttműködés áll mögöttünk korábbi két európai uniós projektünk jóvoltából. E cikk írói a Helsinkii Egyetemen dolgoznak, és a Finn–Magyar Társaságot képviselve vettek/vesznek részt a projektben.

A Finn–Magyar Társaságnak ez már a harmadik, EU-támogatást elnyert, a magyar nyelvnek az egyetemen kívüli felnőttoktatásban való tanításával kapcsolatos projektje, és mindhárom projektben koordinátori szerepe volt. Első projektünk, amely a **Survival.hu** nevet viselte (2001-2005), a Socrates, Lingua 2-program támogatásával valósult meg. A projekt fő eredménye az *Unkaria helposti (Könnyedén magyarul)* tananyagcsomag (Unkaria helposti 1-2. könyv, 1-2. CD, 1-2. tanári segédanyag, társalgási zsebszó-

tár, a Magyar – ország, nyelv, emberek című DVD, amely a Magyar nyelvről, kultúráról és turizmusról szól ) megjelenése. A 2008–2010-ig tartó **Te-Le-Hu** projekt az iskolarendszeren kívüli felnőttoktatásban tevékenykedő magyarnyelv-tanárok hálózatba szervezését és továbbképzését célozta meg. A program eredményeként új anyagok készültek, például tanulói önértékelő lap, tanári útmutató a tanfolyamok tervezéséhez, annotált tankönyv- és segédanyagjegyzék stb., amelyekből a nyelvtanárok folyamatosan bővülő tanári kézikönyvet állíthatnak össze maguknak. Valamennyi tananyag szabadon elérhető a Társaság honlapján (<http://suomiunkari.fi/telehu/>).

Mindkét projekt idején a partnerekkel együtt tanári szemináriumokat, továbbképzéseket szerveztünk a partnerországokban, illetve az Európai Unió területén dolgozó magyartanárok számára. A Te-Le-Hu projekt keretében akkori partnerünk, a Balassi Intézet óriási szerepet vállalt e munkában.

A **Hungarobox** e korábbi két projekt folytatása. Témája a B1–B2-es szintű szókinccs tanítása és tanulása. A projekt céljai: az interneten elérhető kisebb-nagyobb szöszedetek, szótárak, szókinccstanító anyagok összegyűjtése, a partnerek közötti tapasztalatcsere a szókinccstanítás területén, valamint egy többnyelvű, online szótár és a hozzá tartozó gyakorlatgyűjtemény elkészítése, részben az *Unkaria helposti* tananyagcsomag és az *eMagyarul2* című eLearning tananyag szókinccsére támaszkodva. A szótár ún. *pilótaszótár* lesz, csak egy kiemelt témakört ölel fel, s a modern technika világának szókinccsébe kalauzol el bennünket. A benne szereplő szavakhoz és kifejezésekhez minden partnerország nyelvén megadjuk a fordításokat.

A projekt tervezésekor azért esett a választásunk a B1–B2-es szint szókinccsére, mert véleményünk szerint ezen a szinten van a legnagyobb szükség a szókinccs tanítására koncentráló internetes anyagokra.

Az egy egész életen át tartó tanulás alapelvét is szem előtt tartjuk; az interneten elérhető anyagok lehetővé teszik a hátrányos helyzetben élő, vidéken lakó, idős vagy mozgáskorlotázott személyek számára is azt, hogy nyelvtudásukat fejlesszék. Finnországban például óriási távolságok lehetnek a falvak és a magyar nyelvi kurzusokat kínáló nagyobb városok között, s így sokak számára az önálló nyelvtanulás az egyetlen lehetőség magyartudásuk fejlesztésére.

A tananyagkészítésen kívül szervezünk két workshopot is a partnerországokból érkező diákok és tanárok számára, amelyek során teszteljük és értékeltetjük a már elkészült anyagokat.

Az eddigiekben sor került három partnertalálkozóra, amelyeken megismerkedtünk új partnereinkkel, és megkezdtük a már meglévő internetes anyagok feltérképezését. A projekt során minden partnerországban lesz két találkozónk. Minden partnerünk más-más speciális tudással, tapasztalattal járul hozzá a projekt sikeréhez.

Célunk, hogy egy, a jelenlegit követő újabb projekt keretében a most elkészülő szótárat, feladatgyűjteményt további témák szókinccsével bővítsük a Hungarobox projekt során szerzett tapasztalatainkat is hasznosítva.

## Irodalom

- Bárdos Jenő 2000. *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapja és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Folse, Keith S. 2004. Myths about Teaching and Learning Second Language Vocabulary: What Recent Research says. *TESL Reporter* 37, 2 1-13.
- Nissilä, Leena 2011. *Viron kielen vaikutus suomen kielen verbien ja rektioiden oppimiseen*. Oulu: Oulun yliopisto.

Tóth Anikó Nikolett<sup>1</sup>

# ÉSZT–MAGYAR NYELVOKTATÁSI ÉS LEXIKOGRÁFIAI KAPCSOLATOK

## Abstract

This paper presents with full range of the Hungarian and Estonian teaching materials, course books and bilingual dictionaries, glossaries. Intensive Estonian–Hungarian contact have existed since the beginning of twentieth century and it has been possible to study Hungarian in the University of Tartu since 1923. Nonetheless, the first dictionary did not appear until 1993, and no help was available for Estonian language learners apart from course books until 1995, which is the first and only extand book up to the present. Currently the following selection of dictionaries is available: three Estonian–Hungarian and two Hungarian–Estonian pocket dictionaries; furthermore, a 42,000 entrywords comprising Hungarian–Estonian dictionary published in 2011, Estonia.

**Keywords:** *Hungarian–Estonian teaching materials, dictionaries, language teaching, Hungarian as a second language*

**Kulcsszavak:** *magyar–észti oktatási tananyagok, szótárak, nyelvtanítás, magyar mint idegen nyelv*

## 1. Oktatási anyagok egykor és most

Az észti nyelv, a maga 1,1 millió fős anyanyelvi beszélőjével az Európai Unió egyik legkisebb hivatalos nyelve, mégis különleges helyet foglal el a magyarok tanult és kutatott nyelveinek képzeletbeli listáján. A nyelv státuszát természetesen a finnugor rokonság eszméje növeli, ennek köszönhető, hogy Magyarországon négy egyetemen (köztük az ELTE-n önálló szakként) lehet észtil tanulni. Ugyanakkor napjainkban az érdeklődő diákok már nem elsősorban a nyelvrokonság motiválják; az észti nyelvet önmagáért tanulják és szeretik meg; az idegen kultúra, a nyelv egzotikumja vonzza őket.

Intenzív észti–magyar kapcsolatokkal a huszadik század eleje óta számolhatunk, de ez a háborúk miatt nem mindig volt folyamatos. Az egymás nyelve iránti nagyfokú érdeklődés azonban mindig töretlen volt. Tartuban, Észtország legrégebb és legimpozánsabb egyetemén 1923 óta lehet magyarul, magyar anyanyelvű lektortól tanulni (bár

---

<sup>1</sup> Tóth Anikó Nikolett PhD-hallgató, Nyelvtudományi Doktori Iskola, Debrecen; e-mail: anikonikolett@gmail.com

a negyvenes évektől a kilencvenes évek elejéig szünetelt az állás). Ennek ellenére az első szótár megjelenésére egészen 1993-ig kellett várni, a korábban megjelent nyelvkönyvek szójegyzékein kívül addig semmi nem állt a nyelvtanulók rendelkezésére. Igaz, hogy mindig akadtak lelkes vállalkozók, akik a nehézségek ellenére elsajátították a másik nyelvet, többnyire közvetítő nyelv (és „közvetítő szótárak”) segítségével. (Meg kell említeni azt is, hogy a szovjet időkben Tartu zárt város volt, oda sem magyarok, sem finnek nem mehettek még látogatóba sem, nemhogy tanulni.)

A jelenlegi szótárválaszték röviden a következő: egy-egy magyar szerkesztésű és egy-egy Észtországban kiadott észt–magyar, magyar–észt kisszótár (az egyik észt–magyar anyagnak a megújított, bővített változatával), és az első magyar–észt nagyszótár. Sajnos, nyelvkönyvekből sem áll sok a rendelkezésünkre. A nyelvtanulók sokszor az angol bázisnyelvű vagy egynyelvű, esetleg a finnek számára készült könyveket használják, mind észt, mind magyar részről.

A két nép közötti kulturális és tudományos kapcsolatok ápolásában az észtnek mindig is aktívabban vettek részt. Ezt bizonyítja, hogy amíg a finn–magyar szótárakhoz hasonlóan az észt szótárak is nyelvészek, lektorok munkái (utóbbiak segítőként és szerkesztőként egyaránt feltűnnek), addig a szombathelyi uralisztikai tanszék két évtizedig vezető Pusztay Jánoson kívül magyar szótárkészítő nem szerepel köztük. Az újabb szótárakat az észt kitartó munkájának köszönhetjük. Ezek Észtországban jelentek meg; az anyanyelvi lektorok inkább segítőként vettek részt a munkákban.

Az alábbiakban a nyelvkönyveket és a kétnyelvű szótárakat mutatom be. Nem szólok a nyelvtankönyvekhez kapcsolódó szójegyzékekről és a frazeológiai gyűjteményekről,<sup>2</sup> viszont röviden értékelem a tartui egyetem hungarológiai sorozatában megjelent kis vonzatszótárt és a magyar–észt igekötős szótárt.

## 2. Nyelvkönyvek

### 2.1. Észt tananyagok magyaroknak

Sajnos, a két nyelvet érintő nyelvkönyvek választéka nagyon csekély. Észt nyelvkönyvből kevés áll a magyarok rendelkezésére, és ezek is többnyire elavultak.

Az első ilyen mű, az ifj. **Jakó Géza**<sup>3</sup> által szerkesztett társalgási szótár 1936-ban jelent meg, *Észt–finn–magyar nyelvkönyv turisták számára. Eesti–soome–ungari keele õpik turistidele. Eestin–suomen–unkarinkielen opas matkailijoille* címmel. A könyv rövid észt, finn és magyar nyelvtani összefoglalót és kifejezésgyűjteményt tartalmaz témakörönkénti felosztásban (*Az utazás; A lakás; Az étkezés*), amihez észt–finn–magyar, finn–észt–magyar, illetve magyar–finn–észt szójegyzékek tartoznak, nyelvenként mintegy 900

<sup>2</sup> Paczolay Gyula: Magyar–észt közmondások és szólások német, angol és latin megfelelőikkel (és cseremis függeléssel), 1985; uó.: A comparative dictionary of Hungarian–Estonian–German–English–Finnish and Latin proverbs with an appendix in Cheremis and Zyryan, 1987.

<sup>3</sup> Édesapja, id. Jakó Géza (1886–1943) keramikus és iparművész, 1923-tól a Tallinni Művészeti Akadémia tanára és az észt kerámiaoktatás létrehozója.

szócikkkel. A műnek már a címében fellelhető célkitűzése is jelzi, hogy nem nyelvtanulást segítő munka ez, azonban szójegyzéke értékes részét képezte a kezdő nyelvtanulók szókincsfejlesztésének. Jakó később még két művet publikált (mindkettő Tallinnban jelent meg): ezek háromnyelvű nyelvkönyvek, azonos felépítéssel, különbség csak a nyelvek összeválogatásában van. 1966-ban látott napvilágot az *Észt–finn–orosz nyelvkönyv. Eesti–soome–vene vestlussõnastik. Эстонско–финско–русский разговорник*, míg 1973-as munkája a finn helyett már a magyart tartalmazza (*Észt–magyar–orosz nyelvkönyv. Eesti–ungari–vene vestlussõnastik. Эстонско–венгерско–русский разговорник*). Ezek még nem igazi nyelvkönyvek, a nyelvtani ismertetés (hangtan, alaktan, mondattan) mellett negyven témakör szójegyzékét tartalmazzák, pl. *Üdvözlés; Foglalkozás; Feliratok, táblák; Mozi; Színház; Hanglemezek; Fényképezés; Tanulás, tudomány*. Sajnos, a szólisták tartalmát néhol átítatja a kor szovjet szelleme, ennek következtében a hasznos kifejezések között olyan példákra bukkanhatunk, mint a *Szálloda* c. fejezetben a *Melyik szállodában lakik a szovjet delegáció?* vagy a *Társadalom* témakörben *Éljen a szovjet–magyar barátság!* kifejezések (Nurk 1995).

1960-ban jelent meg Budapesten **Lavotha Ödön** nyelvész *Észt nyelvkönyv* című egyetemi tankönyve, a Tankönyvkiadó gondozásában. Lavotha cserediákként már az 1930-as években tanulhatott az észteknél, később a helsinki egyetem magyar lektora lett 1959-től, majd 1962-től haláláig, 1972-ig volt az uppsalai egyetem magyar docense. Észt műve – illeszkedve a korabeli finnugor nyelvek nyelvkönyvírásába – leginkább kresztomátia, jellegzetességei már a tartalomjegyzékben is megmutatkoznak (*Hangtan. Alaktan. Mondattan. Olvasmányok. Észt–magyar szójegyzék*). A kötet végének mintegy 6000 észti címszót tartalmazó szójegyzéke ezáltal nem elsősorban az alapszó-kincset adja vissza, hanem az olvasmányok szókincsét: mesék, találós kérdések, szépirodalmi művek, novellák, valamint az észti nemzeti eposz, a *Kalevipoeg* néhány énekének szóanyaga szerepel benne. Meglehet, a gyakorlati nyelvtanulásban nem igazán hasznosítható, a mű mégis értékes és egyedülálló, hiszen az első és sokáig az egyetlen Magyarországon megjelent észti nyelvkönyv volt.

A közelmúlt termését a miskolci egyetem oktatója, **Nagy Judit** jegyzete (*Észt szövegek: magyar szakos egyetemi hallgatók számára*) nyitotta 1992-ben. Lavotha Ödön nyelvkönyve után harmincöt évet kellett várni a következő észti nyelvkönyv megjelenéséig, amely használhatóságát tekintve az első, valóban a nyelvtanulók számára összeállított mű, *Észt nyelvkönyv* címmel. Nagy Judit **Anu Kippastóval**, a debreceni egyetem akkori észti lektorával (a budapesti Észt Intézet jelenlegi igazgatójával) közösen készített tananyaga sajnálatos módon a mai napig az egyetlen ilyen munka. Az 1995-ben megjelent nyelvkönyvet akkoriban mindenki örömmel üdvözölte – joggal –, de sajnos mára már nagyrészt beszerezhetetlenné vált, s a mai nyelvtanulási igényekhez mérten régmódivá avult (hiába jelent meg második kiadása 2002-ben). A kék–fekete–fehér mű célközönsége a kezdő nyelvtanulók csoportja, akik 13 leckén keresztül sajátíthatják el a nyelvtani alapokat, és ismerkedhetnek meg az alapvető szókinccsel a hagyományos, mindennapi szituációkra épülő szövegek segítségével. A gazdag *Nyelvtani összefoglaló* lehetővé teszi, hogy nemcsak kezdők forgathassák haszonnal a művet. Ez azért is lényeg-

ges, mert haladó nyelvkönyv ezidáig nem jelent meg. (A könyvről részletesebben lásd Keresztes 1996.) – Új nyelvkönyvre a megváltozott mindennapok, a társadalmi-gazdasági helyzetből adódó szókinccs miatt lenne nagy szükség.

Nem tankönyv, mégis hasznos opuszként állhat a magyar nyelvtanulók észt nyelvtani ismereteinek rendszerezésére a Folia Estonica sorozat 1994-es kötete, **Pusztay János** *Könyv az észt nyelvről* című műve. (A műről átfogó ismertetést írt Seilenthal 1996-ban.)

1997-ben jelent meg **Janurik Tamás** füzete *Az észt nyelv alapjai (oktatási segédanyag)* címmel, mely rövid kivonata az észt grammatikának, kisebb szöveggyűjteménnyel és ragozási táblázatokkal segítve a nyelvtanulókat.

A szombathelyi észt lektorok fontos szerepet töltek be az észt–magyar szótár- és könyvkiadás terén. Közéjük tartozik **Tiina Rüütmaa** is, akinek 1998-ban publikált *Észt–magyar társalgás* c. műve értékes segítséget nyújt a nyelvtanulóknak.

Sajnos, mint az áttekintésben láthattuk, Anu Kippasto és Nagy Judit nyelvkönyvének új kiadásán kívül az elmúlt közel évtizedben nem jelent meg új észt tananyag. A kezdő szintet sikerrel teljesített nyelvtanulóknak nem áll rendelkezésére könyv, ők finn és más közvetítő nyelvek (angol/orosz/német) segítségével kénytelenek elsajátítani az észt nyelv magasabb szintjeit. Ezek a tananyagok – az észtek példaértékű és kiváló „észt mint idegen nyelv” programjának köszönhetően – kiválóan használhatók (számunkra hátrány, hogy Magyarországon nehéz beszerezni őket). Kezdő szinten ajánlhatjuk az egynyelvű, angol és orosz szójegyzékkel ellátott *E nagu Eesti* [É mint Észtország] c. könyvet, vagy az angol bázisnyelvű *Saame tuttavaks* [Ismerkedjünk meg] c. oktatóanyagot. Középhaladóknak szól az egynyelvű észt *T nagu Tallinn* [T mint Tallinn]; angol közvetítőnyelvvvel készült a *Naljaga pooleks* [Félig viccelve], vagy ezek folytatásaként, a haladó szinthez az *Avatud ukсед* [Nyitott ajtó] c. tankönyv és munkafüzet; az *L nagu lugemik* [L mint olvasás] c. olvasókönyv, ill. a *Keel selgeks* [Nyelv érthetően] c. 2012-es tankönyvcsomag. (Az észt nyelvű tankönyvekről lásd még Ausmees 2006.) – Ezek kitűnő könyvek, de a tanításban talán még hasznosabb lenne egy olyan kontrasztív alapú könyv, amely a magyar és az észt tipológiai hasonlóságait is figyelembe venné.

## 2.2. Magyar tananyagok észteknek

A magyarul tanuló észtek még ennél is kevesebb műből válogathatnak, észt anyanyelvűek számára mai napig nem készült használható nyelvkönyv, csak Keresztes Lászlónak, a debreceni egyetem finnugor professzorának a Debreceni Nyári Egyetem számára írt *Gyakorlati magyar nyelvtan* című könyvét fordították észt nyelvre (*Praktiline ungari keele grammatika*, 1997). A magyar nyelvoktatás során ezért az angol vagy finn bázisnyelvű, ill. egynyelvű könyveket használják. Ez sokszor okoz problémákat, mert az észt anyanyelvűek számára sokszor más haladási sorrendre és más típusú gyakorlatokra lenne szükség, mint általában az indoeurópai anyanyelvűeknek.

Az elmúlt évtizedekben – a magyar lektorok, illetve a tanszéken régóta magyart tanító Anu Nurk elmondása alapján – a Tartui Egyetemen elsősorban a Debreceni Nyári Egyetem *Hungarolingua* sorozatának nyelvkönyveit (kezdőtől a haladóig) és munkafü-

zeteit, valamint Erdős József és Prileszky Csilla: *Halló, itt Magyarország! c.* könyvét használták. Emellett a következő könyvekkel is dolgoztak: Bencze Ildikó: *Practical Hungarian Grammar for beginners and non-beginners. Gyakorlati magyar nyelvtan kezdőknek és nem kezdőknek.* Budapest; Csúcs Sándor: *Unkarin alkeet.* Turku, 1976; Csúcs Sándor – Varga Judit: *Mondd magyarul! Unkarin alkeet.* Turku, 2005; Keresztes László: *Unkarin kieli.* Helsinki, 1974; Báthory Ágnes: *Mi újság? Lexikai gyakorlatok gyűjteménye.* Jyväskylä, 1996; Nyirkos István: *Nykyunkarin oppikirja.* Helsinki, 1972; Varga Judit: *Gyere velem! Unkarin kielen jatko-oppikirja.* Turku, 1995.

Jelenleg a kezdők és középhaladók oktatásában Durst Péter nyelvkönyveit használják. A haladó csoportokban már kevésbé támaszkodnak tankönyvre, leginkább újság-cikkek, videófelvételek, illetve a lektor által összeállított szövegek jelentik a tananyagot. Pomozi Péter lektorsága (1993–1998) idején készítette el a tanításban jól használható *Kis magyar irodalmi antológia* és *Valimik ungari kirjandusest* [Válogatás a magyar szépirodalomból] c. műveit. Tóth Viktória munkássága alatt (2005–2009) megjelentek az oktatásban a neten elérhető anyagok, ő több internetes, úgynevezett e-tananyagot készített. Lektorsága idején három e-kurzust indított a magyar irodalom, a magyar nyelv és a gyakorlati magyar nyelvtan témakörében. Az ilyen típusú oktatás előnye, hogy a hallgatók könnyen és azonnal elérik a tananyagokat; képanyagokat, videókat használhatnak, követhetik társaik munkáját; külföldről, illetve más egyetemekről is elérhetővé válik a tananyag; ez a diákok munkájának egyszerűbb nyomon követését, ellenőrzését is jelenti egyben a tanár számára. Az így elkészített kurzusokat bármikor fel lehet használni, kötöttségek nélkül meghirdethetők és áthagyományozhatók a következő lektoroknak vagy esetleg más egyetemeknek.

### 3. Szótárak

A két nyelv közös szótárainak általános jellemzői eltérnek az indoeurópai nyelvek szótáraiétól, azonban ennek oka elsősorban a nyelvtipológiai egyezésben (mindkettő az agglutináló típusba tartozik), s nem a nyelvrokonságban keresendők. A nyelvrokonság ténye csak kismértékben járul hozzá a lexikális tudás megszerzéséhez, ezt a latin, szláv és germán jövevényszavak kis száma sem kompenzálja.

Az első szótár **Pusztay János** és az akkoriban Szombathelyen észt lektorként dolgozó **Anu Nurk** nevéhez kötődik. Az 1993-ban kiadott **Észt–magyar kyszótár** 324 oldalon kb. 7 000 szócikket tartalmaz. Forrásai között észt értelmező szótár, észt–finn szótár, valamint egy- és kétnyelvű (finn és német közvetítő nyelvű) észt tankönyvek vannak. Szóanyagát tekintve a szótár a mindennapok során gyakrabban előforduló szavakat tartalmazza, azonban a rövid szócikkek között sokszor találunk állandósult szókapcsolatokat, frazémákat. A ragozásban támpontot ad, hogy a névszóknál az alanyeset mellett az egyes szám genitivus, a singularis és pluralis partitivus; míg az igéknél a *ma*-infinitivus mellett a jelen idő egyes szám első személy, az imperfektum egyes szám első személy és a *da*-infinitivusi alakok szerepelnek. A szótár legnagyobb hátránya, hogy



nem sokkal megjelenése után már könyvritkaságnak számított; sőt, magyarországi kiadás lévén az észtek számára egyáltalán nem is vált elérhetővé, az egyetemi könyvtárak néhány példányától eltekintve. Ezt a hiányt igyekszik pótolni a szótár 2., bővített, 15 ezer szócikkos kiadása (ld. később).

Az első **Magyar–észt kisszótár** 1995-ben született meg, **Pusztay János** és a szombathelyiek következő észt lektoraként tevékenykedő **Tiina Rүүtmaa** gondozásában. Az 547 oldalas zsebszótárnak mintegy 8600 szócikke terjedelmi okokból csak a leggyakoribb szavakra korlátozódik, de dicséretes, hogy emellett néhány szókapcsolat és kifejezés felvételére is gondoltak a szerkesztők. A szótár elsődleges forrása a két évvel korábbi észt–magyar kisszótár, de a címszóállomány bővítése és az egyes szócikkek összeállítása során felhasználták Papp István és Jakab László 1985-ös magyar–finn szótárát is. A kétnyelvű, adatokban bővelkedő előszóban ugyan nem említik, milyen célközönségnek szánták a művet, a szócikkek felépítése alapján mégis arra következtethetünk, hogy elsősorban magyarul tanuló észteknek. Ez azért különös, mivel ismételten egy olyan kiadványról van szó, amely Magyarországon jelent meg, s Észtországban csak korlátozottan (a Tartui Egyetem Finnugor Tanszékén és még néhány nagyobb könyvtárban) lehetett csak hozzáférni. – A címszavak tagolása egyértelműen a magyarul tanulóokra „van szabva”: || jel választja el az összetett szavakat, valamint az igekötőket is, például *egy||ház; egyet||ért; fali||óra; labda||rúgás*. Egyes szócikkek után feltüntették az adott szó kiejtését, például: *egészség (egésség)*. Az eltérő jelentéseket, illetve a különböző ekvivalensek közötti eligazodást zárójelben megadott gyűjtőfogalmak, kifejezések segítik. A magyartanulás során hasznosítható nyelvtani információk szögletes zárójelben szerepelnek, kizárólag a névszók esetében: 1. *orgon|a (hangszer)* [~át, ~ája, ~ák] 2. *orgon|a (virág)* [~át, ~ája, ~ák]. Függelék, nyelvtani táblázatot a szótár nem tartalmaz.

A fenti kisszótár szerzőpárosa 1999-ben jelentette meg az **Észt–magyar szójegyzék az EU Magyarországról írt véleményéhez** c. munkát, mely 165 oldalnyi észt és 113 oldalnyi magyar szóanyagot, továbbá 56 oldalnyi szemelvényt tartalmaz. A sorozatban az Európai Unió dokumentumai alapján a nyelvoktatásban, az Európai Unió ismeretek oktatásában használható kétnyelvű segédletek megjelentetése volt a cél, ebből fakadóan a szójegyzék egyfajta terminológiai szótárnak tekinthető. (A sorozat kötetei közé tartoznak még az angol, finn, francia, német és olasz–magyar szójegyzékek, melyek mind az AGENDA 2000 Országvélemény című anyagának kétnyelvű feldolgozásait foglalják magukban.) A szótárkészítők célja az volt, hogy nyelvi síkon segítsék az Európai Unió csatlakozást, illetve az, hogy a nyelvoktatás során használható kétnyelvű segédanyagot hozzanak létre. A szójegyzék az EU dokumentum összes szavát magában foglalja, ezáltal olyan köznyelvi szavak is bekerültek, mint pl. *forell* 'pisztráng', *kivi* 'kő', *leib* 'kenyér', *mees* 'férfi'. A mű legnagyobb érdeme, hogy számos, a megváltozott politikában helyet kapó kifejezést is tartalmaz, lásd pl. a *valimised* 'választások' címszó összetételeit: *õigus hääletada kohalikel valimistel* 'joga van választani a helyhatósági választásokon', *üleriigilised* ~ 'országos választások', *kohalikud* ~ 'hely(-hatóság)ji választások', *vabad ja õiglased* ~ 'szabad és jogszerű választások', *valimiste tulemused* 'választási eredmények'.

Az első észt–magyar kisszótár megjelenése után mindössze hét évet kellett várni egy újabb szótár megjelenéséig. A **Sven-Erik Soosaar** és **Tóth Szilárd** – aki a Tartui Egyetemen 1998 és 2001 között töltötte be a magyar lektori tisztséget – szerkesztésében készült észt–magyar kisszótár (*Eesti–ungari sõnastik*, 2000) múlhatatlan érdeme, hogy észtországi kiadás lévén végre az észtek számára is elérhető mű született. A szótár 184 oldalon 9000 címszót tartalmaz. Tartalma, szóanyaga hasonló a szombathelyi szótáréhoz, az eltérések leginkább tipográfiai jellegűek. A szócikkek többnyire rövidek, kifejezéseket ritkán, példamondatokat, frazémákat egyáltalán nem szerepeltet. Ez az első olyan szótár, amely nyelvtani összefoglalót ad közre, igaz, csak az észtek számára a magyar nyelvről. Praktikus, hogy ha egy szóhoz több, eltérő jelentés is tartozik, azt nem számozással, hanem zárójelben megadott észt szinonimával, fogalommal különítették el, ami a legjobban segíti a helyes alak kiválasztásában a nyelvtanulót, pl. *koor* (*puu*) 'kéreg'; (*vilja*) 'hél'; (*piima*) 'tejszín'. A magyar igék után – amelyek a szótárírás hagyományainak megfelelően egyes szám harmadik személyben szerepelnek – zárójelben megadták a főnévi igenevet is.

2007-ben megjelent az előbbi szójegyzék párja, a magyar–észt kisszótár (*Ungari–eesti sõnastik*), szintén **Sven-Erik Soosaar** gondozásában, az Ilo sõnastik kiadónál. A szótár 171 oldalon mintegy 8000 szótári adatot tartalmaz. Előnyei és hátrányai megegyeznek a 2000-es észt–magyar szótáréval, csupán a nyelvtani összefoglaló lett bővebb. – Soosaar két szójegyzéke elsősorban azok számára készült, akik éppen elkezdtek magyarul tanulni, és ezekkel a nyelvekkel munkájuk vagy nyaralásuk során kerülnek kapcsolatba. A célközönség itt is egyértelműen az észt használók köre, mind az előszó, mind a használati tudnivalók kizárólag észt nyelven íródtak.

A 2010-ben megjelent *Magyar–észt szótár. Ungari–eesti sõnaraamat* az eddigieknél jóval nagyobb terjedelmű, alaposabb, és a mai szókincset, ill. kifejezőképességet dolgozza fel. A nagyszótár főszerkesztője a Tartui Egyetem finnugor tanszékének vezetője, **Tõnu Seilenthal** és kollégája **Anu Nurk**, ők gondozzák a szótár A–Ny kezdőbetűs szavait is. A kézirat elkészítésében rajtuk kívül a korábban Debrecenben működő észt lektorok, Kirli Ausmees (Ö) és Anu Kippasto (O–Zs) vettek részt, míg Paul Kokla és Tóth Viktória a szótár nyelvi szerkesztői voltak. A szótárban mintegy 42 000 címszó található számos példamondattal és azok fordításával együtt; a magyar címszavakhoz nyelvtani információ is kapcsolódik.

Egy új szótár megírása mindig nehéz feladat elé állítja a szerkesztőket, különösen, ha nem a már meglévő szótár(ak) leporolásáról, hanem egy teljesen új összeállításáról van szó. A korábbi magyar–észt szótárak terjedelmükből fakadóan sem lehettek alkalmasak arra, hogy a szótár szócikkeinek mintájául szolgáljanak, s korszerű magyar–finn szótár sem segíthette a munkát. A szótár anyagának összegyűjtése során ezért fő forrásként a 2003-as kiadású *Magyar értelmező kéziszótárt*, ill. a Magay Tamás és Ország László szerkesztésében 2000-ben megjelent *Magyar–angol kéziszótárt* és Hessky Regina 2002-es *Magyar–német kéziszótárát* használták fel.

A szócikkek felépítése során a szerkesztők teljes mértékben felhasználóbarát szempontokat vettek figyelembe. Ilyenek például a ragozási táblázatok, illetve az, hogy a

továbbvezető számhalmaz helyett közvetlenül a címszót követő szögletes zárójel tartalmazza a nyelvtani információkat. Ugyanakkor sajnálatos a függelék hiánya, melybe rövid nyelvtani összefoglaló és ragozási minták kerülhetek volna.

Az észt használók számára előny a magyar vonzatok következetes feltüntetése. Ennek „előtanulmánya” Anu Kippasto, Anu Nurk és Tõnu Seilenthal 1997-ben megjelent *Magyar–észt vonzatszótára* (I. lejjebb). A magyar nyelvtanulást segíti a vonzatok jelölése, pl. *kitüntet vkit/vmit vmivel* észt megfelelője 'autasustama'; *megbüntet vkit* észt párja 'karistama', szintén vonzat nélkül. Az észt vonzatokat csak eltérés esetén jelölik: *hagy vkit/vmit vhol* 'jätma (kedagi/midagi kuhugi)' [szó szerint: hagy vkit/vmit vhová]; *érdeklődik vki, vmi iránt* '(kellestki) millestki huvitama, (kellegi/millegi vastu) huvi tundma' [vkiről/vmiről érdeklődik, vmi iránt érdeklődést érez]; *megbízik vkiben* '(kedagi/midagi) usaldama' [itt: vmit/vkit]. Sokszor nem a címszó tartalmazza az észt szó vonzatait, abban az esetben sem, ha azok eltérőek, hanem a példákából, kifejezésekből derül ki, ami a nyelvtanulók számára sokkal hatékonyabb és maradandóbb. Például a *bánik* címszónál a magyar társhatározós esettel szemben az észt *kohtlema* partitivust vonz (ablativusból kialakult nyelvtani eset, funkciójában a tárgyesethez áll legközelebb az észtben), de ezt külön nem jegyzik. Azonban itt rögtön az első példa az *emberként bánik valakivel* 'kedagi inimlikult kohtlema' [itt tkp. emberként kezel vkit].

A mű elkészítése során a szerkesztők figyelembe vették az észt és magyar társadalomban bekövetkezett változásokat, illetve az újonnan megjelenő szakterületek szókincsét is. A szótár előszavában vállalt aktuális, változatos terminológiát az alábbi szavak felvétele is igazolja: *Európai Bizottság, Európai Újjáépítési és Fejlesztési Bank, EU-konform, EU-tagság, Európai Unió*. A megváltozott társadalmi-gazdasági helyzetet is példázzák a *tőzsde* és a *jog* szó összetételei, utóbbiból összesen 86 szerepel, mint például a *jogfolytonosság, jogfosztás* és *jogharmonizáció*. (A korszellem változására egy adalék: az 1985-ös Papp–Jakab-féle magyar–finn szótárban, mint e kötet finn szótárakkal foglalkozó fejezetében is olvasható, a *munkás* szó 46, a *párt* 67 összetétel előtagjaként bukkan fel...)

A számítástechnikai fejlődést tükröző szavakból is sok került be: *domainnév, emailezik, kiprintel, online, szervercsomag, világháló, vírusirtó, web, winchester*, illetve az ide tartozó kifejezések: *csatolt fájl, e-mailt kap/küld*.

Az irodalmi mellett a társalgási nyelvet és az egyéb nyelvi rétegeket is kellő arányban találjuk a műben. Például *fuszik, jesszusom, kolesz, komatál, kontyalávaló, korzozik, köldöknéző*.

A szótár érdekessége a lexikonszerű címszavak megléte, melyek kizárólag indokolt esetben fordulnak elő, ezáltal nem válik terjengőssé a szóanyag. Ezek a kiegészítések többnyire a *Magyar értelmező kéziszótár* definícióinak fordításai, pl. *dobostorta* 'Dobosi tort (karamellglasuuriga kihiline biskviitort) [réteges piskótatortha karamellmázzal]'; *guba* 'vahelekoottud villanupsudega paksust kalevist varrukata mantel' [vastag posztóból való ujjatlan kabát, beleszótt gyapjú fürtökkel]; *koboz* 'lautotaoline vanaungari keelpill' [lantszerű, régi magyar pengető hangszer]. Azonban a szerkesztők precizitását dicsérik, hogy olyan kiegészítésekkel is találkozunk, melyeknek nincs megfelelője a felhasznált szótárakban: *aradi: az ~ vértanúk, az ~ tizenhárom* '6. 10. 1849 Aradis hukatid 13 Ungari kindralit'; *fehérterror* 'valge terror (Ungaris 1919–1920)'

Kreatív példamondatokkal, szövegkörnyezeti példákkal is gyakran találkozunk, pl. *tasak: a Dilmah filteres teák aromazáró ~ban kerülnek forgalomba*, vagy a líraibb kifejezések közül *fullánk: szívében fullánk maradt*. Néha a példák összecsengése ébresztheti fel bennünk a gyanút a szerkesztők humora iránt, pl. *harmincéves: ~ házások vagyunk*, itt következő példa *a ~ éves háború*.

Gazdag frazeológiagyűjtemény is került a szótárba, pl. *aki másnak vermet ás, maga esik bele; az nevet, aki utoljára nevet; (úgy) él, mint Marci Hevesen*. A szótárban szereplő magyar példák felépítése igen szerteágazó. A legnagyobb részének nincs észtt megfelelője, pl. *kutyakötelessége vkinek vmi 'keegi peab midagi igan juhul tegema'* [vkinek minden esetben muszáj megtennie vmit]; *a könnyebbit végét fogja meg a dolgoknak 'lihtsamalt läbi ajama'* [könnyebben véghezvisz, boldogul]. Néha egészen más szavakkal fejezik ki ugyanazt a tartalmat, pl. *öregember nem vénember 'ka vana hobune tahab kaeru'* [az öreg ló is akar zabot]. De teljes egyezésekkel is találkozhatunk, pl. *futja a pénzből mindenre 'tal jätkub raha kõigeks'* [szó szerint: neki futja a pénz mindenre]; *jobb későn, mint soha 'parem hilja, kui mitte kunagi'* [szó szerint ugyanaz]; *nem jó az ördögöt a falra festeni 'ei ole hea kuradit seinale maalida'* [ugyanaz].

Összességében egy korszerű, friss, naprakész szókinccset tartalmazó, világos, áttekinthető szerkesztési elvek alapján készült szótárral gazdagodott az észtt lexikológiai irodalom. (A szótárról I. Norvik 2011; Tóth 2010.)

A 2011 végén megjelent **Észtt–magyar kisszótár** tulajdonképpen átdolgozott, bővített és modernizált második kiadása 1993-as elődjének. A korábbi szerkesztőpároshoz, **Pusztay János**hoz és **Anu Nurk**hoz csatlakozott a 2006-tól Szombathelyen működő észtt lektor, **Kristiina Lutsar**. Az eredeti kisszótár célja a hiánypótlás volt, mivel azt megelőzően semmilyen formában nem jelent meg észtt–magyar szótár. A második kiadás is hasonló okból született meg, ugyanis az első, az igényeket csak részben kielégítő kötetet Magyarországon már nem követték újabbak, ráadásul az első sem került kereskedelmi forgalomba. Sajnos ez utóbbit a jelen kötet esetében is elmondhatjuk: a kevés példányszámban megjelent szótárt kizárólag a kiadótól és a szombathelyi tanszékről szerezhetik be az érdeklődők.

A szótár felépítése nem változott. Az 525 lapos szótári rész tizenötezer címszót tartalmaz, ez több mint kétszer annyi, mint az előző szótár anyaga. A szócikkek felépítése szintén változatlan, a ragozási indexek itt is a címszó után vannak jelölve, ezek feloldása, azaz a ragozási minták a szótár végén szerepelnek. Csak dicsérni tudjuk, hogy a 2006-os észtt nyelvhelyességi szótár (*Eesti õigekeelsussõnaramat*) ragozási sorát használják, ezáltal a magasabb szintre eljutó nyelvtanulóknak az észtt egynyelvű szótár használatakor már ismerősek lesznek ezek a sorok. Ezzel együtt reméljük, hogy egyszer majd új, nyelvtanulóbarátabb ragozási csoportok és minták fogják segíteni a nyelvtanulók dolgát a jelenlegi 61 ragozási típus helyett. De ennek pótlása természetesen nem a jelenlegi szótár feladata. – A szótár egyetlen jelentősebb változása a korábbi kiadáshoz képest, hogy lényegesen nagyobb lett a szóanyaga. A terjedelmi korlátok kitágítása lehetővé tette a feldolgozott szókinccs eddigi rétegeinek bővítését és a folyamatosan változó társadalom újabb szókinccsének a felvételét. A szótárban például markánsabban jelen

van a gazdasági és informatikai szakszókincs (*arvutihir* 'számítógép egere', *sülearvuti* 'laptop'). Az új kifejezésekre egy példa: a korábbi kötetben 12, míg a mostaniban 39 összetételben szerepel a *riigi*- 'állam-' előtag.

1997-ben jelent meg a tartui egyetem hungarológiai kiskönyvtára, a Bibliotheca Studiorum Hungaricorum in Estonia c. kiadványsorozat első köteteként **Anu Kippasto**, **Anu Nurk** és **Tõnu Seilenthal** műve, a haladó szintű oktatásban kitűnően használható **Magyar–észt vonzatsótár. Ungari–eesti reksioonisõnastik**, amelyben 392 magyar ige közel 800 vonzatát mutatják be a szerzők. A vonzatokat mondatokba foglalva tanítják meg (ezáltal például a tárgyas ragozás problémái is felbukkannak); ráadásul ezek a mondatok élő nyelvi példák. Egy példásor a *jár* igével: *Kati fia már az egyetemre jár* ~ *Kati poeg käib juba ülikoolist. Az első díj neked jár.* ~ *Esimene preemia kuulub sulle. Éjfélre jár az idő.* ~ *Aeg läheneb keskööle. Villamossal jár dolgozni.* ~ *Ta käib trammiga tööle. Péter most Katival jár.* ~ *Péter käib nüüd Katiga.* (Ld. még Maticsák 2000: 336.)

E sorozat harmadik kötete az igekötős igék gyakorlókönyve. Ennek a nyelvtanulás során nagy hasznát tudják venni a diákok. A **Magyar–észt igekötős szótár. Ungari–eesti prefiksiverbide sõnastik** 1999-ben jelent meg **Török Ilona** és **Lea Kreinin** munkájaként (Anu Nurk és Tõnu Seilenthal szerkesztésében). A kötet alapjául a jyvaskyläi egyetem hungarológiai intézete által ugyanabban az évben megjelentetett munkafüzet szolgált (Török Ilona – Lassi Mäkinen: *77 magyar ige 707 igekötős alakja finn megfelelőikkel*). A munkafüzetben olyan igék szerepelnek, amelyek legalább öt igekötővel elláthatók. A szerzők gazdag példaanyagot adtak meg az egyes igékhez, pl. *kinéz vhova* ~ *vaatma välja; nem sok jót néz ki belőle* ~ *see ei paista just paljutõotav olevat; kinéz neki egy kis örökség* ~ *tal on oodata väikest pärandust; vki kinéz vhogyan* ~ *nägema välja kuidagi moodi; úgy néz ki a dolog, hogy...* ~ *näib nii, et...; majd kinézi vkinek a szájából a falatot* ~ *vaatma teise sõmist kadedalt pealt* stb. A munkafüzetben 74 ige 665 igekötős alakja szerepel, több mint 3000 szintagmában, kifejezésben (Ld. még Maticsák 2000:337.)

A digitális lexikológia terén Észtország a legelőrehaladottabb és leglelkesebb országok közé tartozik, amiben nagy szerepe van annak, hogy az állam hatalmas összegekkel támogatja a hagyományos, papíralapú szótárkiadás mellett azok online-verzióinak a létrehozását is. A tömegesen megjelenő virtuális szótárak éppen ezért magas színvonalúak és műfajukat tekintve igen széles spektrumon mozognak. Ezek összefogására több gyűjtőportál is létezik, ilyen például az egységes keresési mezővel működő [www.keeleeveeb.ee](http://www.keeleeveeb.ee). Az egynyelvű szótárak közül – amelyek a nyelvtanulóknak is nagy hasznára válnak – szinte minden jelentősebb kötet helyet kapott az interneten. Az észt nyelvhelyességi szótár (*Eesti õigekeelsussõnaraamat*) 2006-os, sőt, még az 1976-os verziója is elérhető, ezen kívül számtalan szinonima- és értelmező kéziszótár is, köztük a legnagyobb terjedelmű, összesen hatkötetes, 150 ezer címszót tárgyaló észt értelmező szótár (*Eesti keele seletav sõnaraamat*) is, amely a nyomdából 2009-ben került ki.

Ezek a digitális táruk egységes és könnyen használható keresőkkel rendelkeznek, nyelvtani kiegészítéseket, ragozási paradigmákat tartalmaznak, viszonylag bő példaanyaggal. Leginkább felhasználóbarát tulajdonságuk pedig kétségkívül az, hogy bárki számára, ingyenesen elérhetőek. Ez természetesen olyan következményekkel is jár a

kézzelfogható, papíralapú szótárakra nézve, hogy mára láthatóan kevésbé keresettek a könyvesboltokban, de persze még így is szép számmal fogynak. Az internetes kiadás talán épp ezért még mindig várat magára néhány évet.

A kétnyelvű szótárak közül természetesen az angol, a német és az orosz van vezető szerepben, de ezeken kívül még számos más nyelven is találhatunk észti szótárakat. Az észtek jóvoltából érhető el digitális formában Sjögren és Wiedemann 1861-es lív–német szótára is az észti nyelvi intézet (Eesti Keele Instituut) honlapján (<http://www.eki.ee/dict/ldw/ldw.html>).

A virtulási észti szótárkiadás igazi sikertörténet, aminek egyik legnagyobb hiányossága a magyar nyelvű szótárak terén jelentkezik, ugyanis mai napig nem érhető el egyetlen szójegyzék vagy (akár kisebb terjedelmű) szótár sem az internetes oldalakon.

## Irodalom

- Ausmees, Kirli 2006: Mare Kitsnik – Leelo Kingisepp: Naljaga pooleks. Új kezdő észti nyelv-könyvcsoomag. *Folia Uralica Debreceniensia* 13: 214–217.
- Jakó Géza 1936: *Eesti-soome-ungari keele õpik turistidele. Eestin-suomen-unkarinkielen opas matkailijoille. Észti–finn–magyar nyelvkönyv turisták számára.* Tallinn.
- Jakó Géza 1966: *Eesti-soome-vene vestlussõnastik. Eestiläis-suomalais-venäläinen kielioras. Эстонско–финско–русский разговорник.* Tallinn.
- Jakó Géza 1973: *Eesti-ungari-vene vestlussõnastik. Észti–magyar–orosz nyelvkönyv. Эстонско–венгерско–русский разговорник.* Tallinn.
- Janurik Tamás 1997: *Az észti nyelv alapjai (oktatási segédanyag).* Budapesti Finnugor Füzetek 5. ELTE Finnugor Tanszék, Budapest.
- Keresztes László 1996: Anu Kippasto – Nagy Judit: *Észti nyelvkönyv. Hungarologische Beiträge* 6: 163–169.
- Keresztes László 1997: *Praktiline ungari keele grammatika.* Debreceni Nyári Egyetem, Debrecen.
- Kippasto, Anu – Nagy Judit 1995/2002: *Észti nyelvkönyv.* Bíbor Kiadó, Miskolc.
- Kippasto, Anu – Nurk, Anu – Seilenthal, Tõnu 1997: *Magyar–észti vonzatszótár. Ungari–eesti rektsioonisõnastik.* Bibliotheca Studiorum Hungaricorum in Estonia 1. Tartu.
- Lavotha Ödön 1960: *Észti nyelvkönyv.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Maticsák Sándor 2000: A tartui egyetem új hungarológiai sorozata. In: *Hungarológia* 2/1–2. Nemzetközi Hungarológiai Központ. Budapest. 335–341.
- Nagy Judit 1992: *Észti szövegek: magyar szakos egyetemi hallgatók számára.* Miskolci Egyetem, Miskolc.
- Norvik, Piret 2011: Tõnu Seilenthal – Anu Nurk (red.), Ungari–eesti sõnaraamat. Magyar–észti szótár. *Linguistica Uralica* 47: 297–301.
- Nurk, Anu 1995: Az észti–magyar kisszótár megjelenése alkalmából. *Hungarologische Beiträge* 3. 141–143.

- Nurk, Anu – Pusztay János 1993: *Észt–magyar kisszótár*. Lexica Savariensia 1. Savaria University Press, Szombathely.
- Pusztay János – Rүүtmaa, Tiina 1995: *Magyar–észt kisszótár*. Lexica Savariensia 2. Savaria University Press, Szombathely.
- Pusztay János – Rүүtmaa, Tiina 1999: *Észt–magyar szójegyzék az EU Magyarországról írt véleményéhez*. Savaria University Press, Szombathely.
- Rүүtmaa, Tiina 1998: *Észt–magyar társalgás*. Savaria University Press, Szombathely.
- Soosaar, Sven-Erik – Tóth Szilárd 2000: *Eesti–ungari sõnastik*. Ilo sõnastik, Tallinn.
- Soosaar, Sven-Erik 2007: *Ungari–eesti sõnastik*. Ilo sõnastik, Tallinn.
- Seilenthal, Tõnu (főszerk.) – Nurk, Anu (főszerk.) – Ausmees, Kirli – Kippasto, Anu 2010: *Ungari–eesti sõnaraamat. Magyar–észt szótár*. Bibliotheca Studiorum Hungaricorum in Estonia 6. Eesti Keele Sihtasutus, Tartu.
- Tóth Anikó Nikolett 2010: Seilenthal, Tõnu – Nurk, Anu – Kippasto, Anu, Magyar–észt szótár. *Folia Uralica Debreceniensia* 17: 234–242.

Laczkó Zsuzsa

## TUDÁSPRÓBA

Magyar nyelvi szókincsfejlesztő tesztek.

Debrecen. Debreceni Nyári Egyetem. 2011. 79 lap

A *Hungarolingua* tankönyvcsalád részeként jelent meg 2011-ben a *Tudáspróba* című szókincsfejlesztő teszteket tartalmazó A/5-ös méretű kiegészítő tesztfüzet.

A szókincs bővítését és fejlesztését szolgáló tesztfüzet azoknak az idegen anyanyelvűeknek készült, akik már a magyar nyelv tanulásának kezdő szintjén túljutottak, s ismerik a legalapvetőbb szavakat és nyelvtani jelenségeket. Az előszóban a füzet célkitűzését a szerző a következőképpen fogalmazza meg: „A kötet célja a szókincsbővítés változatos feladatokkal, amelyekkel főként az írásbeli nyelvvizsgára készülő tanulóknak kívánunk segítséget nyújtani.” (3).

A kiegészítő kiadvány 3 szókincsfejlesztő füzetet tartalmaz nyelvi szinteknek megfelelően: középhaladó (A2–B1), haladó (B1–B2) és felsőfokú (B2–C1) szint. A tesztfüzetek két fő részből állnak. A 10 témát magában foglaló első egység 10–10 különböző, egyre nehezedő feladatot tartalmaz, témánként pontosan 2 oldalnyi terjedelemben. A második rész pedig a feladatok megoldásait közli, amely az egyéni tanulást nagymértékben ösztönzi.

A témák elsősorban a mindennapi beszédhelyzethez igazodnak, amelyek tulajdonképpen a nyelvvizsgák témaköreinek felelnek meg:

1. Család, barátok, külső és belső tulajdonságok
2. Lakókörnyezet, növények, állatok
3. Napirend, munka, tanulás
4. Szabadidő, sport, játék
5. Évszakok, időjárás, öltözködés
6. Utazás, közlekedés
7. Egészség, környezetvédelem
8. Kultúra, mozi, színház, zene, TV, rádió
9. Ünnepek, vásárlás, étterem
10. Kommunikáció, nyelv, tudomány, technika

Az egyes témákon belül a következő 10 feladattípus szerepel, s minden szókincsfejlesztő gyakorlatnál négy választási lehetőség kerül elő:

1. *Kakuktktozás*: Melyik szó nem illik a sorba?

Az 1. témánál például középhaladó szinten: *kövér, teltkarcsú, molett, karcsú*; haladó szinten: *sovány, szikár, dagadt, vézna*; felső szinten: *zömök, nyúlánk, nyakigláb, hórihorgas*



2. *Adott szóra jellemző tulajdonságok:* Melyik két tulajdonság jellemző az adott szóra?  
A 10. témánál középhasaladó szinten a *hír* szó, haladó szinten: a *beszéd* szó, felső szinten pedig a *hang* szó kerül elő.

3. *Kötőszók:* Melyik kötőszó hiányzik a mondatból?

4. *Utótagok:* Melyik két szó kapcsolható az adott szóhoz?

A 4. témánál középhasaladó szinten a *kép-* szó, haladó szinten: a *könyv-* szó, felső szinten pedig a *szabad-* szó található.

5. *Definíciók:* Melyik szóra igaz a definíció?

6. *Antonimák:* Melyik az adott szó ellentéte?

A 7. témánál középhasaladó szinten: a *gyenge* szó; haladó szinten: az *eredménytelen* szó; felső szinten pedig a *fertőtlenít* szó.

7. *Szinonimák:* Melyik az adott szó két szinonimája?

Az 5. témához középhasaladó szinten: a *felhős* szó; haladó szinten: a *kopott* szó; felső szinten pedig a *ragyogó* szó.

8. *Szó-tagolás:* Melyikkel nem lehet folytatni az adott szókezdetet?

9. *Betűsor:* Hány szóból áll az „egybeírt” mondat?

10. *Szólások, közmondások:* Melyik szó hiányzik a mondatból?

A 8. témánál középhasaladó szinten: *Három a magyar igazság*, haladó szinten: *Nem tesz lakatot a szájára*, felső szinten pedig *Idegen tollakkal ékeskedik*. mondatok olvashatók.

Az idézett példákban is világosan kitűnik, hogy nemcsak a teszteken belül figyelhetők meg a témákkal is egyre nehezedő feladatok (1–10.), hanem a nyelvi szintek között is a fokozatosság elve érvényesül. Az is egyértelműen kirajzolódik, hogy a gyakran használt szavak, kifejezések mellett a diákok megismerkedhetnek például a média nyelvében előforduló szóalakokkal, valamint az irodalmi szövegekben szereplő választékosabb nyelvi formákkal is. A kötőszók kereséséhez a már meglévő nyelvtani tudásra, a többi feladat esetében (elsősorban a definíciók olvasásához, antonimák, szinonimák megtalálásához és a szólások és közmondások kiegészítéséhez) pedig a már ismert, meglévő szókincsre épít a szerző.

Általánosságban megállapítható, hogy majdnem mindig megfelelő a szavak, kifejezések szintekbe sorolása, de megítélésem szerint a besorolás elsősorban a szólások és közmondások esetében igen nehéz feladatnak mutatkozik.

A szavak tanulása sokszor unalmassá válhat a nyelvtanulók számára, az itt bemutatott változatos feladatokkal próbálja azonban a szerző a szótanulás monotonitását enyhíteni. Azzal azonban, hogy minden témán belül ugyanazok a gyakorlattípusok szerepelnek (a fentebb említett 10 gyakorlat), elég nehéz feloldani az egyhangúságot. Ugyanakkor ezzel az állandósággal, a biztonság érzetét is megteremtheti, amely egyes tanulótípusok számára igen fontosnak látszik (az például, hogy a 7. kérdésnél minden témánál a szinonimákat kell megkeresni).

A *Tudáspróba* 300 szókincsfejlesztő tesztje (3 szinten: A2–B1, B1–B2, B2–C1, 10 téma × 10 feladat) alkalmasnak mutatkozik arra, hogy az alapvető magyar szavakat, kifejezéseket és nyelvtani jelenségeket ismerő nyelvtanuló szókincsét bővítse. E tesztfüze-

tet elsősorban a magánórákon tanuló vagy egyénileg nyelvvizsgára készülő hallgatók számára ajánlom, hiszen ez a „könyvecske” a magyar és angol nyelvű instrukciókkal, a gyakorlatok megoldásának közreadásával az önálló tanulást, szókincsfejlesztést szolgálja. A szorgalmas nyelvtanulók túljutva a füzet minden tesztjén és feladatán – a szerző véleménye szerint – olyan gazdag szókincset sajátíthatnak el, „amellyel már bátran kommunikálhatnak, írhatnak-olvashatnak magyar nyelven” (3).

Kovács Éva

Pálfy Miklós

## FRANCIA–MAGYAR, MAGYAR–FRANCIA TANULÓSZÓTÁR

Második, javított, bővített kiadás

Grimm Kiadó: Szeged 2007. 30 + 914 p.

A Grimm Kiadó Francia–magyar, Magyar–francia tanulószótára, annak is 2. javított, bővített kiadása 2009-ben elnyerte a Magyar Termék Nagydíjat és Magyar Minőség Díjat. Ez a szótár egy sorozat egyik darabja, mely szókinccse és felépítése alapján elsősorban kezdőknek, középhaladóknak ajánlott a középszintű érettségihez, alap-, ill. maximum középfokú nyelvvizsgálóhoz (KER: A1, A2, B1, B2). A kiadó ezzel a sorozattal – vonatkozik ez magára a francia nyelvi változatra is – rendkívül színvonalas, igényes kiadványok megjelentetésére vállalkozott. 2007-ben kerültek a boltok polcaira az angol, a német és a francia nyelvű kétnyelvű, kétirányú tanulószótárak. Ezt továbbiak (pl. a spanyol), ill. javított kiadások követték.

Korábban Eckhardt Sándornak és e tanulószótár szerzőjének, Pálfy Miklósnak a szótárait forgathatták a fent említett célcsoportok, ám ennyire speciálisan célzott anyaggal eddig még egyik kötet sem rendelkezett. A szerző Dr. Pálfy Miklós: egyetemi tanár, a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán a Francia Nyelvészeti Tanszék professzora, aki többször volt magyar vendégtanár a Sorbonne Nouvelle-en, tankönyvíró, szótárszerkesztő. Személye garancia arra, hogy a Grimm Kiadó e kiadványa is a kívánt minőséget nyújtsa.

A sorozat kötetei külső megjelenésükben, színüket kivéve teljesen azonosak. A francia változat narancssárga-kék színű (1. ábra). Jellemző rájuk, hogy a megszokott „középszótár” nagyságnál kisebb, ám vastosabb könyvek. Ez a mű 30 plusz 914 oldalas, CD-melléklete nincs. Sajnos nem kemény, hanem puhakötésű, de jó minőségű, megfelelő vastagságú, hófehér papírra nyomtatott könyv. Jelenlegi ára könyvesboltban 8500 Ft, ami kétirányúságát is figyelembe véve reális árnak mondható. Diákbarát módon a szótár oldalán regisztreres betűrendjelölés van. Maximálisan törekedett a szerkesztő arra, hogy a legfontosabb információk feltűnő helyen álljanak. Az első fül külső részén praktikus kiemeli



a tematikus rajzok és nyelvtani ablakok tartalomjegyzékét, a belsőn pedig megtaláljuk a szótárban alkalmazott fonetikai jelöléseket.

Az első és hátsó borító belső oldalán azonnali segítséget kap a szótárhasználó, melynek formája: a francia–magyar, ill. a magyar– francia szótárrész szerkezetének ismertetése egy-egy kiragadott szótároldallal, világos magyarázatokkal.

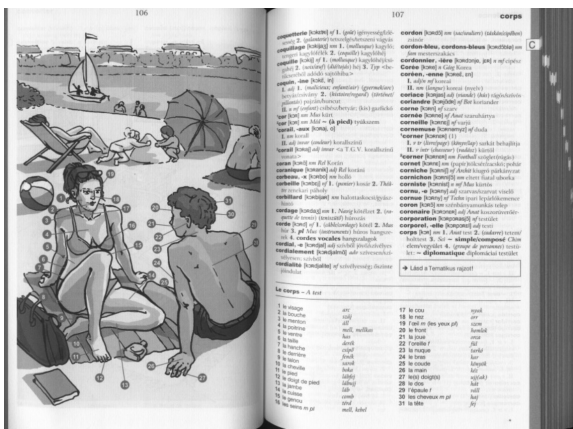
A megastruktúra részeként Tartalomjegyzék, majd Kiadói előszó és Általános tájékoztató következik. A szótár mind az előbb említettekben, mind a hátsó borítóján világosan rávilágít az általam már fentebb említett célcsoportra. Az előzetes tájékoztatókból megtudhatjuk, hogy a célcsoport igényeit szem előtt tartva beszélt nyelvi, diáknyelvi, közvetlen társalgásra jellemző szavak, nyelvi fordulatok is megjelennek a szótárban (pl. *boulot* [bulo] *nm fam* - melő *fam*). Továbbá, hogy a köznyelvi szókincs gyakori elemei a szokásosnál részletesebben tárgyaltak, és hogy az ekvivalenseket, példákat stílusréteg-minősítések, használati értékre, szak- vagy alkalmazási területre vonatkozó utalások kísérik. A példaanyag aktuális, élőnyelvi. Az ekvivalensek, példák sorrendje az élőbeszédbeli gyakoriságot követi.

A szótárban használt rövidítések (Nyelvtan, Szakterületek, Nyelvi szintek, stílusrétegek, stb.) franciául és magyarul vegyesen vannak felsorolva, ami bár szokatlan, esetenként zavaró is lehet, de a kétirányúság miatt érthető.

A szótárban alkalmazott fonetikai jelöléseket néhány oldalon belül két helyen is megtalálhatjuk, ezt túlzottnak érzem, sőt mivel a francia nyelv esetében nem bevett gyakorlat a kiejtés jelölése, hisz az nem olyan problémás, mint pl. az angolban, ezért még akár fölöslegesnek is mondhatnám. Talán ilyen esetben nem lenne feltétlenül szükséges teljesen egységesíteni valamennyi nyelvre vonatkozóan a sorozat szótárait.

Az igeragozási útmutatóban a tárgyalt igeidők-igemódok sorrendje nagyon esetlegesnek tűnik (Kij. > Felsz. > Kij.), ám kétségtelen, hogy a megastruktúra e része épp az iskolai nyelvtanulás során lehet rendkívül hasznos. Hasonlóan a szótár következő részei is, a ragozási típusok és teljes ragozási táblázatok.

Általánosan elmondható a szótárrészről, hogy több szempontból is nagyon felhasználóbarát. A keresést megkönnyítendő a kiadvány az oldalán regiszteres: a francia–magyar rész kék szélű, a magyar– francia fehér alapon kék betűjelölésű. Tipográfiaileg kiemelendő, hogy a szócikkek lényegi része, azaz a címszavak, ill. az ekvivalenciák és a hozzájuk tartozó sorszámozás is kék színűek. Mivel úgy nevezett tanulószótárral van dolgunk, a felhasználó a



szócikkeken kívül találkozik még kifejezetten nyelvtanulóknak szánt nyelvészeti és kulturális információkkal, melyek grafikailag is jól elkülönülő, ún. információs ablakokban található. A **civilizációs ablakokat** (2. ábra) a francia–magyar részben találjuk (reáliák, pl. *baccalauréat*), míg a **nyelvtani ablakokat** a magyar–francia részben helyezték el tudatosan, a nyelvtanulás sajátosságaihoz illeszkedve. (pl. A tagadás, A névelő). A lila szíllel kiemelt **tematikus rajzok** a képes szótárak módszerét követik, változatossá, a szó szoros értelmében színesebbé teszik a tanulószótárakat. Elhelyezésük, nagyon kevés kivételtől eltekintve (pl. a 2. ábra), sajnos következtelen, mint például a *Le bureau – Az íróasztal* c. tematikus rajz, mely a magyar–francia rész *érezécsalódás–eshetőség* szavakat felölelő részében kapott helyet, teljesen indokolatlanul, a 608-609. oldalon (A *bureau* szócikknél persze a 63. oldalon utalás van erre vonatkozóan.).

A szótár **elrendezése** betűrendes, illetve részben bokrosító (m–fr). A francia–magyar rész a francia, a magyar–francia a magyar ábécét követi. Utóbbiban a rövid és hosszú magánhangzópárok egy-egy fejezeten belül található.



**Szövegtípusok** tekintetében elmondható, hogy a föntebb már említett módon a szócikkek között információs ablakok és rajzok található.

**A szócikkek szerkezete** – amit a borító belseje elől és hátul kiválóan szemléltet – a kiadó tervei szerint kevésbé összetett, mint a kéziszótárak esetében, hogy az a kezdő nyelvtanuló számára is érthető legyen. A főnevek esetében a következő adatok jelennek meg: kék színnel a címszó, melyet szögletes zárójelben a fonetikai átírás követ. Ezt a szófaj és a nem jelzése, majd az ugyancsak kék színű, sor-számozott ekvivalenciák előtt a szakterü-

leti besorolás, ill. zárójelben dőlt betűvel jelentéspontosító adalékok, példamondatok, fontosabb állandósult szókapcsolatok egészítik ki. Különösen összetett szavak esetében megjelenik közvetlenül a címszó után azonos vastagsággal és színnel a többes számú alak is. (Melléknevek esetében pedig a hím- és a nőnemű alak végződése is szerepel.)

Igék esetében jellemzően a kiejtés, a ragozási típus száma, majd az ige tranzitív vagy intranszitiv volta jelenik meg. Ezután következik szükség esetén itt is zárójelben jelentéspontosító szavakkal kiegészítve a kék színű magyar ekvivalensek sora. Az igei szócikkeket is a fontosabb frazémák megadása zárja le.

A többi szó esetében is hasonló struktúrával találkozunk, értelemszerűen szófajspecifikus módon.

A mezostruktúra kapcsán említendő, hogy a szótár baloldali lapjának **élőfejében** balra megszokott módon az oldal első szavát, a jobboldali lap jobb felső sarkában pedig az oldal utolsó szavát látjuk. Középen minden oldalon az oldalszám található.

Az első, tájékoztató jellegű 30 oldal számozása római, a szótárrésze arab számokkal történik. Utalásképpen az ismert tildét és a nyilat alkalmazták itt is.

A Grimm Kiadó tanulószótár sorozata nem véletlenül lett az évek során több díj tulajdonosa. Mind szakmai, mind esztétikai kritériumoknak kiválóan megfelel. Természetesen a megcélzott közönségből adódóan közel sem ölel fel akkora szómennyiséget, mint pl. Eckhardt Sándor akadémiai „nagyszótára”, melynek kétszer két kötetében 90 000, ill. 135 000 címszó található, de még az ugyancsak Pálffy Miklós által szerkesztett, szintén „grimmes” kézisztár 35 ill. 50 000 címszavától is elmarad; nem hátrányára, inkább jellegéből adódóan. Az ún. kissztár kb. 26 000 adatánál azonban természetesen gazdagabb, hiszen irányonként 25 000 címszót számlál! (3. ábra) Legnagyobb előnye következetessége, kiváló strukturáltsága, átláthatósága és diákbarát volta. Tanulmányozása során kifejezetten megszerettem ezt a szótártípust, és szívből fogom ajánlani mind a magyar közoktatásban, mind a magyart idegen nyelvként tanuló francia anyanyelvű tanítványaimnak.

Gerédné Bereczky Szilvia

## Balassi-füzetek

1. Gordos Katalin – Varga Virág

### *MIÉNK A VÁR!*

2011. Balassi Intézet, Budapest, 60 p.

2. Gordos Katalin – Varga Virág

### *ÜNNEPELJÜNK EGYÜTT!*

2012. Balassi Intézet, Budapest, 60 p.

Az utóbbi években tapasztalható lassú, de határozott változások ellenére a magyar mint idegen nyelv tanítása során talán még mindig a megfelelő tananyagok, tankönyvek hiánya jelenti a legnagyobb nehézséget a tanárok számára. E körülmény mögött nem pusztán a más ritkán tanított nyelvek esetében is jelen lévő gazdasági okot (azaz a kis piac miatti szűkösebb kínálatot) kell látnunk. A magyar mint idegen nyelv esetében más körülmények is nehezítik a megfelelő tankönyv kiválasztását. A magyar nyelv külföldieknek való tanítása során a nyelvoktatást minden esetben meghatározó alapvető szempontokon (pl. életkor, célnyelvi vagy forrásnyelvi környezet) kívül a magyar mint idegen nyelv oktatásának történelmi és politikai körülményei folytán számolnunk kell néhány, motivációját, hátterét, igényét tekintve speciális célcsoporttal. E célcsoportok tanításának körülményei, módszerei, ideális esetben pedig tananyagai is eltérőek. Alapvetően különböző tananyagokat és módszereket követel meg például a Magyarországon tanulni vágyó határon túli magyar anyanyelvű diákok jövőbeli tanulmányainak nyelvi megalapozása, mint a Magyarországra érkező menekültek felkészítése a magyarországi életre vagy a külföldön élő, magyar származású diákok nyelvtudásának fejlesztése. Az egyes célcsoportok még kisebb piacot jelentenek, ami a tanítás napi gyakorlatában a rendelkezésre álló tananyagok kis számában jelentkeznek.

A számos különböző jellemzőkkel rendelkező csoport közül az egyik legjellegzetesebbet a Magyarország határain kívül élő, magyar származású fiatalok jelentik. E csoport tagjairól elmondható, hogy bár családjukban használják a magyar nyelvet, nem magyar nyelvi környezetben élnek, és tanulmányaikat sem magyarul végzik. Nyelvtudásuk szinte kizárólag szüleiktől, nagyszüleiktől származik, nyelvi fejlesztésük színhelye pedig a hétvégi magyar iskola, ami egyben azt a helyet is jelenti számukra, ahol a magyar nyelvet a családon kívül leginkább használhatják.

A Balassi Intézet tevékenységének már régóta fontos részét képezi ezeknek az idegen nyelvi környezetben élő magyar származású diákoknak a magyarságismereti és

nyelvi képzése. A 2000/2001-es tanév óta évente harminc diák tanul magyar történelmet, irodalmat és néprajzot az intézet falai között. Az egyéves programot intenzív magyar nyelvi képzés teszi teljessé. A Balassi Intézet elkötelezettségét mutatja a külföldi magyar fiatalok identitásának megőrzése felé a 2012 nyarán megrendezett Hétvégi Magyar Iskolák Világtalálkozója is, amelyen 40 ország mintegy 100 tanára vett részt. A találkozó keretében történt tapasztalatcsere azt mutatta, hogy a hétvégi magyar iskolákban tanító, sok esetben nem tanári végzettségű szülők, nagyszülők elé tornyosuló kihívások közül a megfelelő módszertani útmutatók, tananyagok hiánya jelenti a legnagyobb nehézséget.

Ennek az úrnak a betöltésére vállalkozik a Balassi Intézet új, Balassi-füzetek címen megjelenő kiadványsorozata, amelynek elsődleges célcsoportját az idegen nyelvi környezetben felnövő, magyar származású gyerekek jelentik. A sorozatot a B1/B2 nyelvtudású, 7 és 14 év közöttieknek szánt zöld jelzésű füzetekkel indította az intézet. Az eddig megjelent két zöld füzetet (Gordos Katalin – Varga Virág 2011. *Miénk a vár!*, Balassi Intézet, Budapest, Gordos Katalin – Varga Virág 2012. *Ünnepeljünk együtt!*, Balassi Intézet, Budapest) a piros jelzésű füzetek követik majd, amelyek az A2/B1 nyelvi szinten álló fiatalokat célozzák meg.

A rendkívül igényes kialakítású kiadványok valóban füzet formátumúak, s mintegy 60 oldalas terjedelmük is jelzi, hogy nem minden igényt kielégíteni kívánó tankönyveket, hanem egy-egy téma köré csoportosított szórakoztató feladat- és tevékenységterakat tartunk a kezünkben: az első kötet a középkori magyar történelem, a lovagi élet köré szerveződik, a második pedig különböző állami, egyházi és családi ünnepeinket veszi sorra. Mindkét füzet 9, egyenként 5 oldalas leckéből épül fel. Az első füzetben a leckék feladatai egy-egy magyar vár köré csoportosulnak, míg a második füzetben minden lecke egy adott ünnephez kapcsolódó feladatokat tartalmaz.

Általánosságban elmondható, hogy a szerzők próbáltak minél inkább alkalmazkodni a megcélzott nyelvtanulók, illetve a speciális tanulási-tanítási helyzet által támasztott igényeknek. Ennek megfelelően a füzetek nem pusztán feladatokat tartalmaznak, hanem olyan játék- és projektötleteket is, amelyek egyrészt változatosabbá, élvezetesebbé tehetik a magyar nyelv használatát, másrészt önálló munkára is ösztönzik a tanulókat. Ennek kapcsán fontos megemlíteni, hogy a füzetekben fontos szerepet kapnak az internet használatát igénylő feladatok és projektek is, ami azért kiemelkedő jelentőségű, mert az anyaországtól távol, idegen nyelvi környezetben élő diákok számára az internet jelentheti a legfontosabb csatornát Magyarországra felé. Ehhez azonban szükség van a magyar nyelvű internet használatába való beletanulásba, amire jó lehetőséget adnak a füzetekben található feladatok.

Bár, mint már szó volt róla, nem a hagyományos értelemben vett, minden terület lefedésére vállalkozó tankönyvekről van szó, a szerzők (mindketten a Balassi Intézet oktatói) szemmel láthatóan igyekeztek minden olyan nyelvi kérdést érinteni, amely a megcélzott nyelvtanulók számára különösen fontos lehet. A célcsoport esetében a nyelvi fejlesztés elsődleges feladata annak a körülménynek a kezelése, hogy a szóban forgó fiatalok másodlagos nyelvi szocializációja elsősorban nem magyar nyelven tör-



ténik. Ennek megfelelően a füzetekben egyebek mellett kiemelt szerepet kap a szókincsbővítés, a pragmatikai tudnivalók, a fonetika, a helyesírás, a nyelvtan és az ezeket folyamatosan átszövő kulturális információk. A fenti témák bemutatásának módjáról szölok röviden a következőkben.

A szerzők kiválóan oldják meg a szókincsbővítés feladatát: jó érzékkel választották ki az egyes füzetek vezérfonalaként szolgáló témákat, és az ezekhez kapcsolódó lexika tanítását elismerésre méltó módon oldották meg. A szókincs bővítése változatos feladatok formájában, folyamatosan jelen van a füzetekben, és nem korlátozódik a füzetek fő témájára (azaz a történelemre, illetve az ünnepekre), hanem azokból kiindulva folyamatosan keresi a kapcsolódási pontokat az élet más területeivel is (különösen a második füzetben). Az ünnepekről szóló füzetben a fő témán kívül előkerül például a péksütemények, a színek, a házi munkák és állatok témája is.

A szókincsbővítéssel karöltve jelennek meg a pragmatikai, stiláris tudnivalók, amelyek szintén fontos részét jelentik a célcsoport tanításának. A szerzők következetesen veszik végig a legfontosabb pragmatikai funkciókat, így találunk üdvözlési szokásokkal, megszólításokkal, a kérés és visszautasítási stratégiákkal kapcsolatos feladatokat is. Ezekben minden esetben megjelenik a szituáció (beszédpartner, beszédhelyzet, kommunikációs cél stb.) pontos leírása, ami elengedhetetlen a nyelvhasználat pragmatikai szabályainak megfelelő elsajátításához. Ezek rögzítésében is segítenek, valamint a tanórákat is változatosabbá teszik az egy-egy funkció kapcsán megjelenő szerepjátékok is.

Mind a fonetikai, mind a nyelvtani, illetve helyesírási jellegű feladatokról elmondható, hogy nem törekszenek teljességre, hanem néhány, a célcsoport esetében jellemzőnek számító nehézségre koncentrálnak. Ennek megfelelően számos olyan feladattal is találkozhatunk itt, amelyek a klasszikus magyar mint idegen nyelvi tananyagokból rendszerint hiányoznak, viszont az anyanyelvi nevelésnek hagyományosan fontos részét képezik. Ilyenek például a hangdifferenciálás, a magánhangzó-időtartammal kapcsolatos kiejtési és helyesírási kérdések, az azonos alakú szavak témája vagy éppen a *ly* használata.

A szerzők jól láthatóan törekedtek az alapkészségek kiegyensúlyozott fejlesztésére. Az olvasott szövegek értésének fejlesztését sok és érdekes szöveg szolgálja (bár a szövegek feldolgozását segítő feladatok száma talán nem elegendő), amelyek nemcsak nyelvi szintjükben felelnek meg a megcélzott közönségnek, hanem jól alkalmazkodnak annak életkori sajátosságaihoz is. A szövegalkotási feladatok legnagyobb erénye, hogy számos különböző szövegtípus jelenik meg bennük (pl. levél, filmforgatókönyv, újságcikk, meghívó, ételrecept stb.). A szerzők sajnos nem minden esetben mutatják be példával vagy más módon az adott szövegtípus jellegzetességeit, így azok ismertetése a tanárookra hárul. A beszédértést és a beszédkészséget a számos, szóbeli kommunikációt igénylő feladat révén fejlesztik a füzetek. Ezek gyakran további beszélgetésre készítetik a tanulókat szüleikkel, családtagjaikkal, ismerőseikkel, ami rendkívül fontos a tantermen kívüli anyanyelvhasználat erősítéséhez. A különböző szerepjátékok, szituációs gyakorlatok pedig nemcsak az órai munka élvezetesebbé tétele szempontjából

fontosak, hanem azért is, mert segítségükkel a tanulók olyan szituációkban használhatják a magyar nyelvet, amelyekkel rendszerint csak idegen nyelven találkozhatnak.

Bár elsődleges céljük a nyelvi fejlesztés, a füzetekben a nyelvi kérdésekkel egyenrangú tartalomként jelennek meg a kulturális információk. Felsorolni is nehéz lenne a füzetek lapjain megjelenő országismereti tudnivalókat, amelyek mindegyike egy-egy lépéssel közelebb viszi a tananyag használóit a Magyarországon felnövő és iskolába járó gyerekekéhez hasonló (a legtágabb értelemben vett) általános műveltség elsajátításához. Ennek jelentőségét nem lehet eléggé hangsúlyozni, hiszen a nyelv mellett ennek a kulturális tradíciónak a továbbélése a Magyarországtól távol élő magyar közösségek megmaradásának legfontosabb záloga.

A füzeteket Gyöngyösi Adrienn egyedi stílusú rajzai teszik teljessé. Az elmúlt években számos gyermekkönyv illusztrációját megalkotó Gyöngyösi rajzainak kedves, vidám stílusa jól illik a komoly témákat élvezhetően befogadhatóvá tevő feladatok megközelítéséhez. A rajzok nem egyszer nem pusztán illusztrációként szolgálnak, hanem a feladatba szervesen illeszkedve egy monotonabb gyakorlatot is élvezetesebbé, színesebbé tudnak tenni. Ilyen például az a feladat, amelyben a hiányzó betűkkel kiegészített szavakat egy várfal köveibe kell bemásolni, megerősítve ezzel a várfalat. Mindazonáltal kétségtelenül nehéz feladat illeszkedni a különböző befogadói csoportok, ez esetben mind a 7, mind a 14 éves gyerekek ízléséhez (az idősebbek talán gyerekesnek tarthatják a rajzokat). Ennek ellenére elmondható, hogy az igényes grafikai és nyomdai megoldások méltó formát adnak a rendkívül igényes tartalomnak.

Végezetül néhány szó arról, hogy kinek ajánlhatjuk a Balassi-füzeteket. Bár a célcsoportot a Magyarország határain kívül, idegen nyelvi környezetben élő gyerekek jelentik, a Balassi-füzetek jól átgondolt, igényes feladatainak jó része más csoportok esetében is jó kiegészítője lehet az oktatási folyamatnak. Kiváló tananyag lehet 7 és 14 év közötti nem magyar anyanyelvű gyerekek számára, hasznos része lehet a Magyarországon élő, magyar anyanyelvű gyerekek anyanyelvi és honismereti képzésének, sőt néhány feladat akár nem magyar anyanyelvű felnőttek számára is hasznos és érdekes lehet.

Borsos Levente

Gyöngyösi Livia – Hetesy Bálint

## JÓ REGGELT! MAGYAR NYELVKÖNYV

Budapest, Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar, 2011, 276 oldal

A magyar orvostudományi egyetemeken évtizedek óta tanulnak külföldi hallgatók. Az oktatás számukra angol vagy német nyelven történik, a kötelező kórházi gyakorlatok miatt azonban a magyar nyelv ismeretére is szükségük van. A Pécsi Egyetem *Hogy van?* című könyve mellett a SOTE is rendelkezik saját magyar nyelvkönyvvel. E nyelvkönyvek előnye, hogy az egyetem saját rendszeréhez (óraszámához, követelmény- és vizsgarendszeréhez) tudnak igazodni, ezzel is szolgálva a hatékonyabb nyelvoktatást.

A *Jó reggelt!* című tankönyv a kezdő SOTÉ-s nyelvtanulók számára készült, akik tudomásom szerint heti négy órában tanulnak magyarul. A nyelvkönyv igen vaskos: 276 oldal terjedelmű, s 28 egységből áll. A könyv kinyitása után a szerző bevezető szavai fogadják az olvasót: arról tudunk meg információkat, hogy kinek készült a könyv, illetve milyen a felépítése. Ezt igen részletes, négyoldalas tartalomjegyzék követi. A fejezetek száma és címe mellett a szövegek/témák, szókincs, beszédszándék és nyelvtan leírását is olvashatjuk. Szerepel a táblázatban oldalszám feliratú oszlop is, ez azonban nincs kitöltve. Itt kapott helyet a jelmagyarázat is: a párbeszéd, a kakukktojás-feladat, a fogalmazás/levél és a hallásértés szimbólumait láthatjuk.

A tartalmi részt a magyar ábécével kezdik a szerzők. Minden betűhöz (kis és nagy forma) kapcsolódik egy kép és az ezt megnevező szó, a hang kiejtését pedig angol és német példák segítik. A magyar és az idegen nyelvű szavakban a hasonló/ugyanolyan hang betűjele ki van emelve – ez azonban lehetne erőteljesebb is. (A *japán* szó pedig végig ki van emelve.) A kiejtés tanításának e módszere több tankönyvben is megjelenik, tapasztalataim szerint azonban nem mindig válik be. A tanulók akcentusa miatt néha nem az a hang jön elő a megadott idegen nyelven, amelyet elvárunk. Valamint ezzel kizárjuk az angolul és/vagy németül nem beszélőket. Természetesen a hanganyag segíti ezeknek a problémáknak a kiküszöbölését. Talán a könnyebb átláthatóság kedvéért a képes forma után az ábécé megismétlődik képek nélkül is ugyanazokkal a példákkal. A résszel kapcsolatban egyetlen komolyabb kifogást emelnék, ez a *y* tárgyalása: a *yacht* szóban megjelenő *y* félrevezető, ugyanis a magyarban ez a betű nem ezt a hangot jelöli, emellett a *yacht* írásforma is elterjedt a magyarban. A fejezethez kapcsolódó betűzéses feladatot kissé nehéznek találok az első fejezet, s tulajdonképpen az első, bevezető órák végén.

A második fejezet a köszönésekkel indít. Kép hiányában nemigen tudja a diák, mi a különbség, a *Jó reggelt/napot/estét (kívánok)!* között. Ezután mini dialógusokban jön sorra a *Nagyon örülök!, Te honnan jössz?, Hogy vagy?, Köszönöm, Bocsnat! és Tessék?* használata. Szókincsbővítés címén pedig országok és nemzetiségek következnek. Az itt megjelenő szavak véletlenszerűnek tűnhetnek, de minden bizonnyal a képzésben

részt vevő nagyobb létszámú nációkat jelölik. A nyelvtant (*van* és *jön* igék E/1. és E/2. személyű alakjai, a magánhangzó-harmónia, a *-ból/-ből* toldalék) táblázatos formában mutatják be. Követendőnek tartom, hogy az igéknél nem az egész ragozási paradigma jelenik meg ezen a ponton. A *-ból/-ből* esetében érdemes lett volna képpel is szimbolizálni a funkciót. Kivételként közli a *Magyarországon, Budapest* formákat. Érdemes azt is megjegyezni, hogy ennek bevezetése indokolatlan, mert a származás kifejezését más módon is megtanítja, s a primerebb *-ban/-ben* pedig csupán a 9. fejezetben kerül szóba. Az ezután következő feladatok igen színesek: párosítás, sorrendbe állítás, szövegbuborék kitöltése, gap filling, feleletválasztós hallásértési feladat – bár a feladatok sorrendje néha következetlennek tűnik: egy komplexebb feladat után következik a résznyelvtant gyakoroltató feladat. A fejezetet a háromnyelvű szöveg zárja.

A harmadik, rövid fejezet bevezeti a *van* és *jön* E/3. személyű és magázó formáját (ennek magyarázata elmarad – se kép, se más nem szemlélteti), s az előzőeket gyakoroltatja.

A következő nagy egységben a számokat tanulja meg a diák – csatolva telefonszámokkal. Játékosabb feladatok is előkerülnek: word square-puzzle, bingó, totó. Ehhez kapcsolódóan az 5. fejezetben előkerül az óra (nem biztos, hogy már itt fontos a *negyed, fél, háromnegyed* szavak bevezetése), valamint a napszakok. Új feladattípusként a keresztretjtvény jelenik meg.

A hatodik lecke központi kérdései: *Mi ez? Milyen a ...?* A témakört ételekkel és azok jellemzőivel járják körül. A kérdés kapcsán az intonáció kérdését is bevezetik. Meg kell jegyeznünk, hogy a szemléltető intonációs vonal nem a legmegfelelőbb: emelkedő-eső a hanglejtés. Az ételek témakör magától adja a tárgyrag tanításának lehetőségét. Kávéházi és boltos dialógusokban vezetik be a használatát, majd egy táblázat szemlélteti az alakváltozatokat. A rag megértése a *kér* igével kapcsolódik össze minden feladatban. Előkerül továbbá a *van* és a *nincs* is, nem a létige rendszerébe helyezve, valamint a szórend kérdése.

A könyv majdnem felénél van az első összefoglaló rész. Kávészós, büfés, valamint bolti szituációkat gyakorolhatnak a diákok, ehhez paneleket is ad a könyv, illetve egy étlapot is mellékelnek.

A 9. fejezet vezeti be a *Hol?* kérdést. A *kíváncsi bari* és a *kosár* c. feladat a névutókat, valamint az *-n/-on/-en/-ön* (superessivus) és a *-ban/-ben* (inessivus) ragokat. (Talán érdemes lett volna a *bárány* szót használni a *bari* helyett, mert a külföldi hallgatók körébe gyakran népszerű ez a hús. Vagy legalább a szövegben kellett volna jelölni ennek nyelvi státuszát.) A helyviszonyt kifejező nyelvi elemek gyakoroltatását a lakás és a bútorok témakörével kötik össze. A ragokat a megszokott módon táblázatos formában mutatja be. A *-ban/-ben* esetében mély és magas címkék állnak a megfelelő formák alatt. Célravezetőbb lett volna magukat a magánhangzókat is megadni, az *-n/-on/-en/-ön* esetében azonban nem igazít el semmi a használatban, csupán a példák szerepelnek. Szórendet is tanít ez a fejezet is, de nem igazán érthető számomra, hogy mi a feladat célja. A 4a részben a névutók vannak kiemelve, a 4b részben azonban a *Hol van a szék?* kérdésre három különböző válasz szerepel, kiemelve bennük a *szék* és a *van* szavakat. Új feladattípusként rajzos és rajz címkézéses feladatok tűnnek fel.

A *Házibuliban* rész egy részletes képpel és tíz dialógussal kezdődik. Szókincsnek alapigéket tanít, vegyesen normál és *-s/-z/-sz* végű igéket egyaránt. A tankönyvben itt a fokozatosságtól való eltérést tapasztalom. A *van* és a *jön* igék teljes paradigmáját nem tudják még a hallgatók (a *van* esetében érthető talán, mert ott be kell vezetni a többes számot is, ez pedig még nem történt meg), de itt két ragozási típus egyszerre kerül terítékre.

Ezután a közterületi helyek, intézmények neveivel visszatérünk a *Hol van?* kérdéshez. Az *utcán/az egyetemen/a bevásárlóközpontban* című dialógusok az *-n/-on/-en/-ön* és a *-ban/-ben* használatát mutatják be az inessivusi–superessivusi funkció túl. Emellett megtanulják a sorszámneveket is. A ragok után jó az átkötés a *Mikor?* kérdésre a 12. fejezetben. A napok és hónapok tanítása mellett kitérnek a napszakokra (újra), az évszakokra, valamint a *-kor* toldalék is előkerül. Érdekes kezdeményezés a *volt* és a *lesz* igék, valamint az ezekhez tartozó időhatározó-szók bevezetése. A használati gyakoriságukat tekintve mindenképpen hasznosak. A rendszert kedvelő hallgatók azonban lehet, hogy nem örülnek annyira, hiszen a *van* jelen ideje még mindig csonka.

Ezt az igényt azonban kielégíti a következő rész: hiszen a *van*, a *megy* és a *jön* igék is előkerülnek teljes ragozási paradigmájukkal. (Érdekes módon a *van* kisebb betűmérettel.) A *Hová?* kérdésre a ragok tanítása a *-ban/-ben* és az *-n/-on/-en/-ön* mentén történik, ebben a fejezetben csak az általános helyekkel gyakoroltatva.

A *megy* ige kapcsán logikusnak tűnik a *Mivel jössz?* téma soron következője, s ezzel együtt a *Kivel?* tanítása is. A toldalék tanítása történhetne áttekinthetőbben is. A magánhangzóra végződő szavakkal nincs is gond, de a mássalhangzós végűek mellett felkiáltójel szerepel, ami a rendhagyóság képzetét kelti (legalábbis bennem), holott ezek is rendszerűen ragozódnak, csak meg kell adni a szabályt. A feladatokban később felbukkan a toldalékok használata étellekkel, italokkal együtt is. Itt vezeti be a járművekkel összefüggésben az *egyes, kettes* számnévi formát is. S újra felbukkan a *Honnan?* kérdés. Azonban míg az előző fejezetben ez a rendszert érzékeltetve történt – tehát a *Hol?* és a *Hová?* használatát, alakját együtt mutatja –, itt ez sajnos elmarad. Új feladatként megjelenik az e-mail írás. Meglepő módon itt, a feladatok között találkozunk az *-s/-os/-es/-ös* melléknévképző gyakoroltatásával is, mindenféle táblázat, magyarázat nélkül. Ennek itt és így történő bevezetését nem tartom szerencsésnek, mert tapasztalataim szerint sokaknak nehezen érthető a *tejes* és a *tejjel* formák közötti különbség.

Ezen a ponton újabb összefoglaló rész következik: szintén szituációkkal és hozzájuk tartozó panelekkel, mondatmintákkal: az *utcán*, az *egyetemen*, programok témakörök mentén.

Furcsa módon ezek után összesen két fejezet következik még. A 16. fejezetben az ikes igékkel találkozunk: képzésükkel és ragozásukkal. Számomra érthetetlen módon az E/3. személyben a toldalék  $\emptyset$ . S még a példában is az egész szó van kiemelve, míg a többi alakban csupán a toldalék. Azt is nehezményezem, hogy a sztenderd *-om/-em/-öm* ragok mellett az egyre gyakoribb *-ok/-ek/-ök* toldalékok nem jelennek meg.

Az utolsó fejezet a *Budapest* címet viseli. Találkozunk ebben a fejezetben budapesti képekkel, leírásokkal, Magyarország-totóval, valamint olvashatunk magyar ételekről és

az ország éghajlatáról is. Ezen kívül számba veszik a kérdőszavakat, s itt kerül elő először a főnevek és a melléknevek többes száma. Sajnos a létige és ezek kapcsolatának rendszerszerű bemutatása kimaradt. Lexikából a melléknevek és a színek kerülnek terültre. Újdonság a kérdésekkel irányított fogalmazás írása.

Mindezek után a szerkezet számomra érthetlenné válik: 3 oldalnyi gyakorló feladat következik a 7. leckéhez, majd Összefoglalás 1–7., 9. lecke, 11. lecke, 13. lecke, 14. lecke, Összefoglalás 9–14., 16. lecke, Összefoglalás 1–17. Miért ezekhez és miért itt találhatóak ezek a feladatok? Ezt követik az ide tartozó megoldások, majd változó item számú feleletválasztós tesztek és megoldásuk a 2., 4–7., 9–14. és 16–17. leckékhez. Összefoglaló feleletválasztós tesztekben 11-et találunk. Ezután a hallásértési feladatok szövegeit olvashatjuk. A könyv végén magyar egynyelvű szöveget találunk, itt talán jól jöhetett volna angol és német nyelvre rendezve is közölni a szavak listáját. Végül a CD-n található szövegek listája szerepel.

A részenként haladó bemutatás után áttérek az általános megjegyzéseimre. A tankönyvről elmondható, hogy fokozatosan halad, azonban az egyes fejezetek igen egyenetlenek. Néhány fejezet nyúlfarknyi, másokban nagyon sok a szóanyag és a nyelvtan is. A fokozatosság elve igen jól kitűnik a szövegek kapcsán: a szövegek lassan válnak egyre összetettebbé, hosszabbá. Sok és sokféle feladattal találkozunk a könyvben, a különösen sok hallásértési feladat az elmélyülést és a gyakorlást segíti elő.

A szerzők szándékosan nem használnak közvetítő nyelvet, hiszen így a nyelvkönyv alkalmassá válik valamennyi külföldi hallgató tanítására. Mivel a programban résztvevők mindannyian angol/német nyelven tanulnak, így feltételezhetjük, hogy képesek ezen a nyelven magyarul is tanulni, így akár a nyelvtani magyarázatokban minimális közvetítő nyelvet használhattak volna. Már csak azért is, mert helyenként nem tűnik elégségesnek a táblázatos forma.

A nyelvkönyv kulturális tartalmak közvetítésére kevésbé vállalkozott: Budapest, egy-két étel és az éghajlat jelenik meg csupán.

A könyv megjelenését tekintve tankönyv és munkafüzet keveréke: szellős, sok helyet ad a feladatok megoldására, s saját jegyzetek készítésére is akad hely. Kék Comic Sans MS betűtípussal szedett az összes szöveg, clip art-képek, fotók (túl sötétek) és (számomra elkedvetlenítő) rajzolt pálcikaemberek jelennek meg illusztrációként. Összességében lehetne külalakját tekintve vonzóbb a könyv.

Mindenképpen üdvözlendő, hogy a tankönyvhöz CD-melléklet is tartozik. Az adathordozón összesen 75 track található, melyek a fejezetek „dialógusait”, valamint a hallásértési feladatok szövegeit foglalják magukban. A szövegeket férfi és női hang mondja fel, tempójuk néhány feladat sikeres megoldásához talán kissé gyors. Ez azonban ízlés kérdése is: örökös kérdés, hogy le kell-e lassítani teljesen a beszédet a kezdő nyelvtanuló számára, vagy inkább a valódi magyar beszédtempóhoz közelítő sebességet adjuk meg.

Györfly Erzsébet