

JOACHIM LÁSZLÓ

A szókincs tanításának néhány módszere

(különös tekintettel a magyarnak mint idegen nyelvnek a tanítására)

1. Bevezetés

„A magyar nyelv megtanulhatatlanságának okát nagyon sokan szókincsünk szokatlan, idegen voltában látják” – olvashatjuk Kiss Jenő egyik tanulmányában (1998: 414). Éppen ezért nagyon fontos meggyőzni a nyelvtanulókat arról, hogy bár lehet, hogy hosszúk és az indoeurópai nyelvek szókincsétől (és más nyelvekétől is) gyakran eltérő felépítésűek a magyar szavak (vagy legalábbis sok közülük), a nyelvtanuló céljához szükséges magyar szókincs elsajátítása a legkevésbé sem lehetetlen vállalkozás, különösen, ha a tanulói erőfeszítéseket a tanár részéről megfelelő módszerek alkalmazása könnyíti. Dolgozatom célja néhány, a szókincs tanításában használatos, illetve használható módszer bemutatása. A szókincs tanításán elsősorban a jelentés tanítását értem; a dolgozatnak nem témája például a kiejtés vagy a helyesírás gyakoroltatása (a jelentéstől ugyanakkor természetesen nem feltétlenül választható el a forma kérdésköre). A bemutatandó módszereket két csoportba soroltam: az elsőbe kerültek azok, amelyek anélkül tanítanak új szavakat, hogy más szavakhoz kapcsolnák őket; a másodikba tartoznak azok, amelyekben a különböző szavak nyelvi alapon történő összekapcsolásának is nagy szerepe van (akár a forma vagy formák, akár a jelentések összekapcsolásáról vagy szembeállításáról van szó, akár más okból kapcsolódnak össze az adott szavak)¹. A dolgozatban használt csoportosítás legfőbb célja a rendszerezhetőség; a különböző típusú módszerek egy-egy nyelvórán természetesen gyakran ötvöződnek. A szókincs (a jelentés) tanításának megvannak a maga általános korlátai, nehézségei, amelyek elsősorban a nyelvek közötti eltérésekből adódnak. Ezek némelyikére már az adott módszer bemutatásakor is utalok, részletesebb tárgyalásukra a dolgozat negyedik részében kerül sor.

2. Új szavak tanítása más szavakhoz való kapcsolás nélkül

A dolgozat ezen részének témája tehát a „mit jelent ez a szó?” tanulói kérdésre adható (nem feltétlenül verbális) válasz néhány legalapvetőbb válfajának rövid bemutatása.

¹ Bárdos (2000: 77) említi a fenti felosztást is („egyetlen szó izolált tanulása és tanítása” és „több szó együttes tanulása és tanítása” néven), a részletesebb tárgyaláshoz azonban (a nyelvpedagógiai gyakorlatra hivatkozva) olyan csoportosítást használ, amelyben máshol húzódnak a két fő kategória közötti határok. Nála az „egyetlen szó tanításával kapcsolatos tudnivalók rendszere” és a „(frazológiai) kifejezések tanításáról szóló tudnivalók rendszere” állnak egymással szemben. Az előbbihez olyan jelenségek is (például a szinonimák és a vonzatok) tartoznak, amelyek különböző szavak összekapcsolásán alapulnak, és így ebben a dolgozatban a fenti felosztás második kategóriájába kerültek.

A jelentés mint információátadás módjainak tárgyalásához legfőbb forrásom Mehta (2009) volt.

Bár az egyes módszereket a tisztább elkülöníthetőség érdekében külön tárgyalom, ezek természetesen a legkülönfélébb kombinációkban jelenhetnek meg egy tanórán, egy-egy szó magyarázatával kapcsolatban egymás után vagy akár egyszerre is (utóbbira példa lehet a *pók* jelentésének tanítása, amikor a tanár esetleg az állat sablonos rajzához a pókháló rajzolásával teremt valamiféle kontextust, mindezt pedig szóbeli magyarázattal kombinálja). Az egyes módszereknek természetesen megvannak a maguk korlátai, nem minden módszer használható minden egyes szó tanításával kapcsolatban: a tárgyak és egyéb jól látható, könnyen vizualizálható jelenségek szemléltetésére kiválóan alkalmas képekkel jóval nehezebb például elvont tulajdonságokat bemutatni (például *kedves*, *őszinte* stb.).

2.1. Új szavak tanítása célnyelv és/vagy közvetítő nyelv alkalmazásával

A verbalitáson alapuló módszerek természetesen alapvetőek a nyelvoktatásban, az új szavak jelentése megadható szóbeli körülírással, valamilyen definícióval. Ezt célszerű egyértelműsítő (vagy legalábbis segítő, konkretizáló) kontextussal is kiegészíteni: ha a szó első előfordulási helye, környezete (például tankönyvi szöveg, feladat) ehhez nem ideális, akkor szerencsés, ha a definíciót példamondat(ok) is követi(k). Egy-egy szó jelentésének a kontextusból történő kikövetkeztetése fontos képesség a nyelvtanulás során, amelynek fejlesztésére külön módszerek alkalmazhatóak, erről bővebben lásd Pettigrew (1995: 4–5). Bizonyos esetekben (és szempontból) a helyzetet egyszerűsítő, máskor (és más szempontból) inkább bonyolító tényező lehet a jelentés közvetítő nyelven történő megadása. Ennek a módszernek a használata eleve korlátozott, hiszen nem minden tanulócsoporthoz van közös (a tanár által is beszélt) nyelv. De korlátozottságán kívül még hátrányaival is érdemes számolnunk: a közvetítő nyelv alkalmazása gyakran olyan (felesleges) pillanatokat jelent, amikor nem magyarul gondolkodnak a nyelvtanulók (sőt nem is igazán gondolkodnak, hiszen készen kapják a jelentést ahelyett, hogy a rávezetés során tett erőfeszítéseik eredménye volna a megértés, ami pedig nemcsak a megértés képességét fejleszti, hanem a memorizálást is könnyítheti). A közvetítő nyelv nem anyanyelvi beszélőinél további probléma, hogy a harmadik nyelv használata meglehetősen nagy mentális erőfeszítést igényel, ráadásul az ő esetükben nyelvi korlátokkal is számolni kell (a közvetítő nyelvet anyanyelvként beszélő tanulók esetében jellemzően „csak” a tanár jelent korlátozó tényezőt). A jelentések torzulásának is nagyobb esélye van, ha valamilyen közvetítő nyelven keresztül érkeznek meg a tanulóhoz. (A különböző nyelvek eltérő kategorizációjából fakadó nehézségekről a 4.1. részben írok.) Mindezek ellenére teljesen kezdő szinten, valamint más módszerekkel csak nagyon nehezen elmagyarázható jelentések átadása esetén – meglátásom szerint – lehet létjogosultsága a közvetítő nyelven történő jelentésmegadásnak is. Magasabb nyelvi szinteken ez a módszer esetleg más módszerek kiegészítésére, egyfajta utólagos, megerősítő visszajelzéseként is alkalmazható, azt ellenőrizve így, hogy tényleg arra gondolnak-e az adott szó jelentése kapcsán a diákok, amire a tanár. (Vannak tanárok, akik ezt az ellenőrzést közvetítő nyelv nélkül is alkalmazzák: általában olyan többé-kevésbé egynyelvű csoport(ok)ban, amelynek

a nyelvét nem beszéljük, viszont bíznak abban, hogy ha mindenki egyformán válaszol, akkor az valószínűleg a jelentés megfelelő értését igazolja.)

2.2. (Fény)képek, rajzok használata

A verbális magyarázat mellett egy-egy szó jelentésének megvilágítására gyakori módszer a (fény)képek, rajzok használata. Ezek előnye, hogy nem szükséges az a minimális nyelvtudás sem, amely a szóbeli magyarázatok megértéséhez elengedhetetlen, valamint hogy a vizualitás az óra változatossága mellett a memorizálást is hatékonyan szolgálja. A kategorizáció problematikáját azonban itt is figyelembe kell venni (például mi a különbség az *ajtó* és a *kapu*, a *pohár* és a *bögre* jelentése között, stb.). A magyarázatokhoz ideális kép kellően nagy méretű (hogy mindenhol jól látható, felismerhető legyen); lehetőleg színes (bár előfordulhat, hogy ennek nincs nagy jelentősége); bizonyos esetekben pedig megfelelő kontextust teremt például egy-egy jelenettel (különösen akkor, ha nem különálló tárgyról, hanem emberek vagy dolgok közötti viszonyokról van szó). A módszer nehézsége, korlátja lehet egyrészt az (amire a bevezetőben már utaltam), hogy nem minden szó tanításával kapcsolatban használható egyformán, másrészt pedig az, hogy nem könnyű a tanár számára minden fontos szóval, tárggyal, fogalommal kapcsolatban képet szerezni és azt az órára bevinni (még digitális formában sem). Ez utóbbi nehézség gyakran áthidalható azzal, hogy a tanár maga rajzol (természetesen csak sematikus) a táblára vagy papírra, ilyenkor persze a tanár rajzkészsége jelenti a módszer korlátját (inkább az ötlet, kreativitás terén számít ez, a pontosság vagy látványosság hiányát nem tartom nagy gondnak, attól még felismerhető lehet az ábra, a diákok szimpátiájának pedig gyakran még használ is, ha anyanyelvi tanáruk nem mindenben bizonyul tökéletesnek).

2.3. Valódi tárgyak használata

További módszer lehet valódi tárgyak használata is. Ennek előnye, hogy többoldalú közvetlen tapasztalást biztosít (nemcsak látást, hanem például tapintást vagy esetleg szaglást is). Az életszerűség fogalma, érzése is társítható hozzá, hiszen (ideális esetben) az életben is gyakran hasonló körülmények között kérdezzet(het)ik a nyelvtanulók környezetüket egy-egy dolog nevével. A módszer korlátja természetesen, hogy nem minden szó prezentálásakor használható. További nehézséget az jelent, hogy ha a képeknél megállapítottuk, hogy beszerzésük nem mindig problémamentes, akkor valódi tárgyak esetében ez hatványozottan igaz, ráadásul velük kapcsolatban megemlítendő a szállítás (az órára bevétel) és a tárolás problémája is. Esetleg az jelenthet valamiféle megoldást, ha „Mohamed megy a hegyhez”, vagyis ha a csoport maga látogat el például a piacra, boltokba, postára vagy egyéb helyekre. Természetesen ennek is meg lehetnek az árnyoldalai, például eléggé időigényes, valamint egy mozgalmas környezetben nem könnyű fenntartani a figyelmet vagy jegyzetelni (és a környezetet is zavarhatja, esetleg akadályozhatja is egy csoport nyelvtanuló váratlan felbukkanása).

2.4. Dramatizálás

Szavak jelentésének bemutatására alkalmas módszer lehet a jelentés eljátszása is. Ahogy a rajzolás esetében sem, úgy itt sem kell különleges művészi képességekre

gondolni, egyszerű ötletekkel (sőt néha azok nélkül) is működhet a módszer. Az eljátszás korlátja, hogy csak a szavak nem túl nagy halmazánál ideális (például látványos cselekvések érzékeltetésére), néha viszont gyakorlatilag ez az egyetlen hatékony módszer a tanításhoz (a *köhög* ige által kifejezett cselekvést például sokkal nehezebb szóban elmagyarázni vagy lerajzolni, mint bemutatni). Természetesen nem kell mindig erőltetni a dramatizálást (sem), mert például a *röhögés*-t éppen a földön fetrengve szemléltető tanár képe a bemutatáshoz elméletileg tökéletesen alkalmas ugyan, de nem minden tanulóra tenne feltétlenül jó benyomást.

3. Új szavak tanítása más szavakhoz való kapcsolással (vagyis több szó együttes tanítása)

A szókincs fejlesztésének jelentősége a tanulási folyamatnak már a kezdetén is rendkívül nagy, az egyre magasabb nyelvi szinteken pedig csak egyre nő, hiszen míg egy-egy nyelv tanulásának kezdeti lépéseit a grammatika uralja, addig a magasabb szinteken a szókincsnek lesz egyre nagyobb jelentősége (vö. Giay 1998: 369). Egy komolyabb nyelvi szint eléréséhez meglehetősen sok szót kell megtanulni. Ha ilyen szempontból vizsgálunk tankönyveket, azt találjuk, hogy a *Lépésenként I* nagyjából 1100 szót tartalmaz, a *Halló I* és a *Halló II* egyenként valamivel több mint 1200-at (a tankönyvek végén található szólista alapján), az *Ungarisch* pedig körülbelül 2100 szót (az előszó alapján). Giay (1998: 368) azt írja, hogy a kezdő és a középhaladó szakaszban a lexikai anyag mennyisége megközelíti a 2000 egységet, a középfokú nyelvvizsga pedig még többet igényel: John Milton (2006: 5) szerint például Magyarországon a B2-es szinten nagyjából 3900 szó az elvárt tudás (vö. KER, amely viszont nem számszerűsíti így a lexikát). Ekkora „szóhalmazt” már meglehetősen sok szempont alapján lehet megszerezni, az egyes elemek között sokféle összefüggést lehet keresni, ami számos erre építő módszer igényes és változatos használatát teszi lehetővé. Ennél jóval kisebb szókincs esetén is lehet azonban már bizonyos mennyiségű kapcsolódási lehetőséget találni az egyes lexikai elemek között, és ezekre a (pontenciális) összefüggésekre érdemes is odafigyelni a nyelvtanítás során, mert feltárásuk és tudatosításuk nagy könnyebbéget jelenthet a nyelvtanulók számára (McCarten 2007: 21).

Az ismeretek összekapcsolása és a közöttük lévő összefüggések tudatosítása hogyan (miért) is segítheti a memorizálást? Ezt próbálom meg röviden érinteni a következőkben. Ismeretek összekapcsolásán nemcsak azt értem, hogy korábbi ismeretekhez kapcsolunk újabbakat, hanem akár egy időben tanult információk összekapcsolását (vagy megszervezését) is. Ennek több módja is lehet, és ezek nagy jelentőséggel bírhatnak az idegen nyelvek tanulói számára. Moras (2001: 2) kiemelt helyen említi a memorizálást segítő stratégiák között a szavak közötti mentális kapcsolatok kiépítését, vagyis például az asszociációk kiaknázását és a csoportosítást (vö. még Sárvári 2006: 4–5).

Az asszociációk kiépítésével kapcsolatban érdemes arról is szólni nagyon röviden, hogy miként tárolódnak a szavak a mentális lexikonban. Ahogyan arról mások mellett Field (2003: 15) is ír, a szavak nem különálló egységekként tárolódnak az emberi elmében, hanem egymáshoz többféle módon is kapcsolódnak, minden szó előhív más szavakat a forma és a jelentés alapján egyaránt (az asszociáció nem nyelvi alapú, valamint egyéni módjairól most nem szólva). Formailag az egymáshoz hasonló vagy egymással azonos alakú elemek állnak közel egymáshoz (nyilvánvalóan nem egyfor-

ma mértékben), illetve a jelentésbeli közelség (többek között a szinonimákra, antonimákra, kollokáció által egymással összekapcsolódott elemekre érdemes itt gondolnunk) ugyanúgy erős kapcsolatot jelenthet (vö. Field 2003: 60).

Külön is érdemes megemlíteni azt az esetet, amikor lexikai elemek mind a jelentés szempontjából, mind formailag hasonlítanak egymásra, és közöttük szinte szabályszerűen leírható összefüggések találhatóak. Képzett szavak esetében például könnyen előfordulhat ez, néhány példa: *busz – buszozik, villamos – villamosozik, vonat – vonatozik, autó – autózik* stb., de kivételek is lehetnek, ilyen például a *repülőgép – repül* szópár. (Természetesen nemcsak egy-egy képző, hanem egy-egy szótő is lehet az ilyen csoportosítás rendezőelve, erről bővebben lásd a 3.4. részt.) Az ilyen és ehhez hasonló szavak összekapcsolása az összefüggések miatt különösen is komoly pozitív hozadékkal járhat; Szűcs Tibor (2005) így fogalmaz ezzel kapcsolatban: „a nyelvtanuló számára többszörös előny származik a tudatosan megvilágított motivációs jelenségekből, hiszen a felismert transzparenciával nyerhető lényeglátás (...) jelentősen megkönnyíti az ismereteknek ekként szerves, a maguk elemi kötődéseiben megszilárduló befogadását és megtartását, sőt szélesebb körben a rendszerben történő eligazodást (...)”.

A különféle lexikai elemek közötti kapcsolatok tehát különfélék lehetnek, és komolyan segíthetik a szótanulást. „Egy új lexikai egység megtanulása ugyanis nemcsak az elem formájának elsajátítását és egy jelentéssel vagy különféle jelentésekkel való összekapcsolását jelenti, hanem az adott elemnek a korábban tanult szavak alkotta hálózathoz való kapcsolását is” (Field 2003: 15).²

A Moras (2001: 2) által említett, memorizálást segítő stratégiák közül egy másikról, a szavak csoportosításáról ezt írja Atkinson (2003: 235): „minél jobban megszervezzük a kódolt anyagot, annál könnyebb később előhívni. (...) Nevek vagy szavak listáját sokkal könnyebb felidézni, ha az információt kategóriákba kódoljuk, majd a kategóriák alapján hívjuk elő őket”. (Bár Atkinson ezt nem nyelvtanulással kapcsolatban írja, ennek az ismeretnek jelen témánkkal kapcsolatban is van jelentősége.) Ezeknek a kategóriáknak az alapjai lehetnek nyilvánvalóan egyes témakörök (például különféle sportok, rokoni kapcsolatok vagy házimunkák stb.), az általuk szervezett szólisták már önmagukban segítik a memorizálást (Field 2003: 60), de például frazémák is csoportosíthatók hasonló elven (ennek egy példáját lásd a 3.8. részben).

3.1. Poliszém jelentésekre való utalás

Jó módszer lehet a szókincsfejlesztés során (sőt ismétlésnél is), ha egy szóalak több, egymással összefüggő jelentését összekapcsoljuk. Újabb jelentés tanításakor szinte magától értetődik, hogy a tanár rákérdezhet a régire is, de egy szójelentés első előfordulásakor is el lehet mondani a hangalakhoz kapcsolódó egyéb jelentések közül is egyet-egyét (természetesen a szükséges mértéktartással). A különböző jelentések közötti összefüggések feltárása már önmagában is segítheti a használati kör (például összetett szavak) memorizálását, ráadásul a magyar mint idegen nyelv tanítása során

² „Learning a new lexical item is not just a question of mastering the form of the item and associating it with a sense or range of senses. It is also a question of linking the item to the whole network of previously learnt words.”

a tanulók anyanyelveként vagy közvetítő nyelvként jelen lévő nyelvekkel való egyezésekre is bukkanhatunk. Például a *fej* szónak az ÉKsz.² tíz különböző jelentését különbözteti meg, és ezek közül több is megtalálható az angolban, például a 'vezető [vállalaté, közösségé]' vagy 'pénzérme fejrésze'. A módszerre magyar mint idegen nyelvi tankönyvben is találhatunk példát, a *Halló I* 73. oldalán található 6. feladat a testrészekkel kapcsolatos néhány egyéb (poliszém) jelentést mutat be (illetve ezekre próbálja rávezetni a tanulókat), így kerül elő benne többek között a *pulóver ujjja*, a *cipő orra*, az *asztal lába*, a *csésze füle* vagy az *üveg nyaka*.

A különféle poliszém jelentések nyelvi humor alapjául is szolgálhatnak; ennek a nyelvoktatásban való felhasználásáról a 3.7. rész szól.

3.2. Jelentések közötti összefüggések motiválása fogalmi metaforák segítségével

Jelentésbeli motivációk feltárására alkalmas a (többek között) Kövecses által bemutatott kognitív metaforaelmélet is, amely (többek között) metaforikus alapon létrejött poliszém szavak közötti olyan árnyalt motivációk feltárására is képes, amelyek egyébként csak nagyon nehezen lennének megragadhatóak. Ennek pedig nagy jelentősége van, hiszen – ahogyan azt Deignan (2005: 169) írja – „...nehéz a szókészlettel kapcsolatos információkat úgy szervezni, hogy az lehetővé tegye az általánosításokat és a hagyományos nyelvórai tevékenységeket”.³ A nehézség viszont könnyen megtérülhet: a szavak, kifejezések közötti ilyen jellegű összefüggéseket leíró elméletek eredményei könnyen javíthatják a szótanulás hatékonyságát, ahogyan azt a kognitív metaforaelmélet például a vertikális irányokkal kapcsolatos idiómák esetében is teszi. Egy Kövecses (2005: 208) által említett kísérletben az a csoport, amelynek feltárták a kifejezések metaforikus motivációját (és ezzel szervezték is az információt), 25%-kal jobban teljesített utána az idiómákkal kapcsolatos konkrét feladatokban, mint a kontrollcsoport, amely a motivációról mit sem tudva próbálta memorizálni a kifejezéseket. A vertikális irány nemcsak idiómák, hanem (többek között) igekötős igék esetében is előfordul. Korántsem állíthatjuk, hogy ezek az idiómák és igekötős igék mind magyarázhatóak lennének a metaforaelmélet segítségével, mégis nagy segítséget jelenthet bármi, ami megkönnyíti a megtanulásukat, hiszen az általános vélekedések és tapasztalatok szerint nehezen sajátíthatóak el (vö. Fülöp 2006: 166, valamint Szili 2006: 186). Ráadásul Giay Béla (1998: 368) szerint az idiómák és frazémák szerepe a nyelvtanulás során állandóan nő, egyes számítások szerint (Giay itt Földes Csabára hivatkozik) a szavak és a frazeologizmusok aránya akár 15:1 is lehet egyes nyelvekben.

Kövecsesnél a vertikális iránnyal kapcsolatban találkozhatunk a FENT 'JÓ' fogalmi metaforával (például *felvidul*, *lelombozódik*), Szilágyi N. Sándor (1996) pedig egyfajta aktív-passzív szembenállásban gondolkodik (ami általánosabb kategória a jó-rossznál, de az összefüggések és közös pontok léte látható): érzelmi aktivitásra lehet példa a *felbátorodik* vagy a *lenyugszik*, hangulati aktivitásra a *fel van dobva* vagy a *le van törve*. A további kategóriák már nem feleltethetőek meg olyan nyilvánvalóan a FENT

³ „... teaching syllabuses continue to be largely based around grammatical structures, because of the difficulty of organizing information about lexis in ways that allow generalizations, and traditional classroom activities.”

Jó fogalmi metaforával, hiszen tartoznak ide hőmérséklettel kapcsolatos kifejezések, mint például a *felmelegszik* vagy a *lehül*, hangerővel kapcsolatban a *felhangosít* vagy a *lehalkít* stb., de a metaforikus megközelítés más dolgokra is magyarázatot adhat, például a hierarchikus szemlélet térbeli kifejeződése magyarázhatja, hogy miért mondják sokan azt, hogy valaki *leutazik vidékre* vagy *felmegy Pestre* (ezzel akár Magyarország Budapest-központúságát is lehet érzékeltetni). Ezeknek az összefüggéseknek a megvilágítása és a nekik megfelelő kifejezések tanítása (vagy ebben a rendszerben való átisméltése) segítheti, megkönnyítheti a szókincs fejlesztését. Nem elhanyagolható ennél a módszernél az sem, hogy a különféle fogalmi metaforák közül több is univerzálénak számít, amit pedig meg kell ragadni, mert nagyban segíti a nyelvtanulást⁴, és a magyar nyelv esetében nincs olyan nagyon sok lehetőségünk erre építeni. Így jó eséllyel a nyelvtanuló anyanyelvén is található rá példa, de a magyar mint idegen nyelv tanításában használt közvetítő nyelvek közül a két leggyakoribb, az angol és a német esetében ez biztosan gyakran van így (a *fel-le* irányultsággal kapcsolatban vö. Kövecses 2005: 167–169). Például az *Ungarisch* végén található szójegyzékben 21 felfelé irányultsággal kapcsolatos szót találtam (igekötős igéket), amelyekből 14 esetében a német megfelelőben is megtalálható volt az *auf-* vagy *hinauf-* kezdet. A lefelé iránnyal kapcsolatos kifejezések száma 18, amelyekből 13 esetében találhatjuk meg ugyanezt a „logikát” a németben (azt most külön nem vizsgálva, hogy ezek milyen arányban tárgyalhatóak könnyen a megfelelő fogalmi metafora alapján). Az angol és a magyar között is számos megfelelés található e tekintetben: például *give up* ’felad’, *stand up* ’feláll’, *wake up* ’felébred’, és még hosszan sorolhatnánk. Természetesen fontos felhívni a figyelmet arra is, hogy nem valamiféle általános érvényű „szabályról” van szó: például *get on* ’felszáll’ vagy *invent* ’feltalál’ (a példák a *Halló I* és a *Halló II* szójegyzékéből származnak).

Ehhez hasonló eredmények természetesen nemcsak idiómák és igekötők, és nem is kizárólag vertikális irányokkal kapcsolatos szavak és kifejezések esetében érhetőek el a kognitív metaforaelmélet segítségével, hanem például strukturális metaforákhoz tartozó kifejezések esetében is.

3.3. Ragok (metaforizációja) mint rendezőelv

Nemcsak szavak és kifejezések esetében beszélhetünk metaforákról, hanem ragok is metaforizálódhatnak, ami jó alap lehet (például igei) vonzatok csoportosításához. Ha vonzatok alapján csoportosítunk igéket, akkor érdemes figyelni arra, hogy a legtöbb esetben korántsem általános érvényű összefüggésekről van szó. Így a nyelvtanulókat érdemes figyelmeztetni arra, hogy ha az adott példák alapján általánosítani próbálnak és más szavakkal akarják használni a szóban forgó vonzatot (a tanórán tárgyalt „szabályoknak” megfelelően), az nem mindig fog jól formált kifejezéseket, mondatokat eredményezni. Vonzatok és vonzatos igék csoportosítására igencsak alkalmasak lehetnek a különféle helyhatározóragok, amelyeknek átvitt, metaforikus funkciók is vannak (vö. Hegdűs 2004: 161), de eredeti, irányulással kapcsolatos jelentésük bizonyos esetekben az

⁴ Kiss Jenő (1998: 415) így ír erről: „az anyanyelvvel egyező vagy ahhoz hasonló nyelvi jelenségek könnyűszerrel elsajátíthatók. (...) Mivel ezek a jelenségek kötődnek a megfelelő anyanyelvi jelenséghez, könnyen bevérsődnek, megmaradnak. Nem lebecsülendő a vele járó lélektani hatás sem: a tanulók könnyebben jutnak sikerélményhez, ami önbizalmukat, tanulási kedvüket növeli.”

átvitt jelentésű igék mellett is felismerhető. Hegyi (1967: 26) például a *-tól/-től* és a *-nak/-nek* vonzatokkal kapcsolatban állította párba az egymásnak megfelelő igéket. (Megjegyzendő egyébként, hogy míg az előbbi rag esetében igencsak tipikus a hellyel kapcsolatos jelentés, addig az utóbbiról ezt nem állíthatjuk, vö. Hegedűs 2004: 80–81, valamint uo. 76–77. Emiatt az irányhármasságban tipikusan a *-tól/-től* raghoz tartozó pár, a *-hoz/-hez/-höz* esetleges zavaró hatása is felléphet. Ezzel együtt azonban segíthet a rendszerezés, más ragok választása esetén pedig efféle probléma sem feltétlenül lép fel.) Hegyi páros példáiiban a cselekvésnek valamiféle irányultsága figyelhető meg; ilyen többek között a *kér* (*valamit valakitől*) és az *ad* (*valamit valakinek*), a *kap* (*valamit valakitől*) és a *küld* (*valamit valakinek*) vagy *hall* (*valamit valakitől*) és a *mond* (*valamit valakinek*). Az imént tárgyalthoz hasonló okra vezethető vissza, hogy bizonyos szinonim jelentésű (vagy legalábbis szinonim jellegű) igék vonzatai megegyeznek: szintén Hegyi (1967: 27) példája az *ír* (*valamiről*), *olvas* (*valamiről*) és a *beszél* (*valamiről*). (Természetesen itt sem általános érvényű jelenségről van szó.)

3.4. Szócsaládok

Jelentések közötti összefüggéseken (és a formák hasonlóságán) alapul az a szótanítási-szókincsfejlesztési módszer is, amely szócsaládokat tanít egyszerre. Olaszky Kamilla így határozza meg a szócsalád fogalmát: „egy szócsaládhoz azok a szavak tartoznak, amelyek azonos szótőből származnak, és amelyekből igekötőkkel, különböző végződésekkel vagy szóösszetételekkel stb. egy új szót képzünk” (2003: 6). Ezzel a módszerrel kapcsolatban fontos hangsúlyoznunk, hogy az alapszintű szókincs nem feltétlenül elég hozzá. (A diákoknak ismerniük kell már számos szót, illetve akár kevésbé gyakori szavak megtanulása is cél kell legyen akkor, ha ezt a módszert látványosan szeretnénk alkalmazni. Az Olaszky Kamilla által szerkesztett szótár egyébként több mint 6000 szót tartalmaz, de már az *Ungarisch* 2100 szavas szószedetéből is többé-kevésbé el lehet boldogulni, az általam a következőkben idézett példák nagy része is onnan származik.) A szócsaládokban való tanításhoz praktikus legalább néhány gyakori képző ismerete is. A módszer segítségével a ma is produktív képzési módok mellett mára elhomályosult képzések is (valamennyire) remotiválhatóak (például *jár – járda, lép – lépcső* stb.), ezen kívül pedig szóösszetételeket is tárgyalhatunk így (amelyekkel gyakran egy-egy témakör szavait tárgyaljuk együtt, ami más szempontból is hasznos: például *pénz, pénztár, pénztáros, pénztárca*). Vannak azonban olyan extrém példák is, amelyeknél nem lehet kitalálni a szótő és a képző jelentéséből sem a képzett szó jelentését (például nem lehet könnyű megmagyarázni egy nem magyar anyanyelvűnek, hogy a *számos* és a *számtalan* miért nem antonimái egymásnak, vagy hogy miért nem jelenti ugyanazt a *gondtalan* és a *gondatlan*). Szócsaládok esetében is találhatunk hasonlóságokat az angol és a német megfelelőikkel (talán gyakrabban a némettel), azonban ezek kevésbé tűnnek „univerzálé-jellegűnek”, mint például bizonyos fogalmi metaforák. A következő példák között ennek megfelelően egyezőeket és eltérőeket egyaránt találhatunk: *út* (*way, Weg*), *úticél* (*destination, Reiseziel*), *útikönyv* (*tourist guide, Reiseführer*), *útközben* (*on the way, unterwegs*), *útlevel* (*passport, Reisepass*), *útlevelvizsgálat* (*passport control, Passkontrolle*). Ha megfeleltetéssel próbálkozunk, akkor egyéb problémák is felmerülhetnek, például a *gyors, gyorsan, gyorsít* (sic!) esetében mindhárom szó német megfelelőjeként az

Ungarisch-ban a *schnell* szót találhatjuk! (Ilyenkor nem a szavak összekapcsolása, hanem inkább szétválasztása jelenthet problémát a német anyanyelvűek számára.)

3.5. Egymással összefüggő jelentésű, eltérő alakú szavak együttes tanítása

A szókincs bizonyos elemeinek sajátos szervezője lehet az is, ha jelentésükben összefüggő, de formájukban eltérő szavakat, kifejezéseket tanítunk egymás mellett. Nagyon fontos például a szinonímiának a nyelvtanításban betöltött szerepe, és bár alkalmazása többnyire talán inkább magasabb nyelvi szinten történik, kezdő szinten is lehet és érdemes (legalább időnként) alkalmazni, hiszen így az egyes szavak összekapcsolásán (és a szinonimáknál legalább annyira fontos: szétválasztásán) keresztül a szavak használati köréről is árnyalt(abb) képet kaphatnak a tanulók. Óvatosságra int ugyanakkor a szinonímiára való építkezéssel kapcsolatban az a tény, hogy a szinonimák a nyelvben hálózatot alkotnak, és ha szinonim szavakat próbálunk jelentésük szempontjából elrendezni, akkor azt tapasztalhatjuk, hogy a kategóriák egymásba érnek, és nagyon gyakran nem húzható éles határ közöttük. Talán itt érdemes megemlíteni az egymástól az intenzitás mértékében eltérő jelentésű szavak együttes tanítását is: például *sétál*, *megy*, *fut*, *rohan*, vagy *suttog*, *beszél*, *kiabál*, *ordít/ordibál* stb. Ezzel természetesen nagyon óatosan érdemes bánni, mert különböző szavakat egyfajta skálán szemléltetni nagyon látványos, viszont korántsem minden esetben alkalmazható erőltetés nélkül.

Szintén egymáshoz való (jelentésbeli, pontosabban stílusbeli) viszonyt tisztáz az is, ha hasonló jelentésű, de eltérő stílusú szavakat teszünk egymás mellé, és arra összpontosítunk, hogy mi is a különbség közöttük (vö. Pettigrew 1995: 3). A párok egyik tagja lehet például egy dolog hivatalos megnevezése, míg a másik az ugyanazt a dologt jelölő nem hivatalos szó (például *iskola* – *suli*, *étel* – *kaja* stb.), de ugyanígy el lehet különíteni udvarias és kevésbé udvarias megfogalmazásokat is (például *öreg* – *idős*, *kövér* – *nagydarab* stb.).

Fontos megemlíteni, hogy az antonímia is nagyon jól segítheti a nyelvtanítást, széles körben alkalmazzák például melléknevek tanításakor már kezdő szinttől (vö. például a *Halló* I 94. oldalának ötös feladata, valamint a *Hungarolingua* I 50. oldala).

3.6. Hasonló vagy azonos alakú szavak

A jelentésüket tekintve összefüggő szavak összekapcsolása mellett hasonló formájú (de eltérő jelentésű) szavakat is érdemes (időnként) egymás mellett (is) tárgyalni, hiszen a formai hasonlóság szintén nagyon könnyen lehet a hibás szóhasználat alapja. (A formák összevetése gyakran a jelentések összevetésével is együtt jár, a kettő nem feltétlenül választható el egymástól.) Az egymáshoz hasonló szavak megkülönböztetése (egy-egy új szó által keltett asszociációk tisztázása) gyakran tanulói igény, tanulói kérdés is. A *szeles* (az idő) felidézheti például a *szelet* (kenyér) formát, hiszen formailag csaknem megegyeznek. Ugyanígy a *szürke* és a *szőke* alakok is (amelyek elsősorban hangzásban lehetnek hasonlóak) elválasztásra szorulhatnak, annál is inkább, mert bizonyos fokig hasonló jelentésűek, mindkét esetben szín nevéreől lévő szó. Ha nemcsak szótári alakokat, hanem ragozott formákat is nézünk, akkor a hasonló (és ezért könnyen összekeverhető) hangsorok száma megsokszorozódhat, többek

között azért is, mert gyakran maguk a ragok is hasonlítanak egymásra (ami már a grammatika területére vezet). Korántsem mindegy például, hogy mikor érdemes használni például a *szeretek*, mikor a *szeretnek* és mikor a *szeretnék* alakot stb.

Homonim, vagyis egymással formailag teljesen megegyező szavakat is érdemes összevetni egymással. Ebben az esetben nincs érezhető összefüggés a jelentések között (ellentétben a poliszém szavakkal), a hasonló formájú szavakhoz hasonlóan azonban ezeket az alakokat (és jelentéseket) is érdemes szétválasztani egymástól. Ilyen formai hasonlóságra példa a *fúj a szél* kifejezésben használt ige és az undor kifejezésére használt szó, amelyek jelentései rendkívül távol esnek egymástól. (Itt teljes alaki egybeesés sincs az ige és az indulatszó között, ez utóbbinak az alakja: *pfúj!*) Hasonló azonosságok természetesen toldalékos alakok között is létrejöhetnek: például a *szelet* (*kenyér*) és a *szél* tárgyragos alakja között. Ha az ilyen és ehhez hasonló szavak együttes tárgyalása a felcserélések megelőzése érdekében valaki szerint esetleg nem is feltétlenül szükséges, ismétlésnek/szókincsfejlesztésnek mindenképpen alkalmas és hasznos lehet.

3.7. Nyelvi humor

Az alaki egyezések könnyen adhatják nyelvi humor alapját (a humor nyelvi és nem nyelvi változatában is nagyon fontos része lehet az oktatásnak), és egy-egy vicc vagy szójáték remek szemléltető kontextust jelenthet például egy poliszém vagy homonim jelenségnek⁵ (bár a nehézségi fok eldöntése nagyon fontos és nagy körültekintést igényel, nehogy elvegye a nyelvtanulók kedvét a meg nem értés okozta kudarc). A humornak e dolgozat témája szempontjából (is) áldásos hatásával kapcsolatban Binsted, Bergen és McKay (2003) azzal érvelnek, hogy a különféle szöviccek például segíthetnek egymástól eltérő jelentések bemutatásában és elkülönítésében, valamint motivációt is jelenthetnek a további tanulásra (nyilván a legkevésbé sem szükségszerűen). Természetesen nem biztos, hogy ez minden esetben működik, a (nyelvi) humor befogadásában esetleg fellépő kulturális és egyéni különbségekkel is érdemes számolni.

3.8. Csoportokba szervezett frazémák együttes tanítása

Atkinson korábban már idézett megállapítása szerint (Atkinson 2003: 235) szavak listája könnyebben megjegyezhető, ha a lista egyes elemeit kategóriákba szervezzük. Ez azonban nem csak szavak tanulásával kapcsolatban segíthet, hiszen frazémákat is lehet – például téma (funkció) vagy egy-egy bennük szereplő szó alapján – csoportosítani. Ez utóbbi esetre lehet példa a *fej* szó; a vele kapcsolatos néhány kifejezés tárgyalásának felső szintű tudás közelében talán már lehet értelme (mértékkal természetesen korábban is előkerülhetnek ilyen kifejezések). Forgácsnál (2004) többek között a következő frazémákat találhatjuk a *fej* szóval kapcsolatban: *azt sem tudja, hogy hol áll a feje; fáj a feje valami miatt; fejébe száll a bor; fejébe száll a dicsőség; fejét teszi rá; fejet hajt valami előtt; fejébe vesz valamit; fejével játszik; kimegy a fejéből valami; saját feje után megy; kemény feje van; (valamin) töri a fejét*. Mondatok szintjén is lehet példákat hozni

⁵ Egy lehetséges példa:

– *Kártyával lehet fizetni?*

– *Persze.*

– *Egy ászból és egy királyból tud visszaadni?* (forrás: atom.hu/Humorda)

a szóval: *fel a fejjel!* – bátorítjuk egymást időnként, vagy a *fejétől büzlik a hal* közmondásunk akár (vita)indítója is lehet egy beszélgetésnek. Az is könnyen elképzelhető, hogy az efféle kifejezések között találunk más nyelvű frazémákkal való megfeleléseket (vagy legalábbis hasonlóságokat): például a német *sich den Kopf über etwas zerbrechen* 'valamin töri a fejét', *er/sie weiss nicht, wo ihm/ihr der Kopf steht* 'azt sem tudja, hol áll a feje', vagy az angol *turn somebody's head* 'elcsavarja valaki fejét'.

Természetesen nem kell egyetlen szó köré szervezni az adott órán tárgyalandó frazémákat, hanem lehet például egy-egy kategóriához, témakörhöz tartozó (de különböző) szavakat is használni, és megtanítani néhányat például a testrészekkel kapcsolatos idiómák közül, ahogyan ezt a *Hungarolingua* 3 14. oldalán láthatjuk (és ehhez a változathoz talán nem is mindig szükséges nagyon magas nyelvi szint⁶).

4. A nyelvek közötti jelentésbeli különbségekből származó néhány nehézség

A nyelvtanulók a tanult idegen nyelven történő szóbeli és írásbeli kommunikációjukban is (különösen amikor nem emlékeznek pontosan a tanultakra, vagy önállóan próbálnak meg szavakat, szerkezeteket létrehozni az adott idegen nyelven) nagyon gyakran anyanyelvük (vagy egy korábban már tanult idegen nyelv) analógiájára igyekeznek eljárni. Ez bizonyos esetekben jó megoldást eredményez, mert a két nyelvben az adott dolog megegyezik (transzfer-jelenségek), máskor azonban nem (interferencia-jelenségek). A nyelvek közötti különbségek nemcsak a nyelvhasználatban, hanem az egyéni (szűkebb értelemben vett) tanulás során is nehézséget okozhatnak (például az adott szó jelentésének megértésével és a szótanulással, memorizálással kapcsolatban). A különböző nyelvek közötti lehetséges párhuzamokra és eltérésekre a bemutatott módszerek némelyikénél már utaltam (például az egyetlen szó izolált tanításával kapcsolatos módszereknél, valamint a fogalmi metaforákkal, a szócsaládokkal és a frazémákkal kapcsolatban), most általánosabb és rendszerezettebb tárgyalásuk következik. (Technikai jellegű megjegyzésként bocsátom előre, hogy ahol mindkét nyelvből hozom a vonatkozó példát, ott a másik nyelvnek a magyar mellett az angol választottam, a hangsúly azonban a példák által megvilágított jelenségek bemutatásán, nem pedig a konkrét eseteken van, hiszen a magyart más nyelvekkel összevetve is találkozhatunk a tárgyalathoz hasonló nehézségekkel.)

4.1. A kategorizációs különbségekből fakadó nehézségek

A jelentésbeli eltérések közül elsőként a kategorizációval kapcsolatos különbségeket említem meg, ehhez azonban érdemes legalább röviden körbejárni, miként is működik a kategorizáció jelensége (részletesebb tárgyalásához lásd Tolcsvai Nagy 2005). Amikor valamilyen új dologgal találkozunk, azt megpróbáljuk valamilyen (lehetőleg már létező, általunk már ismert) kategóriába sorolni, mert így tudjuk könnyen kezelni, feldolgozni. A különböző kategóriáknak valamiféle nevük, megnevezésük is van, a kategorizáció során tehát – ahogyan azt Szilágyi (1996: 38) írja – „a környezet (...) nyelvileg tagolttá válik: elemei nyelvi kategóriákba sorolódnak. Hogy pontosan me-

⁶ Ezzel kapcsolatos feladatlap található a http://magyarora.com/lunchbreak/lunchbreak_testbeszed.pdf címen is (Szita Szilvia munkája), és használata a honlap jelölése szerint középhaladó szinten ajánlott.

lyek azok az elemek, amelyek egyazon kategóriába kerülnek, teljesen attól függ, hogy nyelvi szempontból minek minősülnek. (...) Ez a nyelvi minősítettség sajátosan nyelvi, noha annak, hogy mi mivel minősülhet azonosnak, bizonyos fokig – de távolról sem olyan mértékben, mint sokan hiszik – határt szabnak a nyelvileg minősített dolog eleve adott tulajdonságai is (ezt is a legtágabban értve). A környezet tagolása ezért meglehetősen nyelvspecifikus olyan értelemben, hogy ami az egyik nyelv szerint egy bizonyos kategóriába sorolódik, az egy másik nyelv szerint nyugodtan kerülhet egy másik kategóriába”. A kategóriákkal kapcsolatban pedig fontos megjegyezni, hogy „az azonos kategóriába sorolt dolgok között (...) nyelvi azonossági viszonyok létesülnek (olyan értelemben, hogy nyelvi szempontból mindegyik ugyanannak – azaz ugyanolyan nevűnek – minősül), s ezáltal egyben el is határolódnak a más kategóriákba sorolt elemektől” (Szilágyi 1996: 58).

A különböző nyelvek közötti eltérő kategorizációra példa lehet a magyar *süt* ige, amelynek jelentése többek között az, hogy (például a nap) „(meg)világít”, valamint hogy „(élelmiszert) szárazon vagy zsiradékban sülni hagy, (ételt) így készít” (ÉKsz.²). Ezek a jelentések például az angolban elkülönülnek egymástól, a ’megvilágít’ jelentésére égitest esetében a *shine* ige használatos, az étel készítésével kapcsolatban pedig több ige is létezik: ha például kenyérről vagy tésztáról van szó, akkor azt a *bake*, ha kevés zsiradékban sütnék húst, akkor azt a *roast* igével írják le, az olajban, bő zsirban való sütéskor a *fry*-t használják, a roston sütés igéje a *grill*, a szabadban sütése pedig a *barbecue* is lehet. A fenti példák nagy nehézséget okoznak az angolul tanuló magyarok számára a kategorizálás alaposága miatt, azonban az angol anyanyelvű magyarul tanulók számára is furcsa lehet, hogy „ennyi mindent” kell ugyanazzal a névvel illetni. Még problematikusabb lehet a *barátnő* fogalma (ez nem feltétlenül kontrasztív szempontból, hanem a magyar anyanyelvűek számára is időnként az), mert nem mindig derül ki, hogy barátságról vagy párkapcsolatról van szó (vö. angol *friend* vagy *female friend*, illetve *girlfriend*). Egészen extrém példája a kategorizálásnak a *paradicsom* (amelynek esetében egyébként homonímiáról van szó, vö. ÉKsz.²), a magyarul tanuló külföldiek nagyon viccesnek szokták tartani, hogy a gyümölcsöt és a mennyországot is jelenti (vö. az angol *tomato*, illetve *paradise*). Olyan példákat is találhatunk természetesen, amelyekkel kapcsolatban a magyar differenciál jobban, mint az angol (más nyelvekkel való összevetésben is bizonyára sokszor van ilyen), példa a *love* (főnévi értelemben), amelynek jelentése magyarul ’szeretet’ és ’szerelem’ is lehet.

A kategorizációs különbségek érdekes esete az, amikor bár mindkét nyelvben létezik az adott kategória, azok szerkezete (például határaiban vagy prototípusában) eltér egymástól, így az adott szó hallása nem (teljesen) ugyanazt a fogalmat idézi fel. Ez nem feltétlenül nyelvi, nyelvtanulási probléma (nem is feltétlenül igazán probléma), adott esetben mégis hatással lehet a kommunikációs helyzetre, ezen kívül pedig érdekes (legfőképpen) kulturális különbség.⁷ A *vadász* szó hallatán a magyarok többségének feltehetőleg nem egy állathangokat utánzó, lándzsás ember jut először az eszébe, egy afrikai tanítványom egyszer azonban kérdésre így adta vissza a szó jelentését

⁷ Felfogásom szerint a kulturális hamis barátok jelensége is hasonlóan működik, esetükben azonban a fenti feltételeken túl a kategória különböző nyelvű nevei között alaki hasonlóság is fennáll, és valamelyik nyelv beszélőközösségének kulturális sajátosságáról van szó (vö. Kiss Mónika 2007: 21).

(a szó a *Hóféherke* című mesében, a *Lépésenként 1* 255. oldalán fordult elő). A nyelvtanulásra véleményem szerint azonban ez csak akkor lenne negatív hatással, ha a nyelvtanuló esetleg nem tudná például, hogyan kell megnevezni a puskával felszerelt, állatokat ölő embert.

Két nyelv kategóriáinak összevetésekor azzal is szembesülhetünk, hogy az adott kategória az egyik nyelvben nem is létezik.⁸ A magyarban beszélhetünk például *varrónő*-kről, de ennek a foglalkozásnak a férfi képviselőire nem igazán van szavunk (az Éksz.² szerint a *varró* tájnyelvi szó, jelentése pedig ’varrónő’; de vö. *szabó!*). Számos országban (például Egyiptomban és Guineában, de bizonyára még sok más helyen is) azonban férfiak is végzik ezt a munkát, így egy ilyen országból származó tanuló könnyen hiányolhatja a kategória az elterjedt magyar megnevezését.

A kategorizáció két nyelv közötti eltérései néha további különbségekkel járnak együtt. Erre lehet példa a(z *ő/az*) *tetszik nekem*, amelynek angol nyelvű megfelelője az *I like him/her/it*. Itt már a kategória sem azonos, hiszen a *like* jelentése a magyarban lehet többek között ’szeret’, ’kedvel’, ’tetszik’, azonban nem ez az egyetlen nehézség a kifejezéssel kapcsolatban. Eltér ugyanis a nézőpont, és ezzel némileg (de azért nem teljesen) összefüggésben a struktúra (vagy ha *tetszik*: a vonzat) is. Míg a magyar kifejezésben az ige harmadik személyű (az *cselekszik*, „aki/ami felé irányul” a *tetszés*), addig az angol az ige első személyű (az *cselekszik*, „aki felől indul” a *tetszés*). Ráadásul aki/ami nem *cselekszik* az adott kifejezésben, az a magyarban datívuszban szerepel, az angolban pedig akkuzatívuszban. Látható tehát, hogy ez a viszonylag alapvető kifejezés nehézséget jelenthet egy angol anyanyelvű magyarul tanuló számára.

4.2. A szavak környezetével, használatával kapcsolatos különbségek

Fontos megemlíteni, hogy egy-egy lexikai elem helyes használatához gyakran a szó lehetséges környezetét, a használat feltételeit is ismerni kell, különösen gondolva itt most (mivel a dolgozat a jelentésre összpontosít) például a kollokációkra és a vonzatokra. Egy-egy adott szóval alkotott bizonyos gyakori kifejezések nemcsak azért fontosak nyelvtanuláskor, mert gyakran használatosak/használhatóak, a nyelvek közötti különbségek miatt pedig „kitalálni” őket nagyon esetleges vállalkozás volna a nyelvtanuló részéről, hanem azért is, mert az ilyen és ehhez hasonló „már kész” (vagyis előre összeillesztett, vagy ha *tetszik*: egységes egészként tárolt) elemek nagymértékben növelik a nyelvhasználat folyamatosságát (vö. Bárdos 2000: 83). A nyelvtanulásban fontos szerepet töltenek be, ami nem teszi könnyűvé a nyelvtanulók helyzetét, hiszen nagyon nehéz megjegyezni az anyanyelvtől eltérő, korábbi ismeretekhez nem vagy csak nehezen kapcsolható kollokációkat vagy vonzatokat (a vonzatok közötti bizonyos összefüggések feltárásáról lásd a 3.3. részt). A jelenségre számtalan példa felhozható, például a *haragszik valakire* struktúra angol megfelelője a *(s)he is angry/annoyed with somebody*, vagy a *valakitől/valamitől függ* angol párja az *it depends on somebody/something* (a példák a *Lépésenként 1*-ből és a *Lépésenként 2*-ből származnak).

⁸ A jelenség speciális esetének tartom a reáliákat, amelyek esetében valamelyik nyelvhez tartozó kultúrkörre sajátosan jellemző dolgokról (például ételek, italok, viseletek, szokások stb.) van szó (vö. uo.: 21).

4.3. Hamis barátok

Szintén problematikus lehet az, amikor azonos vagy hasonló jelentésű szavak formailag is hasonlóak vagy azonosak (de természetesen valamilyen fokú különbséggel, vagyis nem egyeznek meg minden szempontból, vö. a hamis barátok fogalma, H. Varga 2007: 7). Ha például az országokat és nemzetiségeket vesszük szemügyre, ott is fellelhetünk néhány olyan esetet, amelyek az angol nyelven gondolkodó diákok számára nehézséget okozhatnak. Például a *brazil* forma magyarul a nemzetiséget jelenti, angolul pedig az ország neve (*Brazil*), a *Brazília* szó pedig nem teljesen egyezik ugyan az angol nyelven megnevezett nemzetiséggel, de a két alak igencsak hasonlít egymásra (*Brazilian*). Ugyancsak nehézséget okozhat a *japán* szó mint a nemzetiség, illetve a *Japán* szó mint az ország neve, a kettő magyarban alakjában (a hangzásban legáltalábbis mindenképpen) megegyezik. Az országnév angol nyelvű írásmódja is csaknem azonos a magyar szavakkal (*Japan*), egyedül a nemzetiség angol neve tér el komolyabb mértékben a többi eddig említett formától (*Japanese*).

5. Összefoglalás

A korábban már említett célok és motiváció mellett elmondható az is, hogy a dolgozat második és harmadik részében tárgyalt módszerek remélhetőleg lefedik a szótanulással kapcsolatos legfőbb mnemotechnikai stratégiákat. A (csak a) harmadik részben tárgyalt módszerek a lexikai elemek jelentésének – sőt időnként formai, szintaktikai sajátosságainak – árnyalásán keresztül ezenkívül a lexikai elemek gyakorlásához, ismétléséhez is hozzájárulhatnak (vö. mindkét állítással kapcsolatban Moras 2001). A magyar nyelv és a nyelvtanulók anyanyelve (vagy egy attól eltérő közvetítő nyelv) közötti néhány fontos különbségnek a szótanulásra gyakorolt hatását röviden áttekintve a dolgozat a szókincstanítás módszereinek egy másik aspektusát is érintette, és ezzel (reményeim szerint) a módszerek teljesebb tárgyalásához is hozzájárult.

IRODALOM

- Atkinson, R. L. – R. C. Atkinson – E. E. Smith – D. J. Bem – S. Nolen-Hoeksema (2003): *Pszichológia*. Budapest: Osiris.
- Bárdos Jenő (2000): *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Binsted, K. – B. Bergen – J. McKay (2003): *Pun and Non-Pun Humour in Second-Language Learning*. (Human-Computer Interaction konferencia, Fort Lauderdale, Florida)
[<http://www2.hawaii.edu/~binsted/papers/BinstedBergenMcKayCHI2003.pdf>]
- Deignan, Alice (2005): *Metaphor and Corpus Linguistics*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- ÉK.Sz.² = Pusztai Ferenc (2003, szerk.): *Magyar értelmező kéziszótár*. Budapest: Akadémiai.
- Field, John (2003): *Psycholinguistics. A resource book for students*. London: Routledge.
- Forgács Tamás (2004): *Magyar szólások és közmondások tára*. Budapest: Tinta.
- Fülöp Erzsébet Mária (2006): Idiómák és a nyelvtanítás. *THL2 (A magyar nyelv és kultúra tanításának nemzetközi szakfolyóirata)* 2006/1–2., pp. 166–170.
- Gyay Béla (1998): A magyar mint idegen nyelv/hungarológia oktatásának módszertani alapkérdései. In: Gyay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Pécs: Janus; Budapest: Osiris, pp. 351–390.
- Hegedűs Rita (2004): *Magyar nyelvtan. Formák, funkciók, összefüggések*. Budapest: Tinta.

- Hegy Endre (1967): *Hogyan tanítsuk idegen nyelvként a magyart? A vonatkozópontú nyelvtanítás és módszere*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Kiss Jenő (1998): Megjegyzések a német anyanyelvűek magyartanításának módszertani kérdéseire. In: Giay Béla – Nádor Orsolya (szerk.): *A magyar mint idegen nyelv / hungarológia*. Pécs: Janus; Budapest: Osiris, pp. 412–418.
- Kiss Mónika (2007): A kulturális faux amis (FA) és a reáliák kapcsolata. In: Fóris Ágota – Tóth Szergej (szerk.): *Ezerarcú lexikon*. Szombathely: BDF, pp. 20–30.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora*. Budapest: Typotex.
- McCarten, Jeanne (2007): *Teaching Vocabulary. (Lessons from the Corpus. Lessons for the Classroom.)* Cambridge University Press.
- Mehta, Naven Kumar (2009): Vocabulary Teaching. Effective Methodologies. *The Internet TESL Journal* Vol. XV, N° 3. [<http://iteslj.org/Techniques/Mehta-Vocabulary.html>]
- Milton, John (2006): *French as a foreign language and the Common European Framework of Reference for Languages*. (Elhangzott a *Crossing frontiers: languages and the international dimension* című konferencián Cardiffban.) [<http://www.llas.ac.uk/resourcedownloads.aspx?resourceid=2715&filename=milton.pdf>]
- Moras, Solange (2001): *Teaching Vocabulary To Advanced Students: A Lexical Approach*. Sao Carlos, Brazília. [<http://ingles.ing.uchile.cl/otros/downloads/Teaching%20Vocabulary%20to%20Advanced%20Students.pdf>]
- Olaszy Kamilla (2003): *Wortfamilien – szócsaládok* I. kötet. Budapest: OLKA.
- Pettigrew, Joseph (1995): *Teaching Vocabulary: Two Dozen Tips & Techniques*. (Elhangzott a TESOL konferencián Chicagóban.) [http://people.bu.edu/jpettig/Artiles_and_Presentations/Teaching+Vocabulary.pdf]
- Sárvári Tünde (2006): *A mnemotechnikák alkalmazási lehetőségei a kisiskoláskori nyelvtanításban*. (Elhangzott a NYME X. Apáczai-napok konferenciáján.) [http://atfk.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/atfk/apaczainapok/absztrakt2006/Sarvari_Tunde.doc]
- Szilágyi N. Sándor (1996): *Hogyan teremtünk világot?* Kolozsvár: Erdélyi Tankönyvtanács.
- Szili Katalin (2006): *Vezérkönyv a magyar grammatika tanításához*. Budapest: Enciklopédia Kiadó.
- Szűcs Tibor (2005): Kontrasztok a nyelvtan és a szókincs együttesében. *THL2 (A magyar nyelv és kultúra tanításának nemzetközi szakfolyóirata)* 2005/1., pp. 7–21.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2005): A nyelvi kategorizáció kognitív nyelvészeti keretben. *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis. Sectio Linguistica Hungarica* XXXII., pp. 5–20.
- H. Varga Márta (2007): A nyelvtanulók „hamis barátai”-ról. In: Fóris Ágota – Tóth Szergej (szerk.): *Ezerarcú lexikon*. Szombathely: BDF, pp. 7–19.

FELHASZNÁLT NYELVKÖNYVEK

- Halló I* = Erdős József – Prileszky Csilla (2008): *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek I.* (Ötödik kiadás.) Budapest: Akadémiai.
- Halló II* = Erdős József – Prileszky Csilla (2006): *Halló, itt Magyarország! Magyar nyelvkönyv külföldieknek II.* (Ötödik kiadás.) Budapest: Akadémiai.
- Hungarolingua 1* = Hlavacska Edit – Hofmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor (1996): *Hungarolingua 1.* (Második kiadás.) Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Hungarolingua 3* = Hlavacska Edit – Hofmann István – Laczkó Tibor – Maticsák Sándor (1999): *Hungarolingua 3.* Debrecen: Debreceni Nyári Egyetem.
- Lépésenként 1* = Durst Péter (2004): *Lépésenként magyarul. Első lépés.* (Második kiadás.) Szeged: Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központ.
- Lépésenként 2* = Durst Péter (2006): *Lépésenként magyarul. Második lépés.* Szeged: Szegedi Tudományegyetem Hungarológiai Központ.
- Ungarisch* = Ginter Károly – Tarnói László (1991): *Ungarisch für Ausländer*. Budapest: Tankönyvkiadó.