

A nyelvtanítás és a szemantikaelméletek lehetséges kapcsolatai

BÁCSI JÁNOS – PAP ANITA

bacsi@jgypk.szte.hu papanita87@gmail.com

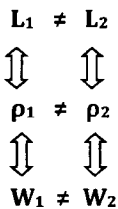
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája



Kulcsszavak: anyanyelvi nevelés, idegennyelv-tanítás, interkulturális tudás, szókincsfejlesztés, szószemantikák

Problémafelvetés

A szemantika az a diszciplína, amely a nyelv és a világ között teremt kapcsolatot. Nem terminális szimbólumokkal ábrázolva: $L \rho W$ (L a természetes nyelv nem terminális szimbóluma, W a világ nem terminális szimbóluma, ρ pedig a kettő közötti relációt jelöli). Vagyis ha szemantikával kívánunk foglalkozni, akkor számot kell tudnunk adni a nyelvről, a világról és e kettő kapcsolatáról. Feltételezzük, hogy a szemantika fogalmának ilyen megközelítése ötleteket adhat az idegennyelv-tanításhoz, valamint az anyanyelvi neveléshez. Ha a szemantikának ezt a definícióját alkalmazzuk az első nyelvre és a második nyelvre, azonnal szembe tűnnek a különbségek, hiszen az első nyelv (L_1) fonológiája, morfológiája és szintaxisa különbözni fog a második nyelv (L_2) fonológiájától, morfológiájától és szintaxisától. Az első nyelv világai (W_1) szintén különbözni fognak a második nyelv világaitól (W_2), és a ρ_1 reláció sem lesz ekvivalens ρ_2 relációval. Mindez az 1. ábrán látható. Feltételezzük, hogy ezeket a különbségeket feltárva tehetünk olyan megállapításokat, amelyek segíthetik a nyelvtanítást.



1. ábra

Munkánkban először a nyelvvel foglalkozunk, utána a világokkal, végül pedig a nyelv és világ relációs lehetőségeivel. A szemantikát úgy is csoportosíthatjuk, hogy mekkora nyelvi vagy beszédegyeség szemantikájáról szólnak. Jelen munkában csak a szószemanti-

kával foglalkozunk, e keretek között nem térünk ki sem a mondat-, sem a szövegszemantikára.

A nyelv egy lehetséges modellje

A nyelv definíciójaként a következő megközelítést használjuk (Bácsi 2001: 76).

L : = {{fonológia}, {morfológia}, {szintaxis}, {szemantika}}

A fonológia olyan szabályhalmaz, amely a képzés helyének és a képzés módjának megadásával definiál egy beszédhangot, valamint szükség esetén megad egy megkülönböztető jegyet. Az első nyelv és a második nyelv fonológiai készlete soha nem lesz teljesen azonos, de a második nyelvben találhatunk olyan fonémákat, amelyek az első nyelvben nem találhatók meg, és csak akkor tudjuk megtanítani az első nyelvben nem található hangokat, ha tanítványaink tisztában vannak a beszédhangok képzésének módjaival és helyeivel. Fontos figyelembe venni, hogy bizonyos felfogások szerint az agyban tizenkét éves kor körül befejeződik a fonológiai bázis rögzülése, így a tizenkettedik életév után már nem, vagy csak nagyon nehezen és nem tisztán tudunk olyan beszédhangokat megtanulni, amelyek anyanyelvünkben nem szerepelnek. Ezért mindenképpen célszerű a tizenkettedik életév előtt elkezdni az idegen nyelv tanítását.

A második ábrán látható **morfológia** elemhalmaz azokra a szavakra és viszonyítási eszközökre utal, amelyeket az adott nyelv eddigi története során létrehozott. Ezek száma egy-egy természetes nyelvben eléri az egymilliót. Természetesen nem vagyunk képesek ekkora szómennyiség megtanulására, egy tizenhat éves ifjú körülbelül negyvennégyezer szót ismer (Pinker 1999). Mind az anyanyelvi nevelésnek, mind az idegennyelv-tanításnak egyik kiemelt feladata a szókincsfejlesztés, hiszen a szókészletünknek több mint a 80 százalékát kettő és tizenhat éves korunk között tanuljuk meg, vagyis minden ébren töltött kilencven percben elsajátítunk egy új szót (Pinker 1999). Hogy a szókincsfejlesztésnek milyen lehetséges módszerei vannak, arról részletesebben fogunk beszélni, amikor a nyelv és a világ közötti lehetséges relációkat tárgyaljuk.

A nyelv definíciójában a harmadik halmaz a **szintaxis**, amely azokat a véges számú szabályokat tartalmazza, amely az adott nyelv végtelen számú mondatát képes létrehozni a morfémákból. A természetes nyelvben a mondatok száma végtelen. Ezért mondhatjuk, hogy a nyelv az egyik legproduktívabb és legkreatívabb rendszer, hiszen véges számú elemből (szavak és viszonyítási eszközök), véges számú szabályok segítségével végtelen számú produktumot (mondatot) tud létrehozni. Éppen ezért mind az idegennyelv-tanításnak, mind az anyanyelvi nevelésnek kiemelt feladata, hogy ezt a produktív és kreatív rendszert az egyénre szabottan, optimális módon tudja működtetni.

A második ábrán a nyelv definíciója alapján a negyedik halmaz a **szemantika**. Mint már említettük ez is szabályhalmaz, azokat a szabályokat tartalmazza, amely a nyelv és a világ között teremt kapcsolatot, vagyis itt akarva, akaratlanul ki kell lépünk a nyelvi rendszerből. A második ábrán látható modellben a szemantika kapcsolódik a morfológiához, így beszélhetünk szószemantikáról, valamint kapcsolódik a szintaxisához, ezek alapján beszélünk mondatjelentésről.

A világek definiálása az egyik legnagyobb probléma. A szemantika nem is tartozott egészen a huszadik század második feléig a nyelvtudományhoz, hanem a filozófia foglalkozott vele, próbált számot adni arról, hogy milyen is a körülöttünk található objektív világ (Robins 1999). A filozófia történetéből látszik, hogy ennek a világnak a definiálása, va-

lamint a világfragmentumok közötti összefüggések leírása minden filozófiai irányzat számára problémát jelentett. Jelen munkában a világok definiálásához Montague lehetséges világok elméletét használjuk fel (Szabolcsi 1977). Montague szerint végtelen számú lehetséges világ van, és egy frázis jelentését az adja meg, hogy az adott frázis legalább egy lehetséges világban igaz. A világok rendezettek. W_1 az aktuális világ, az a világ, amelyben élünk, amely empirikusan megismerhető. W_2 az aktualizálható világ, az a világ, amely valaha empirikusan megismerhető volt. Ilyen például a történelmi múlt. W_3 logikailag lehetséges világok, ahol a logikai konnektívumok ugyanúgy működnek, mint az aktuális világban. Vagyis ebben a világban nem lehet időutazást tenni, ha valakit megölnek, nem támadhat fel stb. W_4 az összes lehetséges világ. Itt már a logikai konnektívumoknak sem kell úgy működni, mint az aktuális világban, vagyis lehetséges az időutazás, az újrászületés, a halhatatlanság stb. Ha nem teremtenénk ilyen világokat, akkor nem tudnánk például értelmezni a tudományos-fantasztikus irodalmat, sőt nagyon sok mesét sem.

Ez az elmélet azért tűnik jónak az idegennyelv-tanításban, mert az idegen nyelvi és anyanyelvi világok megismerése, hasonlóságainak és különbözőségeinek feltárása, hozzásegíti a nyelvtanulót ahhoz, hogy sikeresebben, alaposabban és tudatosabban sajátítsa el és használja a nyelvet. Az aktuális világok, vagyis az empirikusan megismerhető világok különbségei a jelenkori országismereti tartalmak feldolgozása során érhetőek tetten, az aktualizálható világot a történelmi múltat feltérképezve, a logikailag lehetséges világokat a történelmi témájú alkotásokat kutatva, az összes lehetséges világ különbségeit az adott kultúra bizonyos szegmensein, például meséin, mondáin keresztül fedezhetjük fel.

A nyelvtanulónak sokrétű tudással, számos kompetenciával kell rendelkeznie. A Közös európai referenciakeret, a Nemzeti Alaptanterv és a kerettanterv célmeghatározásai összhangban vannak egymással. A Nemzeti Alaptanterv és a kerettanterv a nyelvtanulás céljaiként a kommunikatív kompetencia, a célnyelvi műveltség és az interkulturális kompetencia fejlesztését, a nevelési és tantárgy-integrációs lehetőségek kihasználását, nyelvtanulási stratégiák kialakítását határozza meg. [(110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról; 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.)] A Közös európai referenciakeret szerint az általános kompetenciák mellett (tényszerű ismeretek, készségekkel és jártasságokkal, egzisztenciális kompetencia, tanulási képesség) a nyelvtanulónak birtokában kell lennie bizonyos kommunikatív és nyelvi kompetenciáknak is (nyelvi, szociolingvisztikai, pragmatikai kompetencia). Az általános kompetenciák foglalják magukba a világról szóló és szociokulturális ismeretek, az interkulturális tudatosságot, illetve interkulturális készségeket és jártasságokat (Közös európai referenciakeret 2002). Az alapidokumentumok tehát lényegesnek tartják a vizsgálatunk szempontjából is kiemelkedő jelentőségű interkulturális tudatosságot, amely egy olyan tudást jelent, amely a célnyelvi közösség és a nyelvtanuló saját világának viszonyára, hasonlóságára és különbségeire vonatkozik. Az interkulturális tudatosság segíti hozzá a diákok ahhoz, hogy felismerje a saját és idegen kultúra jellegzetességeit, és a kulturális sokféleség tudatában képes legyen más kultúra képviselőivel megfelelően kapcsolatot teremteni, közvetítő szerepet betölteni, az eltérő kultúrából adódó félreértéseket elkerülni, illetve megfelelően kezelni.

A különböző világok vizsgálatában tehát az országismeretre hagyatkozhatunk. A hangsúlyos tartalmak megváltoztak ugyan, de az országismeret napjainkban is szerves része az idegennyelv-oktatásnak. Munkánkban az idegen nyelvi aspektus vizsgálatához a pluricentrikus német nyelvet, mégpedig a német mint idegen nyelv oktatását vesszük alapul.

A hagyományos országismeret elsősorban Németország földrajzának, történelmének, politikájának és társadalmi rendszerének ismeretét tartotta fontosnak. A kultúra közvetítése a szokások bemutatását (pl. ünnepek, étkezés) jelentette, ezen kívül az úgynevezett „hohe Kultur” állt az érdeklődés középpontjában, amely az értékteremtő kultúrát jelenti, például híres írók, költők, zeneszerzők, művészek életének és alkotásainak megismerését (Biechele–Padrós 2003). A kommunikatív nyelvoktatással egyre inkább az aktuális világ (W1), a mindennapok kultúrájával kapcsolatos tudás került előtérbe, az információközlésen túllépve, célkitűzés egy olyan tudás kialakítása, amely képessé tesz a sikeres kommunikációra. A kerettanterv ajánlott témaköreit figyelembe véve azonban megállítható, hogy korosztálytól, nyelvi szinttől függően az aktualizálható világok (W2) és logikailag lehetséges világok (W3) is megjelennek az érintett témák között, például a fantázia és valóság, kedvenc mesém, az én jövőm, híres felfedezők és feltalálók, kulturális és sportélet nálunk és más országokban. (110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról; 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.) Napjainkra az interkulturális országismeret térhódításával az egyik legfontosabb fejlesztendő területté a már említett interkulturális tudatosság vált, amely lehetővé teszi a saját és célnyelvi kultúra összevetését, kulturális érzékenység kialakítását, a sztereotípiáktól való elvonatkoztatást, és olyan stratégiák elsajátítását, amelyek a különböző interkulturális helyzetekben való hatékony és aktív részvételhez nélkülözhetetlenek.

Az interkulturális tudás már nemcsak a mindennapokban szükséges bizonyos szavak, kifejezések elsajátítását tűzi ki célul, hanem abból indul ki, hogy a szavak az adott célnyelvi kultúra által befolyásolt, az által meghatározott jelentéssel rendelkeznek, amelyet a nyelvtanulónak meg kell értenie. Egy példán szemléltetve, ez azt jelenti, hogy a nyelvtanulónak nem elég a vacsora német megfelelőjét a *das Abendessen* szót megtanulnia, elkerülhetők a félreértések, ha tisztában van azzal is, hogy Németországban sok családnál ez már nem meleg ételt jelent, így nem éri csalogás, amikor az említett országban vacsorára vár (Ros 2013).

Az interkulturális tudás kialakításának része továbbá annak megértése is, hogy az is kultúrafüggő, mit mikor mondhatunk. A tankönyvek példáiban, a mintapárbeszédék között előfordulnak olyan kifejezések, fordulatok is, amelyek más országokban nem feltétlenül a szituációhoz illőek, esetleg az illetlenségnek számítanak. Így például a bemutatkozás témában számos kérdés mellett (*Wie heißen Sie?* 'Hogy hívják?' *Was sind sie von Beruf?* 'Mi a foglalkozása?'), szerepel olyan kérdés is (*Sind Sie verheiratet?* 'Házas?'), amelyet a való életben egy idegen embernek nem teszünk fel (Ros 2003). Nyelvtanítás során ezek tudatosítása is szükséges.

A német nyelv tanításában fordulópontot és egyben a lehetőségek bővülését jelentette a DACH-konceptió elterjedése. A szó a német nyelvű országok jelzéseinek első betűiből jött létre (Németország - D, Ausztria - A, Svájc - CH), és arra utal, hogy Németországon kívül a többi német nyelvű ország kultúrájának megismerése és megértése is az interkulturális tanulás része (Biechele–Padrós 2003). A nyelvtanuló dolgát megnehezítheti, ha nincs tisztában azzal, hogy a német nyelvű országokban nemcsak kiejtésbeli eltérések jellemzőek, hanem ugyanazt a fogalmat sokszor különböző szavakkal fejezik ki. Ez a jelenség gyakori például az ételek elnevezésénél, a *zsemle* szó Németországban használt megfelelője a *das Brötchen*, Ausztriában a *die Semmel*, Svájcban pedig a *das Weggli*, de természetesen más elnevezéseknél is találunk különbségeket, a *január* hónap németországi megfelelője a *Januar*, Ausztriában, Svájcban azonban a *Jänner* szót használják, az *érettségi*

Németországban *das Abitur*, Ausztriában, Svájcban viszont *die Matura*. Ebben az esetben sem hagyhatjuk figyelmen kívül a tanulók nyelvi szintjét, hiszen ettől is függ, mikor ismertetjük meg őket ezekkel a variánsokkal.

Országismeret tanításával kapcsolatban összességében elmondható, hogy érdemes végiggondolni, melyek azok a tartalmak, amelyek relevánsak, megfelelnek a nyelvi szintnek, amelyek a nyelvtanuló mindennapokban való boldogulását segítik elő, hiszen ezek tananyagba való integrálása fontos cél.

A szemantika a nyelv és a világ közötti reláció

A szószemantika esetén ez a kapcsolat azt fogja jelenteni, ahogyan egy szó jelentését megadom az adott nyelvben. Ezek leggyakoribb típusai a következők (Baddeley 2001, Crystal 2003):

1. lexikális szemantika
2. jegyszemantika
3. feltételszemantika
4. prototípus-szemantika
5. hálószemantika
6. modellelméleti szemantika

Tanítványaink mind az idegennyelv-tanításban, mind az anyanyelvi nevelésben leggyakrabban a **lexikális szemantikával** találkoznak. A legtöbb egynyelvű szótár a lexikális szemantika eszközeivel adja meg egy szó jelentését, vagyis ad egy példamondatot, körülírja és/vagy osztályba sorolja a fogalmat, ha vannak szinonimák, felsorolja azokat, ha lehet, közöl képet vagy rajzot. A kép és a rajz különösen alkalmas a jelentés megadására, hiszen a vizualizáció erősebb a verbalitásnál, vagyis könnyebben tanuljuk meg a látott dolgokat, mint a hallottakat. Nagy előnye még a képpel történő jelentés megadásnak, hogy akkor is használható, ha a gyermek még nem tud sem az első-, sem a második nyelven olvasni. Az ilyen képes szótárak nagyon jól használhatók a szókincs gyarapításában.

A nyomtatott szótárak nemcsak az önálló tanulásban lehetnek a nyelvtanulók segítségére, hanem a tanórákba is beépíthetők, hiszen rendszeres és megfelelő alkalmazásuk nemcsak hasznos, hanem számos készség fejlődéséhez hozzájárulhat. Általános iskolás korosztály esetében segítségül hívhatjuk a szótárt a szavak ABC sorrendbe rendezésénél. Ennek gyakorlása meggyorsítja a későbbiekben a szavak keresésének folyamatát, amely – annak ellenére, hogy az online szótárak egyre népszerűbbek – a nyelvtanulók hasznára válhat, hiszen az írásbeli érettségien és egyes nyelvvizsgákon is engedélyezett a szótárhasználat. Minden korosztály számára fontosak a hangsúlyjelek, vagy azok a fonetikai jelölések, amelyek a szavak helyes kiejtését adják meg. Támogathatjuk a nyelvtan elsajátítását is, hiszen a szótár rövidítéseit ismerve a tanuló információkat kaphat az adott szó szófajáról, de a szótárak függelékében találnak igelistákat és egyéb fontos nyelvtani információkat is. A szótár elősegíti a szókincs bővülését is a megadott kifejezésekkel, példákkal, különböző jelentésekkel. A rövidítések segítenek olyan lényeges információk megszerzésében, amelyek jelentőségét már kiemeltük: milyen nyelvi szinten/stílusrétgen terjedt el az adott szó. A rajzok, ábrák segítségével vizuálisan is támogatott a rögzítés. A nyelvtanuló kis szógyűjteményeket is találhat a szótárban, már rendszerezett formában, szemléltetéssel kapja meg az adott témakörhöz kapcsolódó szavakat, amennyiben az adott szótárban találhatóak tematikus rajzok. Mind az egynyelvű, mind a kétnyelvű szótár-

rak készítésének célkitűzése, hogy megkönnyítsék a nyelvtanulást, ennek érdekében bizonyos szótárak tartalmaznak a német nyelvű országokkal kapcsolatban úgynevezett országismereti és nyelvhasználati információkat, ablakokat is.

A jegyszemantika a generatív grammatikához született szemantikaelmélet. Úgy próbál meg definiálni egy fogalmat, hogy felsorolja azokat a jegyeket, amivel a fogalom rendelkezik, ezek + minősítést kapnak, valamint azokat a jegyeket, amellyel nem rendelkezik az adott fogalom – jegyet kapnak. Az elmélet azért nem váltott ki nagy hatást, mert egy-egy fogalom pontos definiálásához kezelhetetlenül sok jegyet kellett megadni. Az anyanyelvi nevelésben és az idegennyelv-tanításban lehet didaktikai relevanciája, hiszen segíti egy fogalom megértését, és a szókincset is fejleszti. Ha egy fogalmat megpróbálok úgy definiálni, hogy megadom, milyen jegyekkel rendelkezik. Például, ha megadom, hogy $x = +$ élő, + gerinces + kopolytúval lélegzik, akkor az nagy valószínűség szerint egy gyermek számára ki fogja jelölni a halat.

A szókincs fejlesztésében a megfelelő ráhangolás után fontos, hogy a nyelvtanuló valamilyen nagyobb kontextushoz is tudja kötni az adott szót. Ennek egyik lehetősége, ha a tanulók rendszerezik, osztályozzák a szavakat (Ros 2013). Az ételek tanításának példáján bemutatva, a szókincs bevezetése után hozzájárul a szavak rögzüléséhez, rendszerben látásához, ha a nyelvtanuló osztályozza a szót: *Apfel: + Essen, + Obst, + gesund, ... 'alma: + étel, + gyümölcs, + egészség' stb.*) A jegyszemantika alapja lehet különböző nyelvi játékoknak is. A tanulók kaphatnak például egy-egy szót/képet, majd a tanár sorolhatja a szemantikai jegyeket. Az a diák, akire vonatkozik az adott jegy, végrehajtja az előre megbeszélt cselekvést (nyelvi szintjének megfelelően nonverbálisan vagy verbálisan reagál: felemeli a kártyáját vagy feláll, elmondhat egy mondatot. *Der Apfel ist gesund.* 'Az alma egészséges.').

A feltételszemantika úgy adja meg egy fogalom jelentését, hogy felsorolja azokat a szükséges és elégséges feltételeket, amelyet egy fogalom jelentésének ki kell elégítenie. Ezt a természettudományok nagyon jól tudják használni. Vagyis mind az anyanyelvi nevelésben, mind az idegennyelv-tanításban akkor van igazán jelentősége, ha tudományos szövegek szókészletével foglalkozunk. Például a matematika a következőképpen definiálja a háromszöget: olyan síkidom, amely belső szögeinek összege 180° . Vagy például a derékszögű háromszög szükséges és elégséges feltétele, hogy belső szögeinek összege 180° legyen és egy szöge pontosan 90° -os.

Tudományos definíciókkal főként a két tanítási nyelvű iskolák diákjai, illetve egyetemen a különböző tantárgyakat idegen nyelven tanulók találkozhatnak. A tudományos definíciók a német nyelvben is a szükséges és elégséges feltételek megadásával dolgoznak. Például a *parallelogramm* és az *egyenlő oldalú háromszöget* a következő, számunkra is ismert szükséges és elégséges feltételekkel definiálják: *„Parallelogramm ist ein Viereck, in dem gegenüberliegende Seiten zueinander parallel sind”* (Embacher–Oberhuemer é.n.). Vagyis a *parallelogramma* olyan négyszög, amelyben a szemközti oldalak párhuzamosak. *„Wir nennen ein Dreieck gleichseitig, wenn alle seine Seiten gleich lang sind (was damit gleichbedeutend ist, dass alle Winkel gleich, d.h. 60° , sind)”* (Embacher–Oberhuemer é.n.). A definíció szerint akkor nevezünk egy háromszöget egyenlő oldalúnak, ha minden oldala azonos hosszúságú, ami egyben azt is jelenti, hogy minden szöge ugyanakkora, mégpedig 60° .

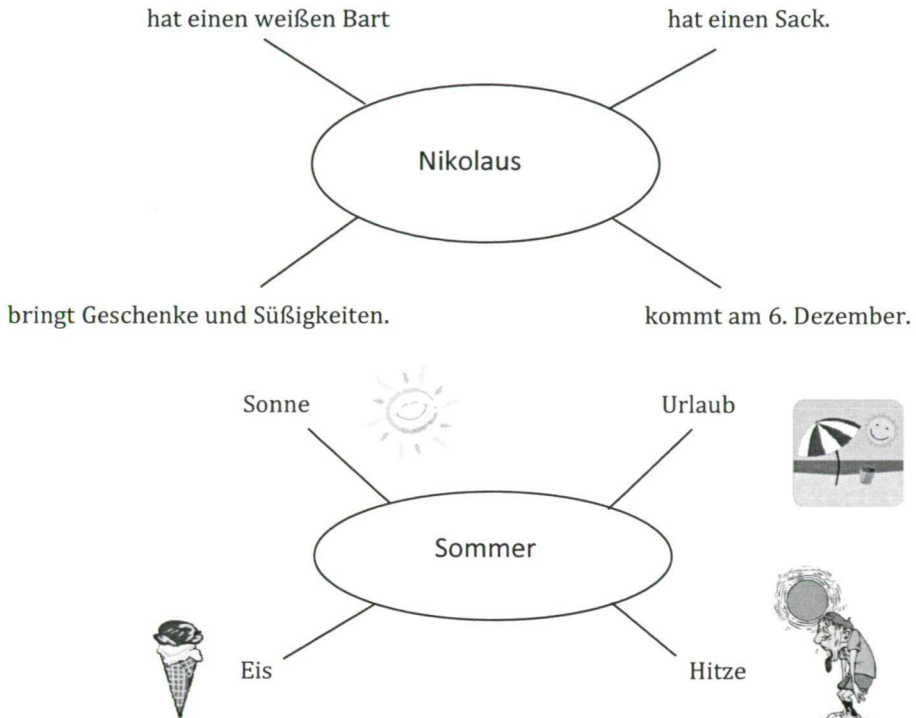
A prototípus-szemantika szerint egy adott fogalom nem is létezik, csak vannak tipikus és kevésbé tipikus példányai. Például a szék esetén a karosszék vagy az étkező garnitúrához tartozó székek tipikusan székek, hiszen van háttámlájuk és/vagy kartámlájuk. A

hokedli is besorolható a székek kategóriájába, de ez már kevésbé tipikus, hiszen sem hátsó oldaltámlája nincs. A prototípus-szemantika a prototípusok felállításával és osztályozásával segítheti mind az anyanyelv, mind a második nyelv tanításában a szinonimák összegyűjtését és megértését.

A nyelvtanítás ideális esetben koncentrikus, vagyis egy adott témakörre többször visszatér, fokozatosan bővíti a tudást, egyre nagyobb szókinccset épít ki, és egyre gazdagabb nyelvi megfogalmazást tesz lehetővé. A tanulók a nyelvtanulási folyamat kezdetén általában a tipikus fogalmakkal találkoznak, azokat sajátítják el, például a *Möbel* (bútor) fogalomhoz eleinte a *Stuhl* (szék), *Tisch* (asztal), *Bett* (ágy), *Schrank* (szekrény) szavakat, vagyis a kategória tipikus elemit kapcsolják. Azonban a szókinccs bővülésekor a kategóriákat további alkategóriákra tudják osztani, és ezekhez újabb, már kevésbé tipikus fogalmakat is fognak rendelni. Néhány példát kiemelve ez azt jelenti, hogy a *Stuhl* fogalomhoz idővel a *Drehstuhl* (forgószék), *Schaukelstuhl* (hintaszék) *Liegestuhl* (napozóágy), a *Tisch* kategóriához az *Esstisch* (étkezőasztal), *Schreibtisch* (íróasztal), *Nachttisch* (éjjeli szekrény), a *Bett* (ágy) fogalomhoz a *Doppelbett* (franciaágy), *Etagenbett* (emeletes ágy) szavakat is hozzárendelik. Fontos megjegyezni a prototípus-szemantika esetében is a kultúrák közötti eltérés meglétét. Tipikusnak tekinthetjük azokat az elemeket, amelyek az adott kategóriában elsőként eszünkbe jutnak, azonban ezek az elemek kultúránként különbözhetnek (Löbner 2003).

A hálózsemantika olyan fogalmi háló, amely más fogalmak összekapcsolódásával jelöl ki egy új fogalmat. Ha például tudom, hogy valaminek szárnya van, repül, tojásokkal szaporodik, fészket rak, akkor az mindenki számára a madár fogalmát fogja kijelölni. A fogalmi háló használata egyre jobban terjed az oktatásban. Gondolattérkép vagy pókháló ábra néven is ismert és ilyen fogalmi háló készítése már a tankönyvek feladatai között is szerepel.

A nyelvtanítás is használja a hálózsemantikát. Németórakon kedvelt és bevált módszer az úgynevezett *Wortigel/Wortrose/Assoziogramm* a következő téma bevezetésénél, szókinccstanításban, de szövegértés esetén is. A gondolattérkép készítése a témára való ráhangolódást, előzetes tudás aktivizálását szolgálja. Megalapozhat egy hallott vagy olvasott szövegértést is, hiszen mozgósítja a nyelvtanulók témához kapcsolódó szókinccsét, előismeretét, amely a szövegértés előtt motivál, előkészít, csökkenti az ismeretlen szövegtől való esetleges félelmet a nyelvtanulóknál. A pókháló ábra alkalmazható a szövegértés után is, hiszen ez lehet egyfajta vázlat a hosszabb, összetettebb szöveg után, rendszerezi az olvasottakat. Szókinccs bővítésekor a különböző fogalmak összekapcsolása hozzájárul az elmélyítéshez. Céltól és nyelvi szinttől függően tartalmazhat az asszociogram csak szavakat, kifejezéseket, vagy egyszerűbb mondatokat, de részét képezhetik rajzok is, a vizuális szemléltetés előzőekben már említett előnyei miatt.



2. ábra

A modelleméleti szemantika azt vallja, hogy egy fogalom jelentését akkor ismerem, ha az összes lehetséges világban ismerem a jelentését. Például aktuális világunkban nincs boszorkány és nincs tündér sem, mégis tudunk mindkettőről beszélni, és megértjük azokat a meséket, amelyekben szerepelnek. Ez úgy lehetséges, hogy feltételezünk olyan világokat, amelyben vannak boszorkányok és/vagy tündérek. Vegyük például a mesék világát. A mesékben vannak boszorkányok, akik gonoszak, csúnyák, seprűnyélen lovagolnak, és mindenkit csak bántanak stb. Ebben a világban vannak tündérek is, akik szépek, fiatalok, teljesítik az ember három kívánságát stb. Nevezzük ezt a világot W_1 -nek. W_2 pedig legyen Sötétségország, ahol vannak boszorkányok és pont ugyanolyanok, mint W_1 -ben, de itt nincsenek tündérek. W_3 pedig legyen Tündérország, ahol boszorkányok nincsenek, és a tündérek pedig ugyanolyanok, mint W_1 -ben. Azután feltételezhetünk még egy W_4 világot, ami mintegy tükörképe a W_1 világnak és hiszen ismerünk olyan mesét, amelyben a tündér gonosz és szegény kislíút verébbé változtatja, akit folyton üldöznek a macskák. A boszorkány pedig kedves és jószágos, és társadalmi munkában minden nap kisöpri a sárkány barlangját. Az aktuális világunkban azért tudunk boszorkányokról és tündérekéről beszélgetni, mert feltételezzük, hogy az említett négy világban lehetnek boszorkányok és tündérek, és az aktuális világunkban olyanoknak tartjuk őket, mint amilyenek a lehetséges világokban.

Első nyelvünk és egy tanult idegen nyelv lehetséges világai között léteznek olyan elemek, amelyek mindkét kultúra világában megjelennek. Így például a tündérek, bár ambi-

valens szereplők, hiszen a tündérek és boszorkányok határai bizonyos esetekben össze-mosódhatnak, de a magyar mesékben és a német nyelvű országok történeteiben is előfordulnak. Ismert példa a magyar népmesekincsből az istennőszerű Tündér Ilona alakja, az európai mesekincsből pedig megemlíthetjük a Grimm-mesék tündéreit a *Csipkerózsikában* (*Dornröschen*) vagy a *Hamupipókéban* (*Aschenputtel*) (Boldizsár 2008). A különböző kultúrák gyermekei számára ismert szereplők a tündérek, van elképzelésük a tulajdonságaikról, tehát tisztában vannak jelentéseivel a különböző világokban, vagyis a modelleméleti szemantikát alapul véve, ismerik a fogalom jelentését. Találunk azonban olyan figurákat is, amelyek csak az egyik kultúra lehetséges világában jelennek meg. Ilyen Hétszűnyűkapanyányimonyók a *Fehérlófia* című mesékből, akihez egy német kultúrából érkező gyermek nem fog tudni hozzákapcsolni olyan információkat, mint a tündérekhez, boszorkányokhoz, sárkányokhoz, hiszen a kultúrájában nem tipikus mesehős-ről van szó. A modelleméleti szemantika kritériuma szerint tehát nem ismeri a fogalom jelentését. Ugyanakkor a Grimm-meséket nem ismerő magyar gyermek sincs tisztában azzal, hogy *Rumpelstilzchen* (magyar fordításban Zörgőfürge, Tűzmanócska, Lumpenstikli) szalmából aranyat sző, és segítségével egy csodás történetben a szegény molnár lányából királynő lesz, hiszen nem a kultúrája része. Ezekben az esetekben tehát a másik kultúra bizonyos szegmenseinek ismerete nélkülözhetetlen, következésképpen a modelleméleti szemantika országismereti kérdéseket, problémákat vet fel.

Összegzés

Elhelyeztük a szemantikát egy lehetséges nyelvi modellben azzal a céllal, hogy megmutassuk kapcsolatát a rendszer többi elemével, de ezzel azt is feltártuk, hogy ez a nyelvi keret nem elegendő a szemantika fogalmának a kezelésére, hanem a modellből kilépve a világot is vizsgálnunk kell, hiszen a szemantika a nyelv és a világ kapcsolatát igyekszik vizsgálni. Majd áttekintettük a szószemantika elméleteket azzal a céllal, hogy ezeknek az elméleteknek az ismerete milyen ötleteket adhat a szókincsfejlesztéshez, valamint az idegen nyelv tanításához. Munkánkat nem tekintjük befejezettnek, az általános ismertetón túl a későbbiekben részleteiben fogjuk vizsgálni a szószemantikák tudatos tanításának hatását a nyelvi nevelésre.

IRODALOM

- Bácsi János 2001: A megkéssett beszédfejlődés nyelvészeti aspektusai. In: Kiss Péter (főszerk.): *PEDIÁTER*. Budapest: Az Apáthy Alapítvány Gyermekorvosi folyóirata. 75–81.
- Boldizsár Ildikó 2008: Tündérek a néphagyományban és a mesékben. *Ökotáj*, 39–40. 170–174. [<http://www.okotaj.hu/szamok/39-40/ot39-14.htm> – 2017.04.18.]
- Baddeley, A. 2001: *Az emberi emlékezet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Biechele, M. – Padrós, A. 2003: *Didaktik der Landeskunde*. Fernstudienreihe 31. Langenscheidt. Berlin.
- Crystal, D. 2003: *A nyelv enciklopédiája*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Franz Embacher – Petra Oberhuemer é.n.: Mathe online [<http://www.mathe-online.at/mathint/lexikon/p.html> – 2017.04.18.]
- Löbner, S. 2003: *Semantik. Eine Einführung*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Pinker, S. 1999: *A nyelvi ösztön, Hogyan hozza létre az elme a nyelvet*. Budapest: TYPOTEX.
- Robins, R. H. 1999: *A nyelvészet rövid története*. Budapest: Osiris Kiadó – Tinta Kiadó.
- Ros, L. 2013: Landeskunde und interkulturelles Lernen. In: Brinitzer, Michaela – Hantschel, Hans-Jürgen – Kroemer, Sandra – Möller-Frorath, Monika – Ros, Lourdes: *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett. 95–106.

Szabolcsi Anna 1977: Megjegyzések a Montague-grammatikához. *Nyelvtudományi Közlemények*. 97. 157–175.

Európa Tanács 2002: *Közös európai referenciakeret: nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. Budapest: Oktatási Minisztérium.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. [http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=149257.218572 – 2017. 04. 18.]

51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről. [<http://kerettanterv.ofi.hu/> – 2017.04.18.]

FORRÁSOK

A 2. ábra képei a következő weboldalakon találhatóak:

<http://kingofwallpapers.com/sonne.html>

<https://play.google.com/store/apps/details?id=de.perished.apps.android.feiertage>

<https://apdikt.wordpress.com/tag/hitze/>

<https://clipartfest.com/categories/view/3ad8bdb2b3e8386d6b6b9f4cbb4fa78d116ddc06/eis-clipart.html>

Possible connections between language teaching and semantic theories

We have put semantics into a possible language model with the aim of showing their relationship with other elements of the system, meanwhile we also found that this language framework is not enough to handle the notion of semantics. The problem is that as we leave the model, we have to look at the world as well, since semantics seeks to examine the relationship between language and the world. We then reviewed the theories of word meaning with the aim of helping to give ideas for vocabulary development and teaching foreign languages. We do not consider our work as completed, in addition to the general introduction, we will later thoroughly examine the effect of the conscientious teaching of word meaning to language education.