

A TANULÁSI STRATÉGIÁK SZEREPE A KANJIK ELSAJÁTÍTÁSÁBAN

Az analitikus dekódolás kompetenciájának fejlesztése

Tartalomjegyzék

Bevezetés	2
I. Röviden a japán írásrendszerről	5
II. A kanjik poli-fonologikus jellege	6
III. Rikusho Bunrui 六書分類	7
1. Eredete és jellemzői	7
2. A hat alapvető kanji osztály	8
IV. A logografikus és fonografikus háttérű tanulók megkülönböztetésének relevanciája	11
V. A japán írásjegyek kutatása Magyarországon	12
VI. Tanulási technikák	13
1. A 'rote learning', vagyis a gépies begyakorlás	13
1.1. Sorírás	14
1.2. Memória kártyák	15
1.3. Teszt	16
2. Mnemotechnika	17
2.1. Képi asszociáció	17
2.2. Szerkezeti asszociációk	18
3. Kontextus alapú technikák	20
VII. Kutatástörténet	22
1. Javaslat egy új, tanulást támogató modellre	22
1.1. A modell alkalmazása	24
1.2. A modellhez szükséges segédanyagok	26
VIII. Kísérlet	27
1. Kontroll csoport eredményei	28
2. Kísérleti csoport eredmények	32
IX. Konklúzió	37

Bevezetés

Az utóbbi években hazánkban jelentős növekedés érzékelhető a japán nyelv iránt érdeklődők számát tekintve, így egyre kevésbé számít kuriózumnak a japán nyelvtanulás. A japánszakra jelentkező hallgatók évről-évre növekvő száma egyre sürgetőbbé teszi egy sokkal strukturáltabb tanítás- és tanulásmódszertan létrehozásának igényét. A fonografikus írásrendszerben felnövő, és szocializálódó nyelvtanulók óriási hátránnyal találják szembe magukat a japán írásjegytanulás során, amely erős frusztrációhoz vagy rosszabb esetben akár a nyelvtanulás végleges befejezéséhez is vezethet. A probléma abból fakad, hogy a japán nyelv összetett írásrendszerének köszönhetően a harmadik helyen áll a legnehezebb nyelvek között, ami különösképp a logografikus írásjegyek, vagyis a *kanjik* 漢字 nagyszámú jelenlétének tudható be az írott nyelvben. A *kanjik* logografikus jellege igen komoly nehézségeket okoz a fonografikus írásrendszerű nyelvtanulóknak, mivel a célnyelv és az anyanyelv írásrendszere szignifikánsan eltér egymástól, valamint a különbségek nemcsak alaktanilag, funkcionálisan és a vizuális komplexitás terén jelentkeznek, hanem a gondolkodásmódba ágyazva is szervesen jelen vannak. Azonban a helyzet súlyosságának ellenére sem alakult még ki egyetlen olyan konzekvens *kanji* oktatási, illetve tanulási módszer sem, ami képes lenne jelentősen csökkenteni azt a szakadékot, ami a két eltérő írásrendszerből fakad. Ennek az egyik oka, hogy csak az utóbbi néhány évben kezdték el határozottan elkülöníteni a második nyelvként japánul tanuló diákokat aszerint, hogy milyen írásrendszerű – fonografikus vagy logografikus – háttérrel rendelkeznek, így ezek a kutatások még nem elég előrehaladottak ahhoz, hogy konkrét módszertani javaslatokat, technikákat fogalmazzanak meg. A korábbi *kanji* tanulási stratégiák, viszont még nem vették figyelembe az eltérő írásrendszerű háttérből fakadó eltéréseket, így csak korlátozott mértékben tudják fejleszteni az írásjegytanulást. Éppen ezért az írásrendszerek szerinti szeparáció az első mérföldkő egy hatékony *kanji* elsajátítást támogató módszer kidolgozásához, hiszen kifejezetten előtérbe helyezi a fejlesztésre szoruló területeket, valamint erősségeket az egyes csoportok esetében. A másik oka, hogy még nem sikerült áttörést elérni a *kanji* tanulási technikák terén, az a rendszerszintű szabályszerűségek nehézkes feltárásából, valamint a túl nagy számban előforduló rendhagyóságokból következik, azonban néhány tendencia mégis működőképesnek bizonyulhat.

Arra a következtetésre jutottam, hogy a fonografikus írásrendszerű japán nyelvtanulók számára azért okoz jelentős nehézségeket a *kanjik* elsajátítása, mert megfelelő támogatás hiányában nem tud kialakulni a rendszertani összefüggésekre való rálátás kompetenciája, és a gépies magolás

marad az egyetlen lehetőségük, ami hosszútávon nem elég hatékony és a megértést sem támogatja. Valamint egy hangjelölő, illetve szótagjelölő írásrendszer hatékony megtanulása nem igényel túl sok erőfeszítést, hiszen a megtanulandó írásjegyek és hangok száma csekély egy szójelölő írásrendszer elemeihez viszonyítva, amelyek elsajátítása már konkrét tanulási stratégiákat és rendszerszemléletet igényel. Tehát egy olyan tanulási stratégiára van szükség, ami gondolkodásra sarkallja a tanulókat, és ez által képesek lesznek felfigyelni és megérteni olyan tendenciákat, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy a logikára hagyatkozzanak, ne pedig a magolásra. Éppen ezért kutatásom a már-már lehetetlennek tűnő rendszertani komplikációk megoldására egy olyan módszertani megközelítés bemutatására törekszik, amely hosszútávon, a japántanulás kezdetétől alkalmazva képesnek bizonyulhat jelentős mértékben fejleszteni a fonografikus háttérrel rendelkező tanulók analitikus rendszerszemléletét, valamint a számukra ismeretlen *kanjik* sikeres dekódolását. Különösen az utóbbinak van kiemelt szerepe minden japán nyelvtanuló életében, ugyanis elkerülhetetlen japán nyelvű szövegek olvasásakor, hogy ismeretlen *kanjikkal* találkozzanak, így kulcskompetenciának tekinthető az analitikus felismerés képessége. Bár az évek során bővülő *kanji* ismerete a tanulóknak némileg hozzájárul az ismeretlen *kanjik* jelentésének és olvasatának megsaccolásához, azonban a legtöbb esetben ezekhez nem társul megfelelő rendszertani ismeret, így sok csalódás éri a tanulókat, mikor rosszul mérnek fel egy új *kanjit* vagy *jukugo*-t¹. Annak érdekében, hogy a tanulókat kevesebb kudarc érje és sikeresebben kezeljenek egy ilyen jellegű rendszeresen előforduló problémát, elsősorban a *kanji* gyökök, valamint a fonetikus komponensek átfogó ismeretére van szükség. Bár a gyökök tanításának jótékony hatása a korai *kanji* elsajátítási szakaszban elfogadottnak minősül, mégsem tapasztalható egyetlen japán nyelvkönyvben sem, hogy időt szánnának a gyökök szerepének, funkcióinak megtanítására, vagy csak feladatokon belül látunk példát az alkalmazásukra minden magyarázat nélkül. A japán nyelvtanulók körében pedig egyfajta túlmisztifikáltság kapcsolódik a *kanji* gyökökhöz, ugyanis a legtöbben már japán tanulmányaik előtt is hallottak a pozitív hatásukról, ám a gyökök mögött húzódó tényleges logikát valójában nem értik. A fonetikus komponensek ugyancsak kimaradnak a japán nyelvkönyvekből, és ami még ennél is nagyobb baj az az, hogy a japán nyelvoktatás során méltatlanul, a bennük rejlő potenciál ellenére vannak teljesen elhanyagolva, pedig a megoldást jelenthetnék a fonografikus háttérű tanulók számára. Egy felmérés bebizonyította, hogy a fonografikus írásrendszerű nyelvtanulók számára sokkal könnyebb volt a *kanji*tanulás, ha felismerték a fonetikus indikátort egy *kanjin* belül és ez által sikeresen ki tudták olvasni az írásjegyet is, annak ellenére, hogy az

¹ A *jukugo* lényegében *kanji* összetétel, ami rendszerint 2-4 *kanji*val leírt szavakat, szóösszetételeket jelent.

teljesen új volt számukra.² Ez egy olyan felfedezés, amire érdemes építeni, különösen a fonoszemiotikus *kanjik* terén, melyek a 61%-át teszik ki a *jōyō kanjik*nak 常用漢字³. Ám annak érdekében, hogy a fonografikus írásrendszerű nyelvtanulók számára képesek legyünk megteremteni egy olyan ideális tanulási közeget, ahol kihasználhatják a fonetikus komponensekben rejlő potenciált, először is meg kell ismerniük a kínai eredettel rendelkező *Rikusho Bunrui* 六書分類⁴ hat *kanji* osztálya közül a négy legproduktívabbat, melyek együttesen lefedik a *jōyō kanjik* egészét. Ebből a feltételezésből kiindulva elkezdtem tanulmányozni a négy kiemelt *kanji* osztály – a piktográfok, az ideográfok, az értelemkombinációs, valamint a fonoszemantikai írásjegyek – egymáshoz való logikai viszonyát, és a megfigyelések alapján egy olyan tanulást támogató modell bevezetését szorgalmazom, amely feltárja az egyes írásjegyképzési tendenciák átfedéseit, illetve ezek hierarchikus viszonyrendszerét, valamint a gyökök és a fonetikus komponensek grammatikai funkciói is előtérbe kerülnek mindennek köszönhetően. A modell elsődleges célja, hogy a vizuális befogadást megkönnyítve szinkódolással és képekkel segítse a fonografikus hátterű japán nyelvtanulók *kanji* elsajátítását a logikai összefüggések felfedezése és megértése által, amely a szótanulásban, valamint az ismeretlen *kanjik* sikeres analitikus dekódolásában is számottevő javulást eredményezhet. A modell egyes szintjeihez különböző, korábbi *kanji*tanulási technikákat javaslok, amelyek a modellel kiegészítve hasznosabbnak bizonyulhatnak, mint önmagukban. Továbbá a modell hatékony alkalmazása érdekében javaslom a *Kanji Database* elnevezésű online adatbázisának használatát, amely egy korábbi kutatás megvalósulásaként jött létre.

Az ELTE 37 elsőéves japán alapszakos hallgatójával kérdőíves felmérést végeztem. A 37 fő közül 17 került a kontroll csoportba és 20 a kísérleti csoportba. A kontroll csoport esetében arra voltam kíváncsi, hogy önértékelés nélkül mennyire sikeresek a tanulók a *kanji*tanulásban, illetve van-e igényük tanulási stratégiák használatára, megismerésére, és milyen technikákat ismernek, alkalmaznak. A kísérleti csoport résztvevőinek pedig egy online aszinkron formában történő módszertani betanítás keretében ismerttettem az új tanulási modell főbb részeit, a szerkezeti felépítése mögött rejlő indokokat, valamint részletesen kitértem az egyes szinteken alkalmazható korábbi tanulási technikákra is. Ezt követően megosztottam

² Toyoda et al. 2013: 240.

³ Összesen 2136db hétköznapi használatban lévő *kanji*t tartalmaz, melyet a japán Oktatásügyi Minisztérium állított össze.

⁴ A *Rikusho Bunrui* 六書分類 grafológiai rendszer megfeleltethető a kínai *Liùshū* 六書 rendszernek, mely Xū Shèn kínai gondolkodó nevéhez köthető.

velük a modellt, illetve egyéb segédleteket, amelyek használata erőteljesen javasolt a modell önálló rekonstruálásához. A kísérleti csoport tagjainak körülbelül három hét állt rendelkezésére, hogy elsajátítsák a tanulási modellt és minél többször alkalmazzák is, majd ugyancsak egy kérdőíves felmérés által mértem fel a tapasztalataikat, illetve a modell hatékonyságát.

I. Röviden a japán írásrendszerről

A japán írásrendszer kialakulása a kínai *hanzik* kölcsönzésével vette kezdetét, melyek a három, időben jelentősen eltérő adaptálási hullám során némi módosuláson mentek keresztül, mikor a Koreai-félszigeten át elérték Japán partjait.⁵ Az egyik legszembetűnőbb átalakulás a *hanzik* adaptálása következtében az új – sokkal japánosabb – *kanji* elnevezésben, valamint a külön fejlődés következtében végbemenő hangtani, illetve grammatikai változások terén érhető tetten, mely során a kínai írásjegyeket úgy formálták át a japánok, hogy azok az igényeiknek megfelelően illeszkedjenek a japán nyelvbe.

Ugyan a *hanzik* adaptálása nem ütközött különösebb akadályokba, mégsem bizonyult kivitelezhetőnek, hogy a kínaiakhoz hasonlóan mindössze logográfok alkossák a japán írásrendszert.⁶ Bár a *kanjik* logografikus és poli-fonologikus⁷ jellegéből adódóan önálló jelentéssel és több olvasattal rendelkeznek, szükség volt fonémákra is, így a *kanjik* egy részét a i.sz. VIII. századtól kezdve a fonetikai funkcióiknak megfelelően kezdték el alkalmazni a japánok saját, már meglévő nyelvük fonetikus lejegyzésére. A Nara-korszak egyik legjelentősebb poétikai alkotása, a *Manyōshū* 万葉集 az első olyan lírai gyűjtemény, amely már a klasszikus értelemben vett *kanjik* mellett körülbelül 600 olyan írásjegyet is alkalmaz, melyek eredetileg *kanjik* voltak, de a jelen antológiában csak fonográfokként funkcionáltak.⁸ Ezeket a *kanjik*at a *Manyōshū* nyomán *manyōganának* nevezték el, mivel olyan funkcionális változáson mentek keresztül mely során a szemantikus jellegüket elveszítették ugyan, viszont fonologikus tulajdonságuk megmaradt, emiatt már nem lehetett rájuk logográfokként tekinteni, ezért is volt indokolt egy új elnevezés bevezetése. Azonban feltételezésem szerint a *manyōganák* létrehozásának ötlete szintén erős kínai ráhatást sejtet, ugyanis a kínai klasszikus írásjegy osztályozási rendszer, amely az i.sz. I. század körül jöhetett létre megkülönböztet egy olyan *hanzi* osztályt, melybe csakis fonetikus tulajdonsággal rendelkező írásjegyek tartoznak.

⁵ A három adaptálási hullámmal kapcsolatosan bővebben lásd Klingborg 2012: 13-14.

⁶ Paxton 2019: 31.

⁷ Klingborg 2012: 5.

⁸ Paxton 2019: 31.

Mindebből pedig az következik, hogy a mai napig találkozhatunk még *manyōganák*kal, mikor *kanjik*kal látunk lejegyezve országneveket, melyeknél ugyancsak a felhasznált *kanjik* fonetikus jellegét alkalmazzák. Valamint a *manyōganák* a mai értelemben használt *furiganák*⁹ elődeiként is értelmezhetőek, hiszen a kínai buddhista szerzetesek gyakran alkalmaztak *manyōganákat* a szútrákban szereplő nehezebb *kanjik* fonetikus olvasatainak feltüntetésére, ami egybeesik a mai *furiganák* szerepkörével.

Egy évszázadnyi aktív irodalmi felhasználás során a *manyōganák* elérték a lehető legegyszerűbb formai megjelenésüket, melyet már nem lehetett tovább egyszerűsíteni, és így kifejlődött a szótagírás vagy kana írás¹⁰. A *kanjik* azonban egy jóval magasabb nyelvi szinten, a lexémák szintjén állnak, ezért az összes mondatrészi szerepet maradéktalanul képesek betölteni. Ellenben a partikulák, képzők és az igeragok funkcióit csakis a *hiraganák* tudják megfelelően ellátni, vagyis a morfémák nyelvi szintjén helyezkednek el, míg a *katakanák* leginkább az idegen nyelvekből átvett jövevényszavak jelölésére szolgálnak. Mivel a japánok rendszerint a három¹¹ eltérő írásformát egyszerre alkalmazzák a mondat szerkesztés során, nincs szükség a szövegek közök jelölésére, hiszen az eltérő írásformák vizuális megjelenése lehetővé teszi a határok pontos érzékelését. A japán írásrendszer épp ezért rendkívül különleges, hiszen a logografikus írásrendszerű nyelvekre nem jellemző módon a logográfokon kívül még két másik, fonografikus írásrendszert is alkalmaz egyidejűleg, mely egy teljesen egyedi, hibrid írásrendszert alkot.

II. A *kanjik* poli-fonologikus jellege

Mivel a kölcsönzési periódusban még a *hanzika* a polifonológia volt jellemző, így a *kanjik* esetében is automatikusan átöröklődött ez a tulajdonság, azonban a kínai és a japán kiejtés nagyfokú eltérése szükségessé tette, hogy a *kanjik* eredeti kínai olvasatai mellé a japán hangtannak megfelelő új olvasatok is létrejöjjenek. Így tehát különvált egymástól a sino-japán fonetikus kiejtés, vagyis az *on*-olvasat 音読み, valamint az írásjegyek szemantikáján alapuló

⁹ Olyan *hiraganák*, melyeket kevésbé ismert *kanjik* fölél szoktak írni, hogy megkönnyítsék a *kanjik* helyes kiolvasását.

¹⁰ A *hiragana* és a *katakana* kollektív elnevezése a kana írás, vagy szótagírás.

¹¹ A latinbetűs átírás céljából létrejött negyedik írásformát, a romajit ㇰㇱㇾㇿ azért nem említem a japán írásrendszer kiemelt részei között, mert ez egy jóval frissebb, utólagosan hozzáadott írásforma, aminek az egyetlen funkciója, hogy az európaiak számára kiolvashatóak legyenek a japán szavak, de más lényeges funkciója nincsen.

japán kiejtés, a *kun*-olvasat 訓読み. A két eltérő olvasathoz más-más alkalmazási tendenciák kapcsolódnak, melyek ismerete ugyan hasznos lehet, de nem tekinthetünk rájuk általános szabályszerűségekként, mivel számos esetben nem bizonyulnak megbízhatónak. Ha egy *kanji* önmagában áll vagy összetételt alkot egy másik *kanji*val, és *hiragana* áll az adott *kanji*, illetve *kanji* összetétel (*jukugo*)¹² után vagy közé ékelődve, akkor szinte minden esetben a *kun*-olvasat lesz az elsődleges kiejtés. Erre rendszerint akkor kerül sor, amikor egy ige vagy melléknevet írunk le, melyek alaptagja mindig egy *kanji*, és ahhoz kapcsolódik egy *okurigana*, ami a ragozhatóságot teszi lehetővé. Abban az esetben pedig, amikor egy *kanji* összetétel mögé vagy közbe ágyazódva egy *hiragana* kerül, akkor az rendszerint valamilyen képzői funkciót lát el, és új szófajt képez az adott *kanji* összetételből, de bizonyos esetekben kiejtési útmutatóként is szolgálhat. Ellenben minden más esetben az *on*-olvasat, vagyis a sino-japán olvasat tekinthető dominánsnak. A helyzetet azonban tovább bonyolítják az olyan limitált számban előforduló szokatlan *kanji* összetételek, melyek esetében olyan egyedülálló olvasata lesz az adott szónak, ami egyik sztenderd *on*, illetve *kun*-olvasattal sem egyezik meg és csakis ezen az egy összetételen belül kapja meg ezt a rendhagyó olvasatot. Ezeket a rendkívül egyedi szavakat *jukujikun*¹³-nek vagy szemitranszparens¹⁴ *kanji* komponensnek nevezik, és esetükben a helyes olvasatot csak és kizárólag akkor fogjuk tudni, ha ismerjük az adott szót, máskülönben a rendhagyóságuk, illetve ritka előfordulásuk miatt nem fogjuk tudni a korábban említett *kanji* olvasatokkal kapcsolatos tendenciákat alkalmazni.¹⁵

III. *Rikusho Bunrui* 六書分類

1. Eredete és jellemzői

Ugyan a kínai írásjegyek sikeresen integrálhatónak bizonyultak a japán írásrendszerbe, az a tény azonban, hogy a japán írásrendszer alapját ezek az adaptált logografikus írásjegyek alkotják, szükségessé teszi a kínai írásjegyek grafológiai szabályszerűségeinek adaptálását is. A japán *kanjik* jobbára megfeleltethetőek a kínai klasszikus írásjegyekkel, ez által az i.sz. I. századi kínai *Liùshū* 六書 grafológiai rendszer szabályszerűségei ugyancsak alkalmazhatóak a *kanjik* esetében is. A kínai tudós, *Xǔ Shèn* 許慎 által létrehozott *Liùshū* összesen 9,353 kínai

¹² Kess 2005: 10.

¹³ Nakayama 1998: 210.

¹⁴ Mori 2003: 405.

¹⁵ Paxton 2019: 34.

klasszikus írásjegyet sorolt be hat kategóriába, ami egyedülálló rendszerszemléletről tanúskodik, mely lehetővé teszi a kínai írásjegyképzési szabályszerűségek, valamint a *gyökök* és fonetikus komponensek rendszertani működésének megértését, aminek a megvalósítása a japánok számára jócskán több időbe és erőfeszítésbe került volna kínai segítség bevonása nélkül.¹⁶ Így tehát a *Liùshū* osztályozás is átvételre került, melyhez szintén új elnevezés társult, akárcsak ahogy az a *kanji* elnevezés esetében történt, így létrejött a *Rikusho Bunrui* hat *kanji* osztályozási rendszere. A *Rikusho* hat *kanji* osztálya teljes egészében megegyezik a kínai *Liùshū*-vel, – az egyetlen differencia az elnevezésekben fedezhető csak fel – így a következőkben a hat *kanji* osztályt a japán elnevezésük szerint fogom tárgyalni.

2. A hat alapvető *kanji* osztály

Az első csoport a *Shōkeimōjik* 象形文字 osztálya, ahova a piktografikus *kanjik* tartoznak, melyek ahogy azt az elnevezésük is mutatja az általuk ábrázolt tárgyak képeiből alakultak ki¹⁷, de alakjuk az évszázadok alatt lezajló számottevő alaktani egyszerűsödés, illetve az ecsettel történő írásra való áttérés következtében már olyannyira absztrakttá vált, hogy az etimológia ismeretének hiányában nem tudnánk megmondani ránézésre mit szimbolizáltak eredetileg. Ugyanakkor nem véletlenül a piktográfok csoportja került az első helyre, hiszen ezek az írásjegyek már a kínai jóslócsontok idején, tehát a bronzkor alatt is aktív használatnak örvendtek, ami bizonyítja, hogy ezek az írásjegyek a legősibbek mind közül.¹⁸ Az ide sorolható *kanjik* tehát az alapszókincs részei, vagyis az emberi testrészek, mint a szem 目, valamint minden természetben előforduló dolog, mint például a hegy 山, vagy magának az embernek 人 az írásjegye is. A japán hétköznapi során a leggyakrabban használt 2136 *jōyō kanji* 常用漢字 közül összesen 267db *kanji* tartozik a piktográfok osztályába, ami mindössze 13%-ot jelent, azonban ez már elegendő ahhoz, hogy komolyabb figyelmet szenteljünk nekik. Ezt a százalékos megoszlást a továbbiakban a mellékletekben található kördiagrammon tüntetem fel összesítve (lásd 1. ábra).

A *Shijimōjik* 指示文字, vagyis az ideografikus *kanjik* alkotják a második kategóriát, melyek elvont fogalmakat jelölnek, mint például térbeli viszonyokat: alatta 下, felette 上, valamint

¹⁶ Takagi 2016: 2.

¹⁷ Paxton 2019: 34.

¹⁸ Chou 1979: 139.

számokat: 1 一, 100 百, 1000 千.¹⁹ Ezekből a *kanjik*ból mindösszesen 11db létezik, ami nem teszi indokolttá, hogy komolyabb szerepet tulajdonítsunk a létezésüknek, hiszen a *jōyō kanjik* 0,5%-a tartozik csak ebbe a kategóriába.

A harmadik a *Kaiimojik* 会意文字 osztálya, ami abból a szempontból már jóval érdekesebb az előző kettőhöz viszonyítva, hogy a szóképzéshez nagyon hasonló folyamatot figyelhetünk meg bennük. Az értelemkombinációs írásjegy elnevezést tartom a leginkább helytállónak ennél a kategóriánál, hiszen ide azok a *kanjik* tartoznak, amelyek már a korábban létrejött, általában *gyökök* és *piktografikus kanjik*, valamint ritkább esetben *ideografikus kanjik* összeolvadásából keletkező új *kanjik*at hoznak létre egyfajta szemantikai logikára alapozva. Ezen a kategórián belül tehát többféle összeolvadási típus figyelhető meg aszerint, hogy milyen elemekből épülnek fel, melyek alosztályokat eredményeznek a csoporton belül, ugyanis alaktanilag, valamint korábbi *kanji* osztályok mentén jól differenciálható tendenciák mutatkoznak. Bár a *gyökök* túlnyomó többsége a *piktografikus kanjik* közül való, mégis egy kisebb hányaduk az *ideografikus* valamint az *értelemkombinációs írásjegyek* osztályba tartozik, épp ezért külön alosztályként is kezelhetjük őket. Az értelemkombinációs *kanjik* egy további alosztályára jellemző például, hogy egy *gyök* és egy *piktografikus írásjegy* olvad össze a szemantikai logika mentén, mint például a 占(jövendőmondás) esetében, amely a 卜(jóslás) és a 口(száj) kombinációjából keletkezett, melyben jól érzékelhető a szemantikai érzékenység az új írásjegy megalkotásakor. Továbbá viszonylag produktívnak bizonyul, mikor két *piktografikus kanji* olvad össze egy új írásjeggyé, mint például a 男 (férfi) esetében az írásjegy a 田 (rizsföld) és a 力 (erő) ötvöztetésével született meg. Az utolsó lehetséges alkategóriába a duplikálással képzett *kanjik* tartoznak, melyek ahogy azt a nevükből is sejteni lehet olyan *kanjik*, melyek egyetlen *kanji* többszörözésével fejlődtek ki, mint például a 木 (fa) *piktografikus kanji* duplikálásával létrejött a 林 (liget) és az 森 (erdő). Minden ehhez hasonló képzési folyamat során létrejövő *kanji* *piktografikus írásjegyek*ből keletkezett. A *jōyō kanjik* közül összesen 526db *kanji* tartozik ebbe a csoportba, tehát az előző két kategóriához képest már 25%-os gyakoriság jellemző rájuk. A negyedik kategória a *Keiseimojik* 形成文字, vagyis a fonoszemiotikus *kanjik* osztályánál megfigyelhető, hogy az alkotóelemeik egyik tagja mindig egy szemantikus komponens (*gyök*),

¹⁹ Paxton 2019: 34.

míg a másik egy fonetikus komponens, ezért is nevezi a nemzetközi szakirodalom szemantikus-fonetikus összetételeknek vagy bal-jobb *kanjik*nak. A bal-jobb *kanji* megnevezést nem tartom szerencsésnek, mert rendszerint pontatlanul alkalmazzák az egész kategória leírására, pedig egyedül alkategóriaként tekinthető működőképesnek. Természetesen ez a megnevezés is egy jogos megfigyelésen alapul, ugyanis a fonoszemiotikus osztályba sorolható *kanjik* nagy része vertikális tagolással rendelkezik, és így különbönthető egy bal oldali, és egy jobb oldali vizuális mezőre. A bal oldalon ebben az esetben mindig a *gyök* szerepel, míg a jobb oldali elem hordozza az írásjegy egészére kiterjedő fonetikus olvasatot. Azonban ez nem egy általános szabályszerűség, mivel az ide tartozó *kanjik* fennmaradó része maguk a fonetikus komponensek, melyek többsége a *gyökökhöz* hasonlóan önmagában is létező *kanji*, és nem feltétlenül csak ebben a bal-jobb elrendezésben képesek összeolvadni *gyökökkel*. Így a 'bal-jobb *kanjik*' elnevezés semmiképp sem alkalmazható általánosságban véve ennél a *kanji* osztálynál, mert ez nem egy olyan törvényszerűség, ami az egész kategóriára igaz lenne. A *kanjik* ezen osztálya a legkomplexebb mind közül, valamint a *jōyō kanji* 61%-át teszik ki, így a japánoktatásban betöltött szerepük jelentősnek mondható. A fennmaradó további két csoport az első négyhez viszonyítva már jóval kevesebb *kanjit* tartalmaznak.

A *Tenchūmojik* 転注文字 osztályába tartozó *kanjik* esetében jelentésbővülési folyamat megy végbe. Ilyen például a 楽 *kanji*, melyet régebben a zenével és nyugalommal kapcsoltak össze, viszont a jelentése kiegészült egy új 'élvezet' jelentésréteggel és azóta ezeket párhuzamosan alkalmazzák.²⁰

Végezetül pedig a legutolsó a *Kashamojik* 仮借文字 osztálya, melyek olyan esetekben használatosak, amikor a *kanjikat* csak a fonetikus tulajdonságuknak megfelelően használjuk fel a jelentésréteget figyelmen kívül hagyva, egy idegen eredetű, rendszerint földrajzi egység, ország leírásához.²¹ Ritkán ugyan, mivel a legtöbb jövevényszó lejegyzésére a *katakanák* szolgálnak, de mégis találkozhatunk *kanjikkal* írt országnevekkkel, mint az Amerika 亜米利加, Itália 伊太利亜, Brazília 伯刺西爾, Franciaország 仏蘭西.

²⁰ Paxton 2019: Uo.

²¹ Paxton 2019: Uo.

IV. A logografikus és fonografikus háttérű tanulók megkülönböztetésének relevanciája

Az utóbbi tíz évben a *kanjik* elsajátítását érintő körülmények tanulmányozása során a kutatók elkezdtek felfigyelni eltérésekre, melyek kiváltó oka a második nyelvként japánul tanuló nyelvtanulók első nyelvének fonografikus vagy logografikus jellegével állt összefüggésben. Azok a nyelvtanulók, akik anyanyelvi írásrendszere a japán *kanjik*hoz hasonlóan logografikus tulajdonságokkal bír, rendszerint már rendelkeznek a szükséges rendszertani és vizuális érzékenységgel, illetve rutinnal, ami elősegíti a *kanjik* problémamentes elsajátítását. Ezeknek a kompetenciáknak azért van kiemelt jelentősége, mert ahogy azt Toyoda is kiemeli: „*a kínai anyanyelvi olvasók az írásjegyek részletes belső szerkezetére irányuló tudatossága fokozatosan fejlődik.*”²², így tehát mire egy kínai anyanyelvű tanuló elkezd japánul tanulni, már kialakul ez a kompetenciája, ami lehetővé teszi számára a hatékony *kanji* tanulást. Ezzel ellentétben az alfabetikus háttérű nyelvtanulóknak Nesbitt álláspontja alapján „*nincs metakognitív tapasztalata, ami a rengeteg írásjegy megtanulásához szükséges lenne, és az idegi alapú kanji felismerésük is gyenge*”²³. Ebből viszont az következik, hogy ha sikerülne tanári fejlesztés által az alfabetikus írásrendszerű nyelvtanulók analitikus és metakognitív kompetenciáit csiszolni, hogy hasonlóan fejlett szintet érjünk el, mint ahogy az a kínai anyanyelvűek esetében történt, akkor az hosszútávon képes lenne hozzájárulni az eredményes önálló írásjegytanuláshoz. Ahhoz azonban, hogy ezek az analitikus képességek kialakulhassanak és a *kanjik* elsajátítása eredményesebben történjen, szükség van a funkcionális komponensek beható ismeretére, mint amilyenek a *gyökök* (szemantikus indikátorok) és a fonetikus komponensek. Bár a *gyökök* ismerete is elengedhetetlen a szemantikai kapcsolatok analitikus elemzéséhez, mégis a fonetikus komponensek azok, amik számottevő javulást eredményezhetnek a *kanjik* elsajátítása során, ugyanis az alfabetikus írásrendszerű nyelvtanulók fonologikus információkra való érzékenysége és detektálása fejlettebb, mint a logografikus háttérű nyelvtanulóké.²⁴ Ennek az információnak a birtokában pedig, ha a fonoszemiotikus *kanjik* terén sikerülne kiaknázni ezt az előnyt, akkor a *jōyō kanjik* 61%-át képesek lennének az alfabetikus háttérű nyelvtanulók különösebb nehézségek nélkül dekódolni a fonetikus komponensek segítségével.

²² Toyoda 2009: 7.

²³ Nesbitt 2009: 63.

²⁴ Toyoda et al. 2013: 240.

V. A japán írásjegyek kutatása Magyarországon

Magyarországon mindössze két személy foglalkozott érintőlegesen a japán írásjegytanulás módszertani kérdéseinek feltárásával: Takács Veronika és Molnár Gergő Ádám. Takács Veronika kérdőíves japán írásjegytanulási felmérése számtalan érdekes jelenségre rávilágított, melyekre érdemes reflektálni. A kísérletben résztvevő tanulók közül néhányan folyamatban lévő kínai tanulmányokat is folytattak a japán nyelvtanulás mellett, és az általuk gyakran használt tanulási technikák között sok olyan szerepelt, amely fejlettebb rendszerszemléletről tanúskodik, mint azok esetében, akik csak japánul tanultak. Ilyen rendszertani tudatosság feltételezésére okot adó technika volt például a vizuális és fonetikai hasonlóságon alapuló csoportosítás alkalmazása, majd reflektálás az előforduló eltérésekre. Valamint egy másik szintén kínaiul is tanuló adatközlő megkeresi az adott *kanjik* kínai megfelelőinek olvasatát és jelentését, majd eltéréseket keres a kínai és a japán írásjegyek között. A kérdőíves felmérés eredményei a *kanjitanulással* kapcsolatos hiányosságokat és problémákat is a felszínre hozták, mint például azt, hogy a 179 adatközlő közül 78,8% nem a *gyökök* elsajátításával kezdte a *kanjik* megtanulását, mert amikor elkezdtek *kanjikat* tanulni még semmilyen ismerettel nem rendelkeztek a *gyökök* kapcsán. Ez egy súlyos probléma, ugyanis a *gyökök* ismerete létfontosságú a hatékony tanulási stratégiák kialakításához, illetve ezek ismerete nélkül nem tudnak magasabb kognitív technikákat sem alkalmazni a nyelvtanulók. Ebből a problémából adódik, hogy a legnépszerűbb tanulási szokások a 'rote learning', vagyis a 'gépies, begyakorláson alapuló tanulás' technikái közé sorolhatóak, de ezek mellett más technikákat is alkalmazott a többség, ám összességében rendkívül kevés olyan tanulási technikát alkalmaztak, ami komolyabb rendszertani ismereteket igényelt volna.²⁵

A Molnár Gergő Ádám által összeállított *Kandzsi-gyökök Munkafüzete* abból a szempontból egyedülálló, hogy ez az egyetlen magyar nyelven megjelent gyakorló munkafüzet, amely a *gyökökre* fókuszál. Az is pozitív hatást kelt, hogy a munkafüzet elején található egy rövid leírás, ahol közérthetően a *gyökök* funkcióinak és alkalmazásának előnyeire is kitér a szerző, ami általában elszokott maradni. Valamint a munkafüzet tartalmaz minimálisan pár lehetséges tanulási tippet, melyek nagyobb hányada a gépies tanuláshoz köthető, illetve van két technika, ami egy kicsivel jobban kifejtve, és képi illusztrációhoz társítva valóban segítheti a *kanjitanulást*. Az egyik ilyen technika a párosítás volt, mely szerint az egyes *kanjikat* elemekre bontjuk és mindegyiket külön-külön leírjuk egy papírra, majd puzzle szerűen összeillesztjük

²⁵ Takács 2020: 129–150.

ezeket. Ez a módszer leginkább kisebb gyerekek számára lehet ideális, ugyanis a gamifikációs technikák a fiatalabb gyerekeknél képesek a leginkább növelni a tanulási motivációt, illetve számukra az idő tényező még nem jelent gondot. A másik javasolt tanulási tipp a gondolattérkép volt, mely központi eleme lehet egy *gyök* vagy egy *gyök* típus, és köré olyan *kanjikat* gyűjtünk ki, melyekben szerepel az adott központi *gyök*. Ha ezeket még színkóddal is ellátjuk, akkor mindenképp egy működőképes technikát kapunk, és az előzővel ellentétben ez már korosztálytól függetlenül alkalmazható. A másik nagy előnye ennek a munkafüzetnek, hogy nem mind a 214 *gyököt* tartalmazza, hanem csak a *jōyō kanjik* között leggyakrabban előforduló 94 *gyököt*, melyek közül némely esetében további alaktani variációk is fel lettek tüntetve. A munkafüzet felosztása a *gyökök* kollokációs típusai alapján logikus, illetve ez a szerkezet lehetővé teszi, hogy minden kollokáció után egy rövid feladatsor következzen, valamint ez a csoportosítási tendencia megkönnyítheti az egyes *gyökök* visszakeresését is. A feladatok is változatosak, azonban problémának gondolom, hogy a munkafüzet nem tartalmaz megoldókulcsot, ám ennek ellenére jó pár nehéz feladat szerepel a munkafüzetben, melyeknél könnyű hibázni, és ha ezek kijavíthatatlanul maradnak, az súlyos problémákhoz vezethet. Továbbá, mivel a munkafüzet komplex *kanjikat* alkalmaz a *gyökök* szemléltetésére, melyek nagy része fonoszemiotikus, így a fonetikus komponensekkel is érdemes lenne kiegészíteni a munkafüzetet, annál is inkább, mivel azok megbízhatóbbak, mint a *gyökök*, különösen, ha az egyes elemek dekódolását szeretnénk fejleszteni.²⁶

VI. Tanulási technikák

1. A 'rote learning', vagyis a gépies begyakorlás

A 'rote learning' gyakorlatilag a legtöbbet alkalmazott tanulási módszer, ám ez nem jelenti feltétlenül, hogy ez a leghatékonyabb is, sőt épp ennek az ellenkezője tapasztalható. A nemzetközi szakirodalom egy jelentős hányada nem tartja hatékony módszernek a 'rote learning' technikákat, melynek több oka is van. Yamashita és Maru így vélekedik róla: „Az ilyen stratégia hatástalannak és még kínzóan is bizonyul, mert a megtanulandó információk mennyisége és összetettsége nem kezelhető hatékonyan rote learning által.”²⁷, Mosher pedig úgy gondolja, hogy „bár a kinetikus memória az emlékezet egy erőteljes formája, a 'rote memorization' önmagában nem egy nagyon hatékony módszer.”²⁸ Yamashita és Maru egy

²⁶ Molnár Gergő Ádám 2021. *Kandzsi-gyökök Munkafüzet*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem.

²⁷ Yamashita – Maru 2000: 160.

²⁸ Mosher 2003: 135.

lényeges dologra világít rá, mikor az információk mennyiségére és összetettségére hivatkoznak, ugyanis a kanjik elsajátításának folyamata jól strukturálható a tanulók szintjének megfelelően, és a 'rote learning' nem egy olyan módszer, ami képes lépést tartani a középhaladó és haladó szinten elsajátítandó megnövekedő információkkal. Mosher pedig kiemeli, hogy 'önmagában' alkalmazva a 'rote memorization' nem elegendő, mely ugyancsak jogos megfigyelés, azonban ha az érem másik felét is szemügyre vesszük, akkor a 'rote learning' módszer is lehet effektív, de csak, mint másodrendű tanulási technika. Ugyanakkor felmerül a kérdés, hogy egy ilyen módszer, mely önmagában nem állja meg a helyét, hogyan lehet mégis a legnépszerűbb? A lehetséges magyarázatok a közoktatásban megszerzett tanulási tapasztalatokban keresendők. Minden tanuló rá van kényszerítve a közoktatásban eltöltött évei alatt, hogy valamilyen úton-módon, de képessé váljon az önálló felkészülésre, mikor számonkérésre kerül sor. Ám a tananyagban nem szerepel egyetlen olyan tanóra sem, ami akár csak érintőlegesen is, de bemutatná a tanulóknak, hogy milyen technikákkal lenne érdemes tanulni, így rendszerint a színes kiemelést, aláhúzást, a kijegyzetelést és a memória kártya módszerek létezéséről tudnak csak a tanulók. Ezek közül mindegyik szorosan kapcsolódik a 'rote learning' módszerhez, viszont ezek csak azoknál a lelkes tanulóknál fognak hatékonynak bizonyulni, akik napról-napra átismétlik a tananyagot ezekkel a fentebb említett technikákkal, de a tanulók többsége nem szeret tanulni, magától rendszeresen átismételni a tananyagokat pedig pláne nem. Ennek ellenére gyakorlatiasabb, gondolkodásra ösztönző tanulási technikákat egyáltalán nem ismernek, ezért kénytelenek akkor is 'rote learning' segítségével tanulni, ha tudják, hogy ez számukra közel sem elég hatékony. Továbbá a tanulók igen csekély hányada gondolkozik el ténylegesen azon, hogy valami más technikával kellene tanulnia, ha sorozatos kudarc éri. A legtöbb diák beletörődik a kudarcélmények során, hogy neki ez nem megy és végleg elhatárolódik a tanulástól, viszont ez könnyen megelőzhető lenne, ha a 'rote learning' technikái mellé, más módszereket is ismernének a tanulók, amiket ötvözve javulhatna a tanulási élményük és eredményük. Ebből a gondolatból kiindulva a következőkben bemutatnák néhány technikát, ami a 'rote learning' kategórián belül helyezkedik el, és helyesen alkalmazva hasznos lehet a kanjik elsajátítása során is.

1.1.Sorírás

A sorírás a japán nyelvtanulók egyik leggyakrabban alkalmazott tanulási technikája, mely a *kanji* tanulás korai szakaszában, még hatékonynak tekinthető. A sorírás egy gépies procedúra, mely során a tanuló az adott *kanjit* újra és újra lemásolja oldalakon keresztül ügyelve az

írásjelek hely vonássorrendjére. Ez egy monoton folyamat, melyben akárcsak a rajzolásban remekül el lehet mélyülni, de ez a meditatív állapot nem feltétlenül pozitív kimenetelű. Minden esetben, mielőtt egy tanulási technikát alkalmaznánk fel kell tenni a kérdést, hogy mi ezzel a célunk, és mit szeretnénk fejleszteni általa. Például, ha szeretnénk elsajátítani a *kanjik* helyes vonássorrendjét, akkor a sorírás megfelel számunkra, hiszen a folyamatos ismétléses írás hozzájárul, hogy az izommemóriában rögzüljön az egyes írásjegyek vonássorrendje. Ez a procedúra egy passzív tanulási folyamat, mely nem igényel tényleges megértést és gondolkodást a tanuló részéről, így rendszerint önerőből nem lesz képes előhívni az új anyagot. Viszont, ha a célunk, hogy magukra a leírt *kanjikra* is emlékezzünk a későbbiekben, akkor egy másik, kiegészítő módszerre lesz szükség, mert hiába mélyülnek el ezek a sorírással begyakorolt írásjelek az izommemóriánkban, az nem jelenti azt, hogy ezeket elő is tudjuk hívni szükség esetén. Ebben az esetben javasolt aktív tanulási technikákat választani, mely kimozdítja a tanulókat ebből a statikus állapotból, és aktív agymunkára fogja őket. Ilyen aktív tanulási technika az 'active recall', vagyis az 'aktív felidézés', mely rendszerint a 'spaced repetition' tehát az 'időben egyenletesen elosztott ismétlés' módszerével jár együtt. Jó módszer lehet ezek alapján, ha a sorírást követően minden egyes új *kanjit* újra emlékezetből is leírják a tanulók, és ezt a folyamatot naponta megismétlik, hogy a munkamemóriából fokozatosan képes legyen az új információ a rövidtávú, majd a hosszútávú memóriába is eljutni. Ha a tanulók elég fegyelemmel és szorgalommal rendelkeznek, akkor hosszútávon alkalmazva az aktív felidézést, és az időben egyenletesen elosztott ismétlés alkalmas a *kanjik* sikeres memorizálására, mely előzménye lehet a sorírás.

1.2. Memória kártyák

A japán nyelvtanulók másik kedvelt tanulási technikája a memória kártyák használata, melyhez ma már számtalan online felület és applikáció rendelkezésre áll, és ezek többsége szerencsére ingyenesen hozzáférhető. Ezek közül a *Quizlet* és az *Anki* az, amelyeket előszeretettel vesznek igénybe a tanulók. Mindkettő már beépített 'spaced repetition' alkalmaz, mely könnyebbé lehet a tanulók számára, hogy mindig tudják mit, és mikor kell átismételniük. Természetesen, vannak olyan nyelvtanulók, akik a papíralapú tanulási formát részesítik előnyben, így a memória kártyákat is ők maguk fogják papírból kivágott kártyákból létrehozni, melyek egyik oldalára felírják a *kanjit*, a másikkra pedig a jelentését és olvasatát. Igény szerint ezeket ki lehet egészíteni szavakkal is, melyekben szerepel az adott *kanji*. Bár a papíralapú kivitelezése a módszernek lényegesen több időt vesz igénybe, mint az online adat betáplálás, viszont az

elkészítés alatt is tanulnak a nyelvtanulók, így nem tartom kevésbé eredményesnek a píralapú alkalmazást. Ennél a technikánál is érdemes azonban figyelembe venni, hogy milyen célt szolgál az alkalmazása. Ahogy az a nevében is szerepel, a módszer célja, hogy emlékezzünk az új *kanjikra*, viszont itt lényeges, hogy aktív vagy passzív formában alkalmazzák-e a tanulók, mert ez erőteljesen befolyásolja a módszer eredményességét. Például, ha a tanuló csak gyorsan átfordítja a kártyákat és a folyamatot csak 1-2 alkalommal végzi el, anélkül, hogy hangosan is kimondaná a kártyán szereplő írásjegy olvasatát és jelentését, valamint megpróbálná emlékezetből leírni az új *kanjit* és a hozzá kapcsolódó információikat, akkor passzívan alkalmazza a technikát. Viszont, ha időszakonként átismétlik a tanulók mindkét oldallal gyakorolva a folyamatot, és közben hangosan felolvassák az információkat és igyekeznek előhívni, felidézni a tanultakat írásban vagy szóban, akkor máris egy aktív tanulási technikát alkalmaznak, ami eredményesebb, mint a passzív eljárás.

1.3. Teszt

A tanulókból rendszerint a szorongáson kívül nemigen vált ki más reakciót a 'teszt' kifejezés, így feltehetően nincsenek tudatában annak, hogy ez egy rendkívül hatékony tanulási technika is lehet az iskolán kívül is. A tesztek legnagyobb potenciálja a visszajelző jellegéből fakad, mely helyes használat mellett képes feltárni a hiányosságokat, és a már elsajátított anyagrészeket is, ez által az egyik leginformatívabb tanulási forma. A másik nagy előnye, hogy az elkövetett hibákból rengeteget tanulhatnak a diákok, ha átgondolják, hogy mit rontottak el, és megértik hol hibáztak. Ez a tanulási forma bármilyen számonkérést megelőzően hasznos lehet, mert a tanulók még az éles számonkérés előtt felmérhetik, hogy mennyire sikerült megtanulniuk az új anyagot. Bár a tesztek összeállítása, kérdések megfogalmazása a tananyag kapcsán már önmagában mélyebb feldolgozást igényel a tanulók részéről, mégsem ajánlott egyedül tesztek elkészítésével, megírásával és javításával tanulni. Ez inkább a tanulási fázis végső ellenőrzését szolgálja elsősorban, ezért érdemes a korábban bemutatott tanulási technikák valamelyikével párhuzamosan alkalmazni. Például, ha memória kártyák segítségével gyakorolták a tanulók azt a 12 új *kanjit*, melyekből hamarosan írnak egy *kanji* dolgozatot, akkor érdemes azokat olyan formában is visszakérni, melyeket nem támogatott a memória kártya módszer. Tehát érdemes összeállítani egy olyan tesztet, amelyben emlékezetből le kell írni a *kanjit* a jelentés megadása alapján, illetve szóösszetételt is megadhatunk, ahol a helyes olvasatokra és a jelentésre is rá lehet kérdezni vagy akár a mondatalkotást is gyakorolhatjuk a *kanjikkal* írt szavak beépítése által. Azonban jogosan felmerülhet a kérdés, hogy egy tanuló mennyire képes helyesen

leellenőrizni a válaszait, különösen, ha idegen nyelvű mondatokról van szó? Erre kiváló megoldást jelenthet a *ChatGPT* alkalmazása, melyet a tanulók előszeretettel alkalmaznak a debütálása óta, így a tudatos használatát, és a benne rejlő tanulást támogató funkciók alkalmazását érdemes megtanítani nekik. A *ChatGPT* ellenőrző funkciója remekül működik bármely általunk összeállított teszt esetében, és ami még jobb az az, hogy nem csak szimplán meghatározza a helyes megoldásokat, hanem szükség esetén indokolja is, hogy a megoldás miért nem helyes. Ez által konstruktív visszajelzést kaphatnak a tanulók másodperceken belül, ha a szaktanár nem áll rendelkezésre, ami lényegesen hozzájárul a tanulási folyamat hatékonyságának növeléséhez.

2. Mnemotechnika

A mnemonika vagy mnemotechnika „az emlékezést, bevésést megkönnyítő eljárások módszere, elmélete”²⁹, mely minden asszociatív memóriafejlesztő technika gyűjtőneveként használatos, ami eredetét tekintve az ókori görög szónokokhoz, valamint Simonides történetéhez kötődik³⁰. Bár a Simonides által alkalmazott memória palota technikája nem képes hozzájárulni nagymértékben a *kanjik* elsajátításához jelentős mértékben, de ha más technikákkal kombináljuk, akkor ez a technika is működhet.

2.1. Képi asszociáció

Gyerekként jelentősen fogékonyabbak vagyunk a képi társításoknak köszönhetően a környezetünkben szervesen jelen levő dolgok megtanulására. A gyerekek megfigyelőképessége nagyon fejlett, különösen a 3-4 éves korig tartó életszakaszban, mikor még nem képesek szóban kifejezni magukat, ezért mindent és mindenkit alaposan analizálnak a szűkebb környezetükben. A gyakran hallott egyszerűbb szavakat a hozzájuk tartozó fizikai tárgyhoz vagy személyhez kötik, mely során a vizualizációnak kiemelt szerepe van. Ezzel a módszerrel idősebb életkorban is képesek vagyunk szavakat vagy akár *kanjikat* tanulni, de figyelembe kell vennünk, hogy milyen feltételeknek kell teljesülnie a hatékony alkalmazás érdekében. Amennyiben *kanjik* esetében az egész írásjegyet szeretnénk vizuálisan kötni a jelentéséhez, érdemes figyelni arra, hogy a *kanji* piktográf vagy ideográf legyen, mert összetett *kanjik* esetében nem fog eredményesen működni, ha az egész *kanjira* ráerőltetünk egy képet a jelentésnek megfelelően úgy, hogy rendszerint ezen írásjegyek alaktani megjelenése nem áll vizuális összeköttetésben a

²⁹ ÉrtSz. = 1–7. Főszerk. BÁRCZI GÉZA –ORSZÁGH LÁSZLÓ. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1959–1962.

³⁰ Lásd bővebben Bower 1970: 496–499.

jelentéssel, amit hordoznak. Ellenben a piktográfok esetében már teljesül az az előfeltétel, hogy az alak, és a jelentés között erős vizuális kapcsolat húzódik, így az ebbe a csoportba sorolható *kanjik* a legideálisabbak a képi asszociáció technikájához, amennyiben a teljes írásjeggyel alkotunk vizuális asszociáción alapuló kapcsolatot. A kezdő *kanjik* túlnyomó többsége piktográf és ideográf, ezért nagyon javasolt a japán nyelvtanulás kezdetén megismertetni a tanulókat ezzel a módszerrel, és adekvát alkalmazásával.³¹

2.2.Szerkezeti asszociációk

A *kanjik* komponensei által létrehozható szerkezeti asszociációk jótékony hatással vannak a metakognitív kompetencia fejlesztésére, és egy ilyen módszer alkalmazásával a tanulók a rendszerszintű összefüggések heurisztikus felfedezésére is érzékenyvé válhatnak. Az ilyen jellegű, szerkezeti összetételeken alapuló módszerek remekül alkalmazhatóak a komplikáltabb alaktani jegyekkel bíró *kanjik* esetében, melyek ez által egyszerűbb elemekre bonthatóak szét, ami a tanulási procedúrát is hozzáférhetőbbé és átláthatóbbá teszi. Ezekre a tanulási technikákra a középhaladó, illetve haladó szinteken nagy szükség van, mert a komplexebb és nagy számban előforduló *kanjik* esetében a diákok által kedvelt sorírás már nem fog elég hatékonyan működni. Ennek az egyik oka, hogy az összetett *kanjik* esetében elsődlegesen a szerkezeti logika megértésére van szükség, melyet sorírással és memória kártyákkal nem tudunk effektíven fejleszteni, ezért más módszerekhez kell folyamodnunk. Továbbá a komplex *kanjik* vonásainak száma jelentős növekedést mutat a piktográfok és ideográfok kezdő *kanji*jaihoz viszonyítva, ami sajnos igen küzdelmessé tudja tenni a tanulási folyamatot. Ezért középhaladó és haladó szinten már érdemes komplexebb tanulási stratégiákkal megismertetni a tanulókat, melyek alapjául a *kanjik* gyökei, valamint a fonetikus komponensek szolgálnak. Ha ezeket ismerik a tanulók, akkor képesek lesznek ezek kombinációi által megérteni a komplex *kanjik* rendszertani szabályszerűségeit és alapvető működését. A szerkezeti asszociációknak két jellemző típusa van, mely a képi asszociáció egyik szélsőségesebb alkalmazása és a mondatmemoriter.

a) Képi asszociáció a *kanjik* építőelemeivel

A *kanji*-gyökök többsége piktografikus *kanji*, tehát ha ezeket a gyököket egy-egy összetett *kanjin* belül azonosítjuk és hozzájuk rendelünk a szemantikájuk alapján egy-egy képet, akkor vizuális bontással ezeket a komplex *kanjik*at is memorizálni tudjuk a gyökök képpé alakítása által. Például az értelemkombinációs *kanjik* többsége két piktografikus gyök összeolvadásából

³¹ Rasiban 2017:19.

keletkezik, mint amilyen a szeretni 好 *kanji*, ami szétbontható két egyszerű piktográfra, a nő 女 és a gyerek 子 írásjelekre, melyek között logikus kapcsolat húzódik mind szemantikus mind vizuális téren, így többféleképp is memorizálhatjuk ezt a *kanjit*. Amennyiben a képi társítás segítségével szeretnénk megtanulni ezt a komplex *kanjit*, érdemes a *Chineasy* applikáció vagy könyv illusztrációit igénybe venni. A *Chineasy* alapvetően a kínai írásjegy elsajátítás támogatásának céljából született meg, mely olyan illusztrációkat alkalmaz, melyek a kínai *hanzikat* rendkívül kreatívan belefoglalják a jelentésüknek megfelelően egy-egy képbe. Sajnos a *Chineasy* képi társításon alapuló illusztrációi, nem minden esetben vannak megfelelően alkalmazva, mert az írásjegyek grafológiai osztályozását teljesen figyelmen kívül hagyja, így a fonoszemiotikus írásjegyeknél is képeket használ, pedig egyáltalán nem releváns ennél a kategóriánál ez a módszer. Ugyanakkor a *Chineasy* illusztráció bázisa között minden piktografikus *kanji* megtalálható, valamint az előbb példaként említett 好 *kanji*jához is találhatunk megfelelő illusztrációt, melyet lejjebb láthatunk részletesebben (2. ábra). Ezek alapján tehát minden olyan összetett *kanji*-ban alkalmazhatjuk a képi asszociációs elemekre bontást, hol az írásjegy két piktográfból áll, valamint a gyökök önmagában történő elsajátítása során is hasznosnak bizonyulhat ez a módszer.

b) Mondatmemoriter

A szerkezeti asszociációk másik típusa a mondatmemoriter létrehozása elemekre bontás által. Ez a módszer is az értelemkombinációs *kanjik* esetében bizonyul a leghatékonyabbnak, ahol a szemantikai logika mentén olvad össze két, rendszerint már korábban megszületett írásjel létrehozva ez által egy teljesen új *kanjit*. Ha visszagondolunk a fentebb említett szeretni 好 *kanjira*, akkor az új *kanji* jelentését a nő 女 és a gyerek 子 szemantikus alkotóelemek kapcsolata alapján meg tudjuk magyarázni egy mondatmemoriter segítségével, hogy könnyebben vissza tudjunk emlékezni az adott *kanji* jelentésére és alkotóelemeire. A mondatmemoriter így hangozna ehhez a *kanji*hoz: A szeretet olyan, mint a nő és gyermeke közti kötelék. Ugyanakkor ez a módszer nem alkalmazható bármely összetett *kanji* esetében, mert azt fogjuk tapasztalni, hogy logikai viszony hiányában értelmetlen még extra mondatokat is memorizáltatni a tanulókkal egy-egy már alapvetően rendkívül komplex *kanji*hoz. Egy korábbi kutatás a *kanjik naritachija* (szerkezeti egysége) alapján alkalmazta a mondatmemoriter tanulási módszert, mely során nem vették figyelembe az összetett *kanjik* típusait, így olyan példamondatok

születtek, melyek félrevezetőek. Ilyen példa volt a 終(vég) *kanji*, mely szétbontható a 糸(fonál) és a 冬(tél) alkotóelemekre, melyből az a mondatmemoriter született, hogy „A tél véget ért, ezért már nem kötünk sálát fonálból.”³² Ez a példa látszólag meggyőzőnek hat, de valójában több probléma is detektálható, ha alaposabban elemezzük. A 終(vég) *kanji* nem értelemkombinációs írásjegy, hanem fonoszemiotikus, tehát egyszerre hordoz szemantikus és fonetikus jegyeket az írásjegy alaktani megformáltsága. Tehát a fonál 糸 írásjegy önmagában véve egy piktogram, de mivel itt komponensként szerepel, ezért ez egy gyök lesz, vagyis szemantikus indikátor a *kanjin* belül. Ezzel szemben a tél 冬 írásjegy önmagában egy értelemkombinációs *kanji*, de részelem révén a fonetikus komponens szerepkörét látja el, így tehát minden fonoszemiotikus *kanji* amiben szerepel ugyan azt az *on*-olvasatot fogja hordozni, mint amit a 冬 komponens is. De miért lényeges ez számunkra, ha azt tapasztaljuk, hogy ennek ellenére felírható erre a *kanjira* egy szemantikus asszociáción alapuló szerkezeti mondatmemoriter? Nos azért, mert a fonoszemiotikus *kanjik* esetében a két komponensnek nincs egymáshoz fűződő szemantikai kapcsolódása, tehát értelmetlen ráerőltetni egy olyan szemantikus összefüggést, ami nem releváns. Másrészt pedig nem tartom szerencsés megoldásnak, mert ahelyett, hogy a tanulókkal valóban megértetnénk a *kanjik* grafológiai rendszerét, csak megvezetjük őket egy első ránézésre logikusnak ható kapcsolódással, ami a későbbiekben értelmetlenné válik. Ez nem jelenti azt, hogy a módszerrel van a probléma, mindössze nagyobb körütekintést igényel a helyes használata, hogy valóban a rendeltetésének megfelelően lehessen alkalmazni. Egy ilyen szemantikai összefüggésen alapuló tanulási technikára megéri építeni, ugyanis a tanulók nagyon kedvelik a logikai viszonyok felfedezését, mert motiválja őket és ez által úgy érzik, hogy átlátják az elsajátítandó anyagrészt.

3. Kontextus alapú technikák

A nyelvtanulók motivációjához nagymértékben hozzájárul, hogy az új ismereteiket mennyire képesek a számukra kedvelt tevékenységek, mint például filmek, sorozatok, könyvek vagy zenék célnyelven történő megértése során mozgósítani. A kontextus alapú tanulási technikák kifejezetten az ilyen esetekben használatosak, és sokat segítenek abban, hogy a tanulók ne egy plasztikba csomagolt, steril tankönyvi nyelvet sajátítsanak el, hanem a valós nyelvhasználat

³² Aneros et al. 2019: 284.

is találkozzanak. A kontextus általi tanulás a használati mintázatokat is kiemeli, így ahelyett, hogy egy-egy új nyelvtan vagy szó alkalmazásának feltételeit memorizálná a tanuló, ezek kontextusba helyezésével egyértelmű lesz számára, hogy hogyan viselkedik egy mondaton vagy szituáción belül az adott szó vagy nyelvtani szerkezet. Amennyiben *kanjik* elsajátításához szeretné alkalmazni a tanuló ezt a módszert, akkor az első lépés, hogy olyan szavakat keres, melyekben szerepel az új *kanji*. Ez a folyamat sokat segíthet az *on* és *kun*-olvasatok mechanizmusának eredményesebb átlátásában, valamint annak megfigyelésében, hogy az adott *kanji* szemantikailag befolyásolja-e a szó jelentését, amiben szerepel vagy sem. Ezt követően érdemes egy szituációt vagy egy mondatot keresni, amiben vagy már megjelenik az adott szó, amiben az új *kanji* szerepel vagy a tanuló foglalja mondatba önállóan. Mindkét eljárás egyaránt hasznos, de az önálló mondatalkotás már a reprodukciós jellegéből adódóan is előrehaladottabb nyelvi tudatosságot igényel a tanuló részéről, így ez elsőre nehéz lehet, de a tanulás szempontjából nagyon hasznos, mivel egyszerre fejleszti a tanuló szövegalkotási, nyelvtani, szókincs béli és *kanji* tudását. Éppen ezért ez az eljárás leginkább összefoglaló módszerként lehet hasznára a tanulóknak a komplex kompetenciák igénybevétele miatt, melyet nagyon jól megalapozhat a tanulók japán nyelvű szabadidős tevékenységeiből kiragadott kontextusok, melyek példaértékű szituációként funkcionálnak az új ismeretek valós alkalmazására. Ma már számos lehetőség közül válogathatnak a nyelvtanulók, hogy milyen segédeszközöket vesznek igénybe a tanulási folyamat során, így néhány applikáció és ingyenesen hozzáférhető webfelület is felmerülhet a kontextus alapú tanulási technikák terén. Például a már korábban is említett *Anki* egy olyan számítógépen és telefonon elérhető program, amely a memóriakártya technikáját alkalmazza, és óriási előnye, hogy más felhasználók által létrehozott 'deckekhez' is hozzáférhetünk. Az *Ankin* belül találhatóak olyan deckek, melyek animékből kiemelt mondatokat tartalmaznak hanganyaggal, videóval és jelentéssel együtt, melyek teljesen ingyenesen elérhetőek. Hasonló effektust alkalmaz az *Umi* névre hallgató japán nyelvtanulást fejlesztő applikáció is, ahol már előre összeállított japán nyelvű filmekből és animékből összeállított tananyagok találhatóak. Ez az alkalmazás annyiban jobb, mint az *Anki*, hogy többféle módon és jóval kreatívabban kéri vissza az új ismereteket, mint ami egy memóriakártya segítségével kivitelezhető. Például minden egyes új szóhoz ad három különböző filmekből és animékből származó videó részletet, amiben szerepel az adott új kifejezés, és ezekhez feliratok és fordítás is hozzá van rendelve angol nyelven. Az új anyagot memóriakártyákkal, feleletválasztós feladatokkal, mondatok sorrendbe rendezésével és az árnyalt kiejtést fejlesztő gyakorló feladatokkal kéri számon. Az egyetlen hátránya, hogy nem

grátisz, ami sajnos gátolhatja a nyelvtanulókat a használatában, de nem árt, ha tudnak róla, hogy léteznek ilyen applikációk, melyek bár költségesek, de hosszútávon megtérül a használatuk.

VII. Kutatástörténet

1. Javaslat egy új, tanulást támogató modellre

Egy olyan új tanulási modellt dolgoztam ki, ami képes fejleszteni a fonografikus írásrendszerű japán nyelvtanulók analitikus rendszerszemléletét, mely lehetővé teszi számukra, hogy ismeretlen *kanjik* olvasatát és jelentését hatékonyabban ki tudják következtetni, valamint képessé válhatnak kognitív tanulási stratégiák alkalmazására is. Mikor megismertem a *Rikusho* rendszert, az volt az első benyomásom, hogy ha ezt sikerülne valamilyen úton módon beépíteni a *kanji* tanulási folyamatba, az segítene a japán nyelvtanulóknak jobban átlátni a *kanjik* szabályszerűségeit. Ez azért lenne lényeges, mert jelenleg a japán nyelvtanulók csak egy számukra felfoghatatlanul nagy mennyiségű komplex írásjegy halmazt látnak, melyekhez semmilyen használati útmutatót nem kaptak, így önerőből képtelenek a számtalan kivétel miatt működőképes szabályszerűségeket felfedezni, vagy csak a nyelvtanulás kései fázisaiban figyelnek fel ezekre. Bár érdemes megismertetni a *Rikusho* mind a hat kategóriáját a tanulókkal, de nem szükséges mindet behatóan ismerniük, ugyanis már a piktográfokkal, az értelemkombinációs, és a fonoszemiotikus összetett *kanjik* osztályainak ismeretével lefedhető a *jōyō kanjik* 99%-a. Felfigyeltem arra, hogy ez a három *kanji* osztály hierarchikus viszonyban áll egymással, tehát az alacsonyabb szintek elemeiből építkeznek a magasabbak, így átjárhatóság van a szintek között. Amint megállapítottam az egyes osztályok viszonyrendszerét, sikerült hagymamodellhez hasonló, körgyűrűkből felépülő modell segítségével ábrázolnom a három szintet. A modell közepére a piktográfok kerültek, mert ide olyan egyszerű *kanjik* tartoznak, amik nem bonthatóak szét kisebb alkotóelemekre, valamint a feljebb található szinteken rendszerint gyökként fordulnak elő. Az egyel magasabb szinten az értelemkombinációs összetett *kanjik* találhatóak, melyek piktográfokból és gyökökből építkeznek. A legfelső szinten pedig a fonoszemiotikus összetett *kanjik* helyezkednek el, melyek egy szemantikus gyökből és egy fonetikus komponensből állnak, ahol a fonetikus komponens nem ritkán egy értelemkombinációs írásjegy volt eredetileg, ami egy gyökkel összeolvadva hoz létre egy komplex *kanjit*. Ez a három szint alkotja a tanulási modell alapját, melyekhez további másodlagos szinteket (körgyűrűket) rendeltem, hogy a lehető legtöbb információt tartsa a modell, amit egy nyelvtanulónak tudnia kell. Így tehát a három elsődleges szinthez tartozik három másodlagos gyűrű, melyek olyan szavakat tartalmaznak,

melyekben az elsődleges szinteken található *kanjik* szerepelnek. Ezekkel a kiegészítő gyűrűkkel az elsődleges célom az volt, hogy lássák szavak szintjén is a tanulók, hogy a három elsődleges szinten található *kanjik* hogyan viselkednek szavakba ágyazva, és milyen olvasat lesz a domináns ilyen esetekben. Az olvasatok sajnos komoly problémát jelentenek, ugyanis az általános tendenciák sok esetben nem megbízhatóak, viszont, ha a tanulók tisztában vannak vele, hogy a modell egyes szintjein százalékos viszonylatban mennyire megbízható az, hogy *on* vagy *kun*-olvasat lesz-e, és megértik az ezek használatára vonatkozó mintázatokat, akkor ez képes lehet megkönnyíteni a *kanjik* elsajátítását. Ennek kapcsán feltűnt, hogy az olyan esetekben, amikor egyszerű piktográfok szerepelnek szavakon belül kifejezetten megbízhatatlan, hogy a sino-japán vagy a japán olvasat érvényesül-e, pedig alapvetően az *on*-olvasatnak kellene dominánsnak lennie a statisztikák alapján. A másik érdekes megfigyelésem, hogy az összetett *kanjik* esetében, vagyis az értelemkombinációs és a fonoszemiotikus szinteken fokozatosan válik egyre dominánssá az *on*-olvasat. Még nem volt alkalmam elég ideig tesztelni a modellt, így nem állíthatom biztosra, hogy ez valóban így van-e minden esetben, vagy csak egy anomáliát figyeltem meg, de amennyiben ez egy valós megfigyelés, úgy gondolom nagymértékben hozzájárulna az olvasatok átláthatóbbá tételéhez. Tekintettel arra, hogy ez csak egy tanulást támogató vizuális modell, az egyes gyűrűkhöz korábbi tanulási technikákat párosítottam a legnagyobb kompatibilitásra törekedve. Így a piktogramok szintjén, vagyis a modell közepén képi társításon alapuló mnemotechnikát választottam, melyhez a *Chineasy* illusztrációi közül választottam ki az adott piktográfhoz illő *kanjit*. Mivel a piktográfok alakja már önmagában is reprezentálja a szemantikai réteget, ezért ennél a szintnél 100%-osan ki lehet használni a képi asszociációs technika minden előnyét. Az értelemkombinációs írásjelek esetében a mondatmemoritert és a komponens alapú képi asszociációt tartom a legalkalmasabb tanulási technikáknak, ugyanis rendszerint két piktogram összeolvadása alkot egy új *kanjit* ezen a szinten, ezért képi asszociáció segítségével vizualizálható a két komponens jelentés rétege, melyeket logikai viszony köt össze, és épp ezért a mondatmemoriter is működőképes. A fonoszemiotikus összetett *kanjik* elsajátításánál érdemes az analitikus megfigyelésekre támaszkodni, mely során elemekre bontással először meg kell határozni, hogy melyik rész a gyök és melyik a fonetikus komponens. Ezt követően érdemes további *kanjikat* keresni, hogy világossá váljon a fonetikus komponens domináns olvasata, melynek ismeretében képessé válnak a tanulók számukra ismeretlen *kanjik* potenciális olvasatának megsaccolására. Ilyen például az igazság, becsület 義 *kanjija*, mely abból szempontból különleges, hogy csakis *on*-olvasattal rendelkezik. A 義 *kanji* fonetikus

komponensként összesen hét fonoszemiotikus összetett *kanjin* belül szerepel, melyek a 儀 (szertartás/ünnepély), 蟻 (hangya), 議 (megfontolás/vélemény), 犧 (áldozat), 礪 (szikla, kő), 嶢 (magas, meredek) és a 艫 (hajót kikötni) melyekre kivétel nélkül a gi sino-japán olvasat lesz érvényes. Tehát viszonylag hamar be lehet azonosítani egy fonetikus komponens, hogyha minden olyan *kanji*, amiben részelemként jelen van ugyan azt az on-olvasatot kapja, mint amivel maga a fonetikus komponens is rendelkezik. Ha a japán nyelvtanulók tisztában vannak ezzel, akkor számtalan *kanjit* lesznek képesek kiolvasni, mindössze egyetlen fonetikus komponens segítségével, ami a középhaladó és haladó nyelvi szinteken felbecsülhetetlen kompetenciának számít. Éppen ezért, ha sikeresen elvégezték a tanulók a fonoszemiotikus szinten található írásjelek elemzését, akkor érdemes megfigyelniük, hogy ezek miként viselkednek szavakon belül. A modell adatainak bevitele során törekedtem arra, hogy különböző színek is vezessék a tanulók tekintetét és hamarabb meglássák ezek segítségével az összefüggéseket. Az egyes gyűrűk háttérszíne, az adott piktogram, valamint az *on* és *kun*-olvasatok egyaránt más-más színnel szerepelnek.

1.1.A modell alkalmazása

Készítettem egy mintát, amely bemutatja, hogyan érdemes elkészíteni a modellt, mely lentebb megtekinthető, valamint a nagyobb felbontás érdekében egy megtekintési link is tartozik hozzá (3. ábra). A következőkben ez alapján mutatom be a modell alkalmazásának folyamatát. Az első lépés egy piktografikus *kanji* kiválasztása, amit a modell közepén helyezünk el egy hozzá illő illusztrációval egyetemben. A példa modellhez a száj 口 *kanjiját* választottam ki, mert ezt a nyelvtanulás korai fázisában tanulják a diákok és viszonylag egyszerű alakokkal rendelkezik a piktográfok között is. A már korábban említett *Chineasy* illusztrációi közül kiválasztottam az ehhez a *kanji*hoz készített ábrát és behelyeztem a modell közepébe. Annak érdekében, hogy minden kellő információ szerepeljen a modellben, kigyűjtöttem a *kanjik* és szavak szintjén is a sino-japán és japán olvasatokat, valamint jelentéseket. A piktográfok szintjéhez rendelt másodlagos gyűrűn belül olyan szavakat helyeztem el, melyek nagyon gyakoriak és szerepel bennük a 口 (száj) *kanji*. Ilyenek voltak például a 人口 (lakosság), 利用 (leleményesség), 河 (folyótorkolat). Minden esetben, amikor példaszavakon belül demonstráltam a *kanjikat* pirossal átszíneztem a 口 *kanjiját*, valamint a későbbiekben azokat a komplex *kanjikat* is, amikben részelemként szerepelt, hogy egyértelmű legyen mire kell fókuszálni ezeknél a szinteknél.

Továbbá végig zöld színnel jelöltem az *on*-olvasatokat és kékkel a *kun*-olvasatokat az átláthatóság kedvéért. Az értelemkombinációs *kanjik* szintjén olyan írásjeleket válogattam ki, melyekben komponensenként megtalálható volt a □ *kanji*. Ez alapján összesen 9db *kanjit* helyeztem el ebben a körgyűrűben, a 唯 (kizárólag, csupán), 知 (tudás, bölcsesség), 呪 (varázslat, átok), 加 (hozzáad, növel), 嗅 (szaglás, illat), 鳴 (csiripel, sír, csörög), 吹 (fúj, lélegzik), 如 (hasonló, egyenlő), és a 和 (harmónia), melyekhez hozzárendeltem a jelentéseiket és olvasataikat is. Az értelemkombinációs *kanjikon* belül még arra ügyeltem, hogy olyan *kanjikat* válogassak be a modellbe, amelyekben vagy *hen* (bal oldali gyök) vagy *tsukuri* (jobb oldali gyök) pozícióban szerepel a □ *kanji*, mert úgy ítéltam meg, hogy ezeknél egyszerűbb lesz a tanulóknak elkülöníteni a két alkotóelemet a *kanjikon* belül. Ezt követően a másodlagos szavak gyűrűjében újfent az elsődleges szinten előforduló *kanjikat* foglaltam szavakba ezúttal is törekedve a közismertebb, hétköznapi használatban lévő kifejezések kiválasztására. Így tehát ide többek között a 唯一 (egyetlen, egyedüli), 知識 (tudás, ismeret), 知る (tudni, ismerni), 呪術 (kuruzslás, mágia) kerültek. A fonoszemantikus *kanjik* szintjére összesen 15db írásjegy került, melyeknél mindvégig a bal oldalon szerepel a gyök és a jobb oldalon a fonetikus komponens. Néhány példa az említett szint *kanjiai* közül: 味 (íz, zamat), 唱 (kántál, szaval, kiabál), 吸 (belélegez, kortyol), 呼 (hív, elhív, meghív). Ahogy az előzőekben is eljártam, ezeket a fonoszemantikus *kanjikat* is szavakba foglaltam a másodlagos körgyűrűben. A másodlagos gyűrű szavai közül néhány példa: 意味 (értelem, jelentés), 愛唱 (éneklés szeretete), 吸う (beszív, elszív), 呼吸 (lélegzet, összhang), 呼ぶ (hív, nevezetesen, szólít). Összességében jól látható a modell alapján, hogy a kiválasztott □ piktográf hogyan válik a felsőbb szinteken szemantikus gyökké, és ez a szerep miképp befolyásolja az összetett *kanjik* jelentésrétegét, hiszen a szavak és *kanjik* többsége valamilyen szájon át történő cselekvéssel, hanghatással vagy a száj alakjának metaforikus értelemben használt asszociációjával köthető össze, mint ahogy az a folyótorkolat szó esetében volt megfigyelhető a leginkább.

1.2. A modellhez szükséges segédanyagok

A modell komplexitásából adódóan számtalan ponton lehet hibákat véteni a rekonstruálás és az adatok csoportosítása során, ezért a pontos használat érdekében kiegészítő jellegű segédanyagok bevonása is szükséges. Ránézésre nagyon nehéz megállapítani egy-egy *kanji*ről, hogy melyik csoportba sorolható, ezért amíg nincs meg a kellő rutin, addig érdemes már meglévő adatbázisokból kiemelni az adatokat. A '*Kanji Database*' ingyenesen hozzáférhető bármelyik internetes böngészőn keresztül.³³ Ez a felület egy 2002-es kutatás eredménye, mely az akkor még 1,945db *jōyō kanji*t különböző osztályozási szempontok szerint vizsgálta meg, melyek között szerepelt a kutatásom szempontjából legrelevánsabb szempont, a 'six classification', ami a *Rikusho* rendszer osztályaira vonatkozik.³⁴ A későbbiek folyamán kibővített adatbázis, mely már mind a 2136db *jōyō kanji*t tartalmazza, mindössze egyetlen kattintással képes meghatározni, hogy az adott *kanji* melyik *kanji* osztályba tartozik a *Rikusho* rendszeren belül. Ebből az adatbázisból választottam ki jómagam is a minta modell rekonstruálásához a példa *kanjikat*. Az adatbázis egyszerűen kezelhető, és a tanulók is pár kattintással tudják használni, ezért a modellhez nagyon erősen ajánlott alkalmazni ezt a felületet. Ezen kívül érdemes a korábban említett Molnár Gergő Ádám által írt *Kanji-gyökök* munkafüzet segítségével előre elsajátítani a leggyakoribb gyököket a modell alkalmazása előtt, vagy közben. Toyoda és munkatársai kutatásukban behatóan tanulmányozták a fonetikus komponenseket a *kanji* tanulás szempontjából. Ebben a tanulmányban a fonetikus komponensek száma 174db-ra lett szűkítve a gyakoriság tényezője alapján. Ezt a 174db fonetikus komponenst további négy szempont szerint osztályozták, melyek a megbízhatóság és a hasznosíthatóság alapján magas, közepes, alacsony és nagyon alacsony kategóriákba lettek sorolva.³⁵ Bár önmagában a 174db komponens megtanulása sem túl megterhelő, mégis a szerzők azt javasolják, hogy ezek közül is csak összesen azt a 119db fonetikus komponenst érdemes megismertetni a tanulókkal, amik a magas és a közepes kategóriákon belül helyezkedtek el.³⁶ Ezek alapján a modellhez érdemes hozzárendelni ezt a 119db magasfokú megbízhatósággal rendelkező fonetikus komponenst is, amelyek a gyökökhöz hasonlóan vagy a modell alkalmazása előtt elsajátítva vagy akár közben is igen hasznosak lehetnek.

³³ A Kanji Database internetes felülete az alábbi linken keresztül elérhető: [Kanji database](#)

³⁴ Tamaoka et al. 2002: 260–275.

³⁵ Toyoda et al. 2013: 258–259.

³⁶ Toyoda et al. 2013: 259.

VIII. Kísérlet

Az ELTE BTK 37, keleti nyelvek és kultúrák alapképzésén belül a japán szakirányra felvételt nyert elsőéves hallgatójával folytattam le egy rövidciklusú kísérletet. A hallgatókat kettéosztottam egy kísérleti és egy kontroll csoportra, melyek megoszlása ugyan nem lett teljesen egyenlő, de összességében ez a 3 fős differencia jelentősen nem befolyásolta az eredményeket. A két kérdőív teljesen anonim formában valósult meg.

A kontroll csoporttal lefolytatott kérdőíves felmérés elsődleges célja volt felmérni, hogy a hallgatók milyen információkkal rendelkeznek a nyelvtanulás korai szakaszában a *kanjik*kal kapcsolatosan, ismerik-e a *Rikusho* kategóriákat, a gyököket és a fonetikus komponenseket, valamint hogyan viszonyulnak a tanulási technikákhoz, és milyen módszerrel tanulnak *kanjikat*. A kontroll csoport kapcsán azt feltételeztem, hogy viszonylag kevés ismerettel rendelkeztek előzetesen a *kanjikról*, és rendszertani ismereteik szinte egyáltalán nincsenek a gyökök, fonetikus komponensek és a *Rikusho* rendszer kapcsán. Továbbá feltételeztem, hogy a többség 'rote learning' segítségével tanul és csak kevesen alkalmaznak magasabb rendű tanulási technikákat, viszont a többség nagyon nyitott lenni más tanulási technikák megismerésére is.

A kísérleti csoport esetében egy 60 perces online aszinkron formában kivitelezett módszertani betanítás során az általam alkotott tanulást támogató modell szintjeit és alkalmazását mutattam be, valamint a modell effektív felhasználásához szükséges segédanyagokat is egyesével áttekintettük. A betanításról egy rögzített felvétel is készült, hogy minél többször vissza lehessen hallgatni a használati instrukciókat. A kísérleti csoportnak a továbbiakban három hét állt a rendelkezésére, hogy alkalmazzák az új modellt, mikor *kanjikat* tanulnak. A három hét alatt végig kapcsolatban álltam ezzel a 20 fővel, akiknek volt lehetősége kérdéseket feltenni a betanítás alatt, valamint e-mailben is abban az esetben, ha valami nem lett volna teljesen érthető a modellel kapcsolatosan vagy ha elakadnának az alkalmazás alatt. A rendelkezésre álló három hét leteltével a kísérleti csoporttal is kitöltettem egy kérdőívet, melyben arra voltam kíváncsi, hogy az előzetes ismereteikhez viszonyítva milyen benyomásaik voltak a modellel kapcsolatban, világosabbá váltak-e számukra az eltérő olvasatok funkcionális tendenciái, és éreznek-e bármiféle rendszerszemléletbeli javulást a modell alkalmazását követően. A válaszok kapcsán feltételeztem, hogy a technikát nehezen tudták önállóan rekonstruálni, illetve az alkalmazás időigényességére is számítottam, valamint három hét alatt igen komoly kihívás volt beépítenie a tanulónak a jelenlegi tanulmányaikba egy ilyen nagyfokú komplexitású modellt, így nem lepne meg túlzottan, ha ez nem sikerült volna.

1. Kontroll csoport eredményei

A kitöltők közül 11 fő, azaz 65% nő, 5 fő férfi, 1 fő pedig nem nyilatkozott a nemét illetően. A 17 főből 4-en már az egyetemi tanulmányaik megkezdése előtt is tanultak japánul, akik közül ketten elmondásuk alapján autodidakta módon, lassú tempóban tanultak japánul főleg alapvető nyelvtanokat és kanjikat. A kérdőív 3. kérdése, mely egy kifejtő jellegű kérdés volt, így szólt: „Japán tanulmányaid megkezdése előtt mennyit tudtál előzetesen a kanjikról?„, a kitöltők közül 6 személy válaszában szerepelt, hogy a kanjik kínai eredetével tisztában voltak, de elmondásuk szerint nagyon más ismerettel nem rendelkeztek előzetesen, 7-en pedig már önállóan elkezdtek alapvető kanjikat megtanulni, tehát a 17 fő közül 10 adatközlő elmondása szerint semmilyen vagy csak a kínai eredettel kapcsolatos ismeretekkel rendelkezett előzetesen. A következő kérdésből, melyben a gyökökkel kapcsolatos ismereteikre kérdeztem rá kiderült, hogy 9 fő csak nagyon minimálisan információ birtokában van vagy szinte egyáltalán nem tud semmit a gyökökről, viszont a fennmaradó 8 adatközlő tisztában van vele, hogy valamiféle alkotóelemei a kanjiknak, de a válaszaikból kiderül, hogy nem teljesen világos, hogy csak összetett kanjikon belül szerepelnek gyökök. Három kitöltő válaszából tisztán kimutatható, hogy magukban már összekötötték a gyököket a szemantikai réteggel. Válaszaik a következők voltak: *„Egy gyöknek hasonló jelentése van, bármilyen kanjiban is jelenik meg.”*, *„A gyökök a kanjik főbb, jelentést közvetítő részei”*, illetve *„Ezek azok, amik felépítik a kanjikat, és jelentésbeli fontossággal rendelkeznek a karakterben, és ezek alapján csoportosítani lehet a kanjikat.”* Tehát nagyjából a 17 kitöltő közül 18% az, aki már ténylegesen kezdi átlátni a gyökök funkcióját, míg 29% tisztában van vele, hogy valamilyen alkotóelemei a kanjiknak, de 53% szinte semmit nem tud róluk. A következő kérdés eredményei is sokatmondóak, ugyanis 12 adatközlő nem hallott a fonetikus komponensekről, de 5 fő, azaz a kitöltők 29%-a igen. Sajnos arra nem kérdeztem rá külön, hogy az 5 igennel válaszoló mennyit tud pontosan a fonetikus komponensekről.

A Rikusho rendszer ismeretére irányuló kérdésnél 7-en az „azt hiszem igen” válaszlehetőséget jelölték meg, ketten a „nem emlékszem”, 8-an pedig a „nem” opciót választották. Ez a

megoszlás egyezik az előzetes elvárásaimmal, hiszen összesen csak 41% hallott csak a Rikusho rendszerről, ami nagyon csekély. A 7 adatközlő közül 4-en az interneten olvastak a Rikusho rendszerről, egyvalaki könyvből tájékozódott, és 2-en a japán tanáruktól hallottak róla. A következő 4 kérdésre is ez a 7 adatközlő válaszolt, mivel csak ők rendelkeztek előzetes ismerettel a Rikusho rendszerről. Közülük 1 fő érezte úgy, hogy érti a Rikusho hat kanji osztályát, míg ketten nagyjából értik, 5-en pedig a „kevésbé értem” opciót választották. Valamint a 7 adatközlő közül 4-en hasznosnak tartják a Rikusho rendszer kanji osztályait a kanjik elsajátítása során, míg egy fő inkább hasznosnak, ketten pedig nem tartják hasznosnak. Az az 5 fő közül, aki az „inkább hasznosnak tartom, hasznosnak tartom” lehetőségeket jelölte meg 4-en az „Úgy éreztem, hogy ezek a kategóriák segíthetnek a tanulásban” opciót jelölték meg, egy fő pedig azt a lehetőséget választotta, hogy „Mikor hallottam róluk, sok mindent megértettem általuk a kanjikról, amit korábban nem tudtam”. Az a két személy, aki nem tartotta hasznosnak a hat kanji osztály alkalmazását a kanjik elsajátítása során, azért gondolták így, mert mindketten azt a válaszlehetőséget jelölték meg a következő kérdésben, hogy „Nem értem, hogy ez hogyan lehetne hasznos a tanulás során”. A Rikusho rendszerre vonatkozó válaszok alapján jól látszik, hogy bár a 17 kitöltő közül csak 7-en hallottak róla, és 71% közülük „kevésbé érti” ezt a rendszert, viszont ugyancsak 71% úgy érzi, hogy hasznos lenne a Rikusho hat kanji osztályának ismerete a kanjitanulás során, ami nagyon pozitív, mert annak ellenére, hogy a többség nem érti ezeket az osztályokat, mégis nyitottak lennének ezek használatára a kanjik elsajátítása során. A 12. kérdésnél, mely arra vonatkozott, hogy mennyire boldogulnak a kanjik elsajátításával a 17-ből 8-an 1-től 5-ig terjedő skálán a 3-ast jelölték, 7-en a 4-est és 2-en az 5-öst választották.

Az erre a kérdésre kapott válaszok kifejezetten a kezdő nyelvtanulók sajátossága, hiszen még komolyabb krízisekkel nem kellett megküzdeniük, így a válaszaik is a kezdők lelkesedését tükrözik, viszont másod és harmadéves egyetemistákkal már valószínűleg szignifikánsan eltérő

eredményt kapnánk. Az a 8 fő, aki csak nagyjából boldogul a kanjikkal a következő kérdésnél röviden indokolta a kanji tanulással kapcsolatos problémáit, melyek között megjelent a különböző olvasatok nehézsége, az összetett kanjik memorizálásának komplikációi, és az ismétlés hiányából fakadó felejtés problémája. Mindhárom nagyon gyakori eset, viszont az olvasatokkal kapcsolatos nehézségeket, és az összetett kanjik memorizálását a rendszertani ismeretek fejlesztése képes lenne korrigálni, mert ahogy azt Yamashita és Maru is mondja a nyelvtanárok képesek lehetnek kiképezni a diákjaikat, hogy kifejlődjön egyfajta „analitikus szem” a kanji tanuláshoz.³⁷

A 14. kérdésben jól látszik, hogy a kanji gyakorló munkafüzetek használata magasan a legnépszerűbb segédeszköz a kanji tanulás során, amit 59% jelölt, 35% applikációkat, 23% weboldalakat, 30% tankönyveket vesz igénybe, és 1 személy jelölte az „egyéb” lehetőséget, de sajnos nem volt világos számára a kérdés, így nem tudtam figyelembe venni a választ. Szerencsére a következő kérdésnél, ami azt volt hivatott felmérni, mennyire érzik szükségesnek kanji tanulási technikák megismerését 29% az „inkább igen”, 41% pedig a „teljes mértékben” opciót választotta. A 16. kérdésre kapott válaszok viszont egyértelműen kimutatják mennyire el van hanyagolva a tanulási technikák szerepe az oktatásban, mivel 82%-a a kitöltőknek nem kapott semmilyen kanji tanulási tippet előzetesen. Ezek alapján nem meglepő, hogy a tanulási technikáik 65%-ban magolásból, sorírásból és memóriakártyákból állnak, melyek a 'rote learning' területét erősítik, míg alig pár embernél jelent csak meg a gyök alapú szétbontás, illetve a vizuális asszociáció, ami pedig még szokatlanabb, hogy csak 2 főnél jelent meg, hogy szavakat gyűjt ki az új kanjikhöz, és példa mondatokat ír velük.

A kitöltők 41%-a kritikusan állt a jelenlegi tanulási technikájához és nem gondolja, hogy ez a leghatékonyabb módja a kanji tanulásnak, de más technikát nem ismer, míg a fennmaradó 59% teljesen elégedett a jelenleg használt stratégiájával. A 19 kérdésnél 94% nagyon nyitott új

³⁷ Yamashita – Maru 2000: 162.

kanjitanulási technikák megismerésére. A 20. kérdés viszont egy újabb anomália, amit a kezdeti tanulási fázis generál, ugyanis csak 3 személy választotta, hogy a kanji tanulás folyamán több hét elteltével „Van, ami megmarad, de a nagy részére nem emlékszem”, míg 71% a „nagyjából emlékszem” és 2 fő a „mindenre emlékszem” válaszlehetőséget jelölte. Mikor kitöltötték a kérdőívet még csak 2 hónapja tanultak aktívan kanjikat az egyetemen, és csak heti 12-3db alapszintű kanjit kellett csak megtanulniuk, így természetes, hogy még jobban emlékeznek ezekre. Mivel a 65% használt 'rote learning' technikákat a tanulás során, annyira nem meglepő, hogy a legtöbben írással és folyamatos gyakorlással érzik könnyebbnek a kanjik megjegyzését, viszont olyan válasz is érkezett, hogy akkor a legkönnyebb megjegyezni egy kanjit, „amikor kicsit bonyolultabb”, illetve ketten felhívták a figyelmet az időtényező problémájára, 3-an pedig kiemelték, hogy az olvasatokat és jelentéseket az új kanjikkal párhuzamosan alkalmazva könnyebb számukra memorizálni a kanjikat.

A válaszadók többsége, 41% heti 1-2 órát foglalkozik csak kanji tanulással, ami szintén a kezdő szint egyik velejárója, hiszen a nyelvi szint emelkedésével lineárisan növekszik a heti tanulási órák száma is. Meglepő volt, hogy a 17 fő közül 12-en papíralapú tanulási technikát használnának szívesebben az online formával szemben, mert a Nesbitt által végzett 2009-es kutatásban részt vevő tanulók egyáltalán nem akarták használni a papíralapú módszert.³⁸ A 12 hallgató indoklásából egyértelműen kiderült, hogy csak azért döntöttek a papíralapú módszerek mellett, mert az online felületek nem teszik lehetővé a kézzel írást, ami nélkül nem tudják elképzelni a tanulást. Ez a jelenség megint csak a túlzott 'rote learningre' való hagyatkozás következménye, ami nem a tanulók hibája, hiszen nem ismernek nagyon más módszereket és a közoktatásból is ezt hozták magukkal.

A 26. kérdésnél a tanulók problémamegoldó gondolkodásmódját igyekeztem felmérni azzal, hogy rákérdeztem, mit tesznek, ha egy ismeretlen kanjival találkoznak. A 17 adatközlő közül

³⁸ Nesbitt 2009: 70.

13 fő választotta a „megkeresem egy szótárban” opciót, a második legtöbbet jelölt válaszlehetőség pedig a „megpróbálom kitalálni a jelentését a gyök alapján” volt. A „megkeresem egy szótárban” válaszlehetőség népszerűsége sajnos a legkevésbé sem igényli, hogy a tanulók mozgósítsák a metakognitív és kognitív eljárásokat, mint amilyen a gyökök és a fonetikus komponensek gyakorlati alkalmazása is lenne, hiszen nem elemzik az ismeretlen kanjit, hanem azonnal a legkönnyebb megoldást választják, ami a szótár. Összesen két fő jelölte a „megpróbálom kitalálni az olvasatát a fonetikus komponens alapján” válaszlehetőséget, ami meglepő az alapján, hogy alig hallottak ezekről a tanulók, de ezek szerint mégis hagyatkoznának néhányan rájuk. Szerencsére, ahogy azt reméltem a 27. kérdésnél 88% nem gondolja azt, hogy nincs más mód, mint a kanjik bemagolása, illetve az a teóriám is beigazolódott miszerint az eltérő olvasatok alkalmazási tendenciái nem elég világosak a nyelvtanulóknak, ugyanis 65% azt a válaszlehetőséget jelölte be, hogy nem tudja, mikor használunk on és kun-olvasatot. Zárás képp rákérdeztem, hogy szeretnek-e kanjikat tanulni, amire ugyancsak kiugróan pozitív lett az eredmény, mivel 88% szeret kanjit tanulni, de úgy gondolom ez az eredmény is a kezdők lelkesedését tükrözi elsődlegesen.

2. Kísérleti csoport eredmények

A kísérleti csoport nemek szerinti megoszlása a következőképp alakult: 6 fő férfi, 13 fő nő, 1 fő nem nyilatkozott a kérdést illetően. A 20 adatközlő tanulási technikái nagyon hasonlóan alakultak, mint a kontroll csoport esetében. Ennél a kérdésnél szabadon megfogalmazhatták válaszaikat, akár csak a kontroll csoport esetében. Összesen 3 kitöltőnél nem jelent meg egyáltalán a „sorírással” és a „sormintát írok sokszor” válasz, ugyanis egyikük átrajzolja a kanjikat képpé és ezt a képet memorizálja, míg egyvalaki az 'active recall-t', vagyis az aktív felidézés módszerét említette csak, illetve a kontextus alapú tanulást is írta valaki. Azonban a másik 17 főnél kivétel nélkül megjelenik a sorírás valamilyen formája, de szerencsére 5 főnél

a sorírás mellett a saját memoriter készítése, asszociáció, szókártya és a színkódolás is említve lett, viszont 60% csak sorírással tanul. Ezekhez az előzetes technikákhoz viszonyítva a 3. kérdésben 1 fő nagyon nehéznek, 9 fő nehéznek, és 10 fő könnyűnek ítélte meg az általam javasolt modellt. Ez az eredmény jobb, mint amire elsőre számítottam, ugyanis 50-50% lett az eredmény, ami bizonyítja, hogy nem lehetetlen megbirkózni egy ilyen komplex modellel sem. A következő két kérdésben azt mértem fel, hogy az előzetes módszertani betanítás és segédanyagok megosztása megfelelő volt-e a hallgatók számára vagy sem, és segítettek-e ezek a modell alkalmazásánál. A kitöltők 60%-a jelölte a „megkönnyítették” a modell használatát lehetőséget, valamint 4 fő, 20% választotta a „teljes mértékben megkönnyítették” opciót, tehát a kitöltők 80%-ának segítettek a módszertani betanítás információi és a segédanyagok. Arra a kérdésre, hogy mennyire tartották kielégítőnek a módszertani betanítást 45% jelölte az „inkább igen” és 30% a „teljes mértékben” válaszlehetőségeket, tehát összesítve 75% számára megfelelőnek bizonyult az előzetes tájékoztató. A kitöltők 55%-a teljes mértékben vizuálisan informatívnak és logikusnak érezte a modellt, valamint 40%-os jelölést kapott az „inkább igen” opció is, így a 20 fő közül 95% adott pozitív visszacsatolást, illetve 90% megfelelőnek érezte a modell színkódolását. Jelenlegi tanulmányaik során a hallgatók 65%-a nem tudta igénybe venni az új modellt, viszont 30% az „inkább igen”, 1 fő pedig a „teljes mértékben” lehetőségeket jelölte be, ami 35% összesítve. Az eredmények annyire nem meglepőek, hiszen három hét alatt óriási kihívás volt olyan mértékben elsajátítani a modellt, hogy az a hétköznapiak során is alkalmazható legyen, mert nem volt elég ideje elmélyülnie a rengeteg új információnak, de úgy gondolom nagyon biztató ez a 35%-os eredmény is az első tesztelésnél.

A 9-10. kérdésekben arra kértem a válaszadókat, hogy röviden indokolják az előző kérdésre adott válaszaikat, hogy tanulhassak a visszajelzéseikből. A 7 fő közül, akik tanulmányaik során igénybe tudták venni a modellt 6-an fejtették ki véleményüket a kérdéssel kapcsolatban, melyek az alábbi táblázatban láthatóak (4. ábra). A válaszok közös metszete az előzetesen elsajátított

kanjik modellbe való beillesztése, az elsődleges tanulási technika kiegészítése, valamint a modell összefoglaló ábraként való felhasználása a tankönyv kiegészítéseként volt. Azonban az „elkezdttem gyököket tanulni” válasz is informatív lehet, annak ellenére, hogy nem kapcsolódik szorosan a modell használatához, hiszen a gyökök tanulásánál is jó kiegészítés lehet a modell, mert a gyökök funkcionális tulajdonságai és alkalmazása jól visszatükröződik, ha egy rendszeren belül vizsgáljuk.

Az a 13 fő pedig, aki jelenleg nem tudta tanulmányaiba integrálni az új modellt, a többség úgy gondolta, hogy még nem tud elegendő kanjit ahhoz, hogy hatékonyan tudja alkalmazni a modellt, valamint a hétről-hétre történő viszonylag kevés megtanulandó kanjinál egyszerűbbnek érezték a sorírást. Továbbá ketten megfogalmaztak két nagyon jó felvetést a modellel kapcsolatban, ami nem volt érthető számukra. Egyikük számára nem volt teljesen világos, hogy az éppen tanult kanjikkól kellene-e kiindulni vagy azokat is vissza lehet-e bontani a modell segítségével, illetve a másik válaszába a modell gyakorlati alkalmazásának bemutatását nem érezte elegendőnek. Az első probléma felvetéssel kapcsolatosan elsősorban azt szerettem volna, hogyha a tanult kanjikkól indulnak, mert a visszabontásnál jóval bonyolultabb lenne a modell fordítottját leképezni. Az utóbbira reflektálva pedig teljesen jogos, hogy a módszertani betanítás során kissé túlsúlyba kerültek az elméleti információk, amik a modell megértéséhez szükségesek és a gyakorlásra nem fordítottam elég figyelmet, mivel az online forma némileg akadályozott ebben. A jövőben folytatott további felméréseknél feltétlenül jelenléti formában és több alkalomra elosztva szeretném majd a betanítást kivitelezni a továbbfejlesztett modellel, hogy az ehhez hasonló problémákat elkerüljem.

A 11. kérdésre adott válaszok alapján 45% érezte inkább érthetőnek és a logikusnak a modell gyűrűit, míg további 45% jelölte a „teljes mértékben” választ, tehát összesítve az adatközlők 90% szerint teljesült ez a feltétel. Ahogy azt előzetesen is sejtettem a modell önálló rekonstruálása 70% elmondása szerint nehéznek bizonyult, míg 30% könnyűnek ítélte meg. A modell rendkívül komplex vizuális megjelenítése valóban nehezen rekonstruálható, ezért további egyszerűsítést fogok eszközölni a második prototípus létrehozása során a kapott eredmények szerint. Ugyanakkor az rendkívül pozitív eredmény, hogy a kitöltők 55%-a a modell alkalmazása során jobban megértette a kanjik szerkezeti tulajdonságait és működését, illetve további 30% jelölte a „teljes mértékben” opciót, így ez alapján az összesített eredmény 85%.

A következő 15. kérdésben ez a 16 fő indokolta válaszát az előző kérdésre vonatkozóan, melyek a lentebb található táblázatban láthatók (5. ábra). Összesen három személy utalt válaszában az eltérő olvasatok jobb megértésére, valamint a többségnek pozitív élmény volt, hogy egy logikus rendszerbe foglalva láthatta az új információkat és az összetett kanjikat is jobban megértették. Az 5. válaszadó pedig egy valós problémára világított rá, ugyanis a legtöbb tankönyv a japán JLPT (Japanese Language Proficiency Teszt) szintjeit veszi alapul, amik nem a logika mentén csoportosítják a kanjikat, hanem gyakoriság szerint, ezért történik, hogy két logikusan egymáshoz kapcsolódó kanjit nem egymás után tanulnak a nyelvtanulók, hanem évekkel később. Azonban eszerint az adatközlő szerint a modell alkalmazása képes megoldást jelenteni a tankönyvek sokszor logikátlan sorrendjét illetően, hogy minél előbb egyben lássák a tanulók a logikusan összetartozó kanjikat. Mind a 16 visszajelzésből látszik, hogy a modell valóban alkalmasnak bizonyul a logikus kapcsolatok feltárására és rendszerbe foglalására, ami segíti a tanulók kanji elsajátítását.

Továbbá a kitöltők 70%-a a modellhez rendelt tanulási technikákat logikusnak és könnyen használhatónak ítélte meg, valamint további 15% választotta a „teljes mértékben” válaszlehetőséget, ez alapján az összesített érték 85%.

A 17. kérdésre adott válaszok is egybevágnak az előzetes felvetéseimmel, mivel 79% megítélése szerint volt időigényes a modell alkalmazása, amin valóban dolgoznom kell még a jövőben, mert az időtényező komoly jelentőséggel bír. Ugyanakkor ahogy azt 4 fő is hozzáfűzte az „egyéb” opciónál a modell a fokozatos begyakorlás által egyre kevésbé lesz időigényes, főleg, ha teljes mértékben világossá válik a tanulók számára a modell logikája és rekonstruálása. A 18. kérdésben a kontroll csoporthoz hasonlóan 11 fő számára korábban nem volt világos a gyökök funkciója, míg további 5 főnek egyáltalán nem volt egyértelmű, tehát összesítve a kitöltők 80%-a nem értette korábban a gyökök alkalmazására vonatkozó szabályokat. A fonetikus komponensekről is csak 4 fő hallott előzetesen, ami szintén összhangban van, a kontroll csoport válaszaival.

A 20. kérdésnél, mely azt mérte fel, mennyire segített a modell a gyökök és a fonetikus komponensek működésének megértésében 15 fő jelölte az „inkább igen” és 5 fő a „teljes mértékben” opciót, ami összesítve 100%-os eredmény. Ez hatalmas eredmény figyelembe véve, hogy előzetesen ezekkel egyáltalán nem voltak tisztában a hallgatók. A három elsődleges osztályt: piktográfok, értelemkombinációs és fonoszemantikus kanjik osztályainak egymáshoz való viszonyát összesítve 80%-a az adatközlőknek megértette.

A 22. kérdésre kapott válaszok is hasonlóan alakultak, mint a kontroll csoportnál, ugyanis csak 7 fő számára volt világos előzetesen az on és kun-olvasat használata, míg 65%-nak egyáltalán nem volt érthető. Ugyanakkor azok közül, akiknek az olvasatok használata egyáltalán nem volt világos korábban a modell használata során 4 fő „teljes mértékben” megértette ezeket, míg 9 fő az „inkább igen” lehetőséget választotta, ez alapján az összesített eredmény 100%-os javulást mutat. Továbbá nagyon érdekelt, hogy amennyiben lenne a modellhez online felület azt szívesebben használnák-e és 95% az „inkább igen” és a „teljes mértékben” opciókat jelölte meg. A visszajelzések alapján a jövőben érdemes lenne online felület létrehozása a modellhez, mert ez által a modell jelenlegi időigényes használata megoldódna és nem kellene önállóan rekonstruálnia a tanulóknak a teljes szerkezetet, hanem elegendő lenne a modell logikájára és megértésére fókuszálni.

A 25. kérdésre adott válaszok alapján a kitöltők 95%-a érzi úgy, hogy megérte alkalmazni a modellt, illetve 75% érzi most könnyebbnek a kanji tanulást, hogy a fonetikus komponensek segítségével meg tudják saccolni az ismeretlen kanjik potenciális olvasatát.

A 27. kérdés alapján az adatközlők 95%-a érezte motiválónak a modell használatát, ami egészen lenyűgöző, ugyanis azt gondoltam, hogy a modell komplex jellege visszaveti majd a hallgatók lelkesedését, de ezek szerint nem befolyásolta ez a tényező különösebben a motivációjukat. A kitöltők közül mind a 20 fő ajánlana ismerőseinek és barátainak a modellt.

A 29. kérdésben az összbemutatókra voltam kíváncsi, amit a modell alkalmazása során tapasztaltak. A kérdésre adott válaszok lejjebb megtekinthetők (6. ábra). Ezek alapján jól látható, hogy bár nehéz volt a modell a többség mégis sikeresen túl lendült ezen a nehézségen, valamint érdekesnek és hasznosnak érezték, viszont sokan bevallásuk szerint inkább a későbbiekben alkalmaznák ezt a modellt, mert még nem ismernek elegendő kanjit. Utólag mérlegelve valóban több a komplex kanji a nyelvtanulás későbbi szakaszaiban és a modell inkább ezek analitikus logikáját világította meg, viszont mindenképp érdemes volt megismertetni a modellt elsőéves hallgatókkal, mert így már előre tudják, hogy az összetett kanjik esetén ezzel a módszerrel fognak tanulni, illetve a rendszertani ismereteik megalapozottabbá váltak.

A kérdőív utolsó kérdésére való válaszadás fakultatív volt, mivel a modell tanulóbaráttá tételéhez szükségesnek ítéltam a kitöltők javaslatainak figyelembevételét, elvégre a célközönség igényeinek teljesítése a legfontosabb szempont. A kérdésre 10 válasz érkezett, melyek más-más területeket érintettek, így rendkívül informatívak voltak a visszajelzések. Az egyik kitöltő azt javasolta, hogy számára használhatóbbá tenné a modellt, ha minden szó azonos szófajú lenne. Ez egy jó felvetés és a kivitelezése sem ütközik különösebb akadályokba. Ketten

jelezték, hogy a modell egyszerűsítése és kevesebb kanji használata szintenként megkönnyítené az alkalmazást. Egy-egy fő jelezte, hogy bár jó volt ilyen korán találkozni a modellel, mégis inkább egy kicsit később több értelmét látná a használatának, illetve a módszertani betanítást gyakorlat központibbá és jelenléti formában lenne jobb megvalósítani. Ezen kívül szintén egy fő jelezte, hogy jobb lenne, ha nagyobb kontraszt lenne a gyűrűk színét tekintve. A fennmaradó 4 fő, pedig a modell leendő jövőbeli online felületének létrehozása kapcsán fogalmazott meg gondolatokat, melyek közül az e-learning felület, illetve a saját tár folyamatos bővítésének lehetőség nagyon jó meglátások voltak.

IX. Konklúzió

Az elvégzett kísérlet eredményeiből jól látható, hogy az új rendszermodell valóban hasznosítható a kanjitanulás során, valamint megkönnyíti, és átláthatóbbá teszi a kanjik rendszerezését. Ugyanakkor érdemes lett volna jelenléti formában több alkalommal is gyakoroltatni a modell helyes alkalmazását a kísérlet résztvevőivel, mert néhány adatközlő jelezte, hogy nem teljesen volt világos számára a modell alkalmazása. Ezen kívül mivel a saját tapasztalataimból indultam ki, azt feltételeztem, hogy a modellt minél előbb be kell vezetni a japán nyelvtanulás kezdeti fázisában, de ez a következtetésem tévesnek bizonyult. Bár nagyon szépen helytálltak a kísérletben résztvevő elsőéves japán hallgatók, mégis a többségük visszajelzése alapján egyértelmű, hogy még nem tudják kiaknázni a modellben rejlő lehetőségeket a csekély kanji ismeretükből kifolyólag. Azonban azt is kiemelték, hogy bár most még nem tudják olyan eredményesen alkalmazni a modellt, de a jövőben a nehezebb kanjik tanulásánál már jóval többször fogják igénybe venni, hiszen a modell segítségével képesek lesznek nagymennyiségű kanjit átláthatóan rendszerezni. Ezek alapján nem volt hiábavaló megismertetni a modellt kezdő japán nyelvtanulókkal, mert ez által már tudni fognak egy olyan kanji tanulást segítő eszközről, ami kifejezetten hasznos lesz majd számukra a nehezebb kanjik esetében a későbbiekben. A jövőben tehát elegendő lenne kezdő szinten elsősorban az egyszerűbb kanji tanulási technikákkal megismertetni a tanulókat, illetve bevezető jelleggel ismertetni számukra a *Rikusho* rendszer felépítését. A középhaladó és haladó szinteken pedig ténylegesen el lehetne kezdeni a tanulók felkészítését a rendszermodell gyakorlati alkalmazására. Éppen ezért a továbbiakban tervezek méréseket folytatni másod, illetve harmadéves japán alapszakos hallgatókkal is a modellt illetően, hogy pontosabb eredmények születhessenek, illetve konkrét dolgozat eredményekkel is szeretném majd számokban is mérni a modell eredményességét, mivel a jelenlegi felmérés leginkább csak a modellel kapcsolatos

attitűdöket mérte fel. Valamint szintén néhány adatközlő jelezte, hogy sokkal kevesebb erősfeszítést igényelne a modell helyes alkalmazása, ha lenne hozzá egy webfelület, mivel a modell rekonstruálása igencsak komplikált és időigényes, így ez egy megfontolandó javaslat a jövőre nézve, ám a megvalósítása további felméréseket igényel.

Elsődleges források:

Kontroll csoport című kérdőív

Készítette: N. Lakos Zita

Adatfelvétel módja: online kérdőív

Adatfelvétel időtartama: 2024. 10. 23. – 11. 17.

Adatközlők száma: 37 fő

Kísérleti csoport című kérdőív

Készítette: N. Lakos Zita

Adatfelvétel módja: online kérdőív

Adatfelvétel időtartama: 2024. 10. 23. – 11. 17.

Adatközlők száma: 37 fő

Chineasy applikáció és webfelület: [Chineasy | Award-Winning Chinese Learning Methodology](#)

Kanji Database: [Kanji database](#)

Felhasznált másodlagos irodalom jegyzék:

Aneros, Noviyanti – Pangestika, Restu – Judiasri, Melia D. – Herniwati 2019. „Advances in Social Science, Education and Humanities Research” *The Use of Naritachi to Memorize Kanji* 424: 282–286.

Bottéro, Françoise – Harbsmeier, Christoph 2008. „Asia Major.” *The ”Shuowen Jiezi” Dictionary and the Human Sciences in China* 21.1: 249–271.

Bower, Gordon H. 1970. „American Scientist.” *Analysis of a Mnemonic Device: Modern psychology uncovers the powerful components of an ancient system for improving memory* 58.5: 496–510.

Chou, Hung-hsiang 1979. „Scientific American.” *Chinese Oracle Bones* 240.4: 134–149.

Kess, Joseph F. 2005. „Glottometrics.” *On the History, Use, and Structure of Japanese Kanji* 10: 1–15.

- Klingborg, Marcus 2012. *Kanji – The Structural Variations of Radicals*. (MA. diss., Lund University).
- Molnár Gergő Ádám 2021. *Kandzsi-gyökök Munkafüzet*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem.
- Mori, Yoshiko 2003. „The Modern Language Journal.” *The Roles of Context and Word Morphology in Learning New Kanji Words* 87.3: 404–420.
- Mori, Yoshiko 2012. „Japanese Language and Literature.” *Five Myths about “Kanji” and “Kanji” Learning* 46.1: 143–169.
- Mosher, David H. 2003. „Bul. Hijiya Univ.” *Cultivating Visual Memory: Reflections of a Nonnative Kanji Learner* 10: 119–137.
- Nakayama Wydell, Taeko 1998. „Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal.” *What matters in kanji word naming: Consistency, regularity, or On/Kun-reading differences?* 10: 359–373.
- Nesbitt, Dallas 2009. „New Zealand Studies in Applied Linguistics.” *Achieving Unconscious Recall of Kanji: Can Rote Learning Help?* 15.2: 61–73.
- Paxton, Simon 2014. „International Journal of Research Studies in Language Learning.” *Tackling the Kanji hurdle: Investigation of Kanji learning in Non-Kanji background learners* 3.3: 89–104.
- Paxton, Simon 2019. „The journal of Rikkyo University Language Center.” *Kanji Matters in a Multilingual Japan* 29–41.
- Rasiban, Meilia Linna 2017. „Advances in Social Science, Education and Humanities Research” *Understanding The Basic of Kanji’s Meaning through Mnemonic Method Learning* 82: 17–21. DOI:[10.2991/conaplin-16.2017.4](https://doi.org/10.2991/conaplin-16.2017.4)
- Takács Veronika 2020. „Távol-keleti Tanulmányok.” *Írásjegytanulási stratégiák a japánul tanulók körében* 12.1: 129–150. <https://doi.org/10.38144/TKT.2020.1.6>
- Takagi, Mariko 2016. „Typography Day.” *Beyond the Pictorial: Exploring the semiotic layer of typography in Hanzi/Kanji characters* 1–10.
- Tamaoka, Katsuo – Kirsner, Kim – Yanase, Yushi – Miyaoka, Yayoi – Kawakami, Masahiro 2002. „Behavior Research Methods, Instruments, & Computers.” *A Web-accessible database of characteristics of the 1,945 basic Japanese kanji* 34.2: 260–275.
- Toyoda, Etsuko – Firdaus, Arief Muhammad – Kano, Chieko 2013. „Japanese Language and Literature.” *Identifying Useful Phonetic Components of kanji for Learners of Japanese* 47.2: 235–272.

Toyoda, Etsuko 2009. „Electronic Journal of Foreign Language Teaching.” *An Analysis of L2 Readers' Comments on Kanji Recognition* 6.1: 5–20.

Yamashita, Hiroko – Maru, Yukiko 2000. „Journal of the Association of Teachers of Japanese.” *Compositional Features of Kanji for Effective Instruction* 34: 159–178.