



Title	Fogalmi metaforák leképeződése a japán anyanyelvű, magyar mint idegen nyelvet tanuló diákok köztes nyelvében
Author(s)	Kovács, Renáta
Citation	外国語教育のフロンティア. 2018, 1, p. 359-373
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/69808
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

Fogalmi metaforák leképeződése a japán anyanyelvű, magyar mint idegen nyelvet tanuló diákok köztes nyelvében

Conceptual Metaphors in Interlanguage of Japanese Hungarian
as Foreign Language Learners

KOVÁCS, Renáta

Abstract

The publication of George Lakoff and Mark Johnson's *Metaphor we live by* in 1980 represents a remarkable milestone in the linguistic approximation to the metaphor: instead of the earlier metaphor concept as tool limited to the dimensions of poetic and narrative texts, it has become an important role player of everyday communication. The conceptual metaphor concept was coined. Six years later Marco Danesi pointed out in his substantial article *The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy* that without acquisition of conceptual fluency it is not possible to reach mother tongue level in second language learning, not even if the learner shows high communicative and verbal competence. Conceptual fluency is teachable and acquireable like any other linguistic competence.

The present paper's aim is to give a general vision of the conceptual fluency concept, alloying later its study with error analysis of Hungarian interlanguage of Japanese learners of Hungarian as a foreign language at the Osaka University.

The small-scale empirical study's results show that the student group in question had no special difficulties in acquiring metaphoric expressions, nevertheless the linguistic completion of the same supposed a challenge. This clearly can be followed in the mistakes appearing in their interlanguage. The study also shed light on the fact, that errors do not occur as isolated ones, but likely as a combination of different hypothesis formed on Hungarian during learners' language acquisition process.

From the results constructive conclusions can be drawn concerning the didactics of conceptual fluency: firstly, teachers have to emphasize the importance of conceptual fluency in communication; secondly, learners have to assimilate, that metaphoric expressions form integral part of the whole linguistic system of the language, that means, they act according to its rules; thirdly, metaphoric expressions must be taught always in context.

Keywords: conceptual metaphor, conceptual fluency, conceptual error, acquisition of conceptual system

1. Bevezetés és kutatási kérdések

George Lakoff és Mark Johnson 1980-ban publikált *Hétköznapi metaforáink* (*Metaphors we live by*) című munkája mérföldkövet jelentett a metafora megközelítésében: „pusztán” alkalmilag poétikai eszközként, stilisztikai díszítőelemként használt forma mindennapos, a kognitív folyamatokat és az emberi kommunikációt átható elemmé lépett elő. Az új látásmód néhány évvel később Marcel Danesi 1986-os *The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy* cikkében bevezetett fogalmi folyékonyság fogalmának köszönhetően az idegennyelv-oktatásnak is sarkalatos pontjává vált. A fogalmi folyékonyság elsajátíthatósága, taníthatósága, taníthatóságának módszertana és fejleszthetősége azóta is számos metodológiai kutatás központi kérdése, ugyanis hiánya következményeként a nyelvtanuló nem csak, hogy nem érhet el magas szintű nyelvi és kulturális kompetenciát a nyelvtanulás folyamán, hanem fogalmi hibákat ejtve akár kommunikációs zavarokat is okozhat. (Danesi 1986; Danesi, Grieve 2010)

Megfelelő módszertani anyagok kivitelezéséhez fontos annak vizsgálata, hogy a fogalmi metaforák és az azokhoz kapcsolódó metaforikus (idiomatikus) kifejezések hogyan épülnek be a nyelvtanuló köztes nyelvébe. Ennek egyik lehetséges vizsgálata a hibaelemzés, amelynek segítségével lehet következtetni a nyelvtanuló az egyes metaforikus kifejezések jelentésével, nyelvi megvalósulásával kapcsolatos hipotéziseire.

Jelen tanulmány elméleti része arra törekszik, hogy bemutassa a fogalmi folyékonyságot és annak taníthatóságát és elsajátíthatóságát elemző szakirodalmat, megnyitva azt a hibaelemzés módszerével történő köztes nyelvi elemzés felé. A tanulmányban ismertetett kismintás empirikus kutatás a bemutatott elméleti háttér segítségével keresi a választ a következő kutatási kérdésekre:

- (1) Hogyan osztályozhatók a japán anyanyelvű, magyar mint idegen nyelvet tanuló, a Közös Európai Referenciakeret szerinti B1-B2 szintű nyelvtanulók köztes nyelvében megadott metaforikus kifejezéseket elemezve a fogalmi folyékonyságot illető hibák?
- (2) Lehetséges-e az írásbeli munkák alapján a hiba forrásának meghatározása?
- (3) Milyen következtetések vonhatók le a metaforikus kifejezések használatakor elkövetett hibákból a fogalmi folyékonyság kompetenciájának tanítására vonatkozóan?

2. A fogalmi folyékonyság fogalma, relevanciája, taníthatósága és elsajátíthatósága

2.1 Fogalmi folyékonyság az idegennyelv-tanítás fókuszában: miért is kell rá figyelmet fordítani?

Marc Danesi 1986-ban publikálta *The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy* című cikkét, amelyben arra mutatott rá, hogy a figuratív nyelvi kifejezések elsajátítása és magabiztos használata nélkül nem lehetséges az idegen nyelv legalább megközelítőleg anyanyelvi szintű

elsajátítása – amennyiben ez a nyelvtanuló célja. Feltevésének alapja az a tény volt, hogy a második nyelv oktatásban történt módszertani előrelépések és a területen végzett nagyszámú kutatások ellenére a második nyelvi beszélők nyelvi produkciói, még ha azok nyelvtani és kommunikációs szempontból magas nyelvi szintről tettek is tanúbizonyságot, fogalmiság szempontjából messze elmaradtak az anyanyelvi beszélői szinttől. (Danesi 1986) „(...) students „speak” with the normal structures of the target language, but they „think” in terms of their native conceptual system: i.e. students typically use target language words and structures as „carriers” of their own native language concepts. (...) the students’ texts manifest an asymmetry between language form and conceptual content. What students’ discourse typically lacks, in other words, is conceptual fluency.” (Danesi 1995). Ez az tehát, amit Danesi a fogalmi folyékonyság hiányának nevez.

Kecskés meglátása szerint a nyelvtanulók fogalmi kompetencia elsajátítása nélkül is viszonylag magas szintű célnyelvi tudást érhetnek el, hiszen a nyelvet több olyan aspektus is alkotja, amely lexikai szinten nem képeződik le metaforikus formában. Azonban bármely nyelvi aspektus (morfológia, szintaxis, etc.) tökéletes köztesnyelvi beépüléséhez a nyelvtanulónak azt is el kell sajátítania, hogy az hogyan illeszkedik a célnyelv fogalmi rendszerébe (Kecskés 2000). Ennek fényében a fogalmi kompetencia nem csupán a lexikai szintre korlátozódik, hanem áthatja a teljes nyelvi rendszert. „Grammatical structures do not constitute an autonomous formal system or level of representation: They are claimed instead inherently symbolic, providing for the structuring and conventional symbolization of conceptual content. Lexicon, morphology, and syntax form a continuum of symbolic units, divided only arbitrarily into separate »components« – (...)” (Langacker 1986)

A fogalmi folyékonyság elsajátítására azért is szükségeszerű figyelmet fordítani, mert a nyelvtanuló számára ez az egyetlen eszköz, amelynek segítségével képet alkothat arról, hogy egy adott kultúra milyen fogalmi alapokon nyugszik. A fogalmi folyékonyság nemcsak magasabb szintű nyelvi kompetenciát jelent, hanem a célkultúra gondolkodási struktúrájának megértését és elsajátítását is feltételezi (Danesi 2010: 87).

2.2 Fogalmi folyékonyság és metaforikus kifejezések taníthatóságának és elsajátíthatóságának kérdése

A klasszikus nyelvészet a metaforikus (az irányzat által idiomatikus kifejezéseknek nevezett) kifejezéseket nyelvi szinthez tartozó, két- három lexikai elemből álló, jelentésükben nem megjósolható, önkényesen létrejövő kollokációként definiálta. Ezzel ellentétben a kognitív nyelvészet szerint a metaforikus kifejezések a kognitív fogalmi rendszerbe szisztematikusan beágyazódva léteznek és jönnek létre, így jelentésük és a valóság között igenis létezik fogalmi

kapcsolat, még ha annak feltérképezése fáradságos kognitív folyamatokat is igényel. Az idegennyelv-oktatás módszertanára levetítve ez azt jelenti, hogy a metaforikus (idiomatikus) kifejezések klasszikus megközelítése a pusztán, randomszerű memorizálást javasolta azok elsajátítására; ezzel szemben a kognitív megközelítés teret enged más, a kifejezések rendszerszerűségét figyelembe vevő stratégiáknak is. (Boers 2004) Ezeket alapul véve a metaforikus kifejezések megfelelő módszertannal a nyelvtanuló által elsajátíthatók és megjegyezhetők (Danesi, Grieve 2010). Ugyanerre engednek következtetni Kövecses és Szabó (1996), valamint Bouton és Danesi (1994, idézi Kecskés 2000) empirikus kutatásai is.

Boers a metaforikus kifejezések idegennyelv-oktatási kontextusban való tanításának alapvető feltételeként határozza meg a nyelvtanuló fokozott metaforikus tudatosságát (*enhanced metaphor awareness*). A fogalom azt jelenti, hogy a tanulónak a célnyelv fogalmi rendszere elsajátításához fel kell ismernie, hogy:

- (1) a metafora a hétköznapi kommunikáció szerves alkotóeleme;
- (2) a figuratív kifejezések mögött metaforikus tematika rejlik;
- (3) a figuratív kifejezések nem önkényes módon jönnek létre;
- (4) a metaforák kulturálisan eltérőek lehetnek; valamint, hogy
- (5) a metaforikus témák nyelvenként különböző módon lehetnek besorolva.

Az idegennyelv-oktatásra levetítve a nyelvtanulói fokozott metaforikus tudatosság a metaforák elsajátításához és a tanulói autonómia fejlesztéséhez ad módszertani kulcsot. A fokozott metaforikus tudatosságra támaszkodva a nyelvtanuló a metaforikus kifejezéseket alkotó lexika eredeti jelentésének ismeretében következtethet a kifejezés jelentésére, vagy saját kutatói munkával keresheti meg annak jelentését, illetve szervezheti a kifejezéseket tematikus csoportokba. (Boers 2004: 211)

A konkretizáció, vagyis a kifejezést alkotó lexéma eredeti jelentésének explicit magyarázata, segíti a szókincstanulást. Ennek magyarázata a szavak tanulásának kettős kódolási elmélete, tehát hogy konkrét elemeket az agy két fázisban raktároz el: szó- és képi alakban. A saját kutatói munka a nyelvtanuló problémamegoldó képességét használja ki erősítve nyelvtanulói autonómiáját. A metaforikus tematikus keret az ismeretek integrálását, strukturálását és egységekbe rendeződését segíti. (Boers 2004: 212-213)

A metaforikus kifejezések tanítása nem csak a fogalmi folyékonyság hosszútávú fejlesztéséhez járul hozzá, hanem közvetlen pozitív hatással van a szókincs elsajátításra is:

- (1) A metaforikus kifejezések tantermi bevezetése segíti a nyelvtanulót szókincsének bővítésében.

- (2) A metaforikus kifejezések logikus, hatékony tanulást elősegítő módon szervezik a szókincset.
- (3) A metaforikus kifejezésekkel kapcsolatos feladatok alapot biztosítanak minden nyelvi készség fejlesztésére. (Lazar 2003: 1)

Konkrét metodológiai javaslatokat is tesz Gillian Lazar a fogalmi folyékonyság tantermi fejlesztésére mindennapos kommunikációban használt metaforikus kifejezéseken és irodalmi szövegeken keresztül is. Lazar gyakorlatias megközelítéssel világít rá, hogy nem csak az irodalmi szövegek, hanem a hétköznapi kommunikáció is telítve van metaforákkal és ezek létrejöttükben hasonlítanak egymáshoz: A és B elem összehasonlításakor A elem tulajdonságaival ruházzuk fel B elemet (Lazar ezen egyszerűsített magyarázata mögött a forrás- és céltartomány elmélete áll.) Lazar gyakorlati-didaktikai okokból elválasztja egymástól az állandósult metaforákat, amelyeket ő idiomatikus kifejezéseknek nevez, (például *sell like hot cakes* (=veszik mint a cukrot) - Lazar példái), és azt a lexikát, amelynek szó szerinti és metaforikus értelmét is használhatja a beszélő a kommunikációban (például *foundation of sthg* (=az alapja valaminek) - Lazar példái). Lazar módszertani javaslatának központja a megtanítandó szókincs metaforák köré való rendezése: ez szerinte eredményesebbé teszi az elsajátítandó szókincs konkrét és metaforikus jelentésének elsajátítását. Egy konkrét példa: a testhez kapcsolódó szókincs tanítható testrészek neveit tartalmazó metaforikus kifejezések segítségével: *the heart of the city, the foot of the mountain/bed, to give a hand, to break somebody's heart*. Boershez hasonlóan Gillian is hangsúlyozza, hogy a szavak eredeti jelentésének letisztázása elengedhetetlen ahhoz, hogy azok metaforikus jelentése is értelmet nyerjen. (Lazar 2003: 1)

3. A köztes nyelv és vizsgálata hibaelemzéssel

3.1 A köztes nyelv

A *köztes nyelv* (interlanguage) fogalmát Larry Selinker vezette be 1972-ben annak a szabályszerűen működő nyelvi rendszernek a megnevezésére, amelyet a tanuló hoz létre egy második idegen nyelv elsajátítása folyamán. (Selinker 1972) A köztes nyelv minden nyelvi szinten megjelenik, a fonológiában, a morfológiában és a szintaxisban, illetve a lexika, a pragmatika és a diskurzus szintjén. (Tarone 2006)

A köztes nyelv egyik legfontosabb jellemzője, hogy egy dinamikus, folyamatosan változó struktúrát alkot. A köztes nyelv egyes értelmezések szerint egymásra rétegződő különböző köztes nyelvek sokasága, amelyben minden egyes réteg a tanuló egy adott pillanatban mérhető tudásszintjét jelenti. (Maróti 2005) Más, tágabb értelmezés szerint a köztes nyelv függhet a nyelvet

tanuló egyén fizikai és pszichikai állapotától, illetve a tanulón kívül álló feltételektől is, ennek következtében akár pillanatról pillanatra változhat. Szintén ehhez a képlékenységhöz járul az hozzá, hogy egy-egy adott jelenségre a köztes nyelvben párhuzamosan több szabály is létezhet, amelyből a tanuló bármelyiket kiválaszthatja a beszédprodukció során. (Roldán 1989)

3.2 A hibaelemzés és szerepe a köztes nyelv vizsgálatában

A hibaelemzés az 1970-es években kialakult alkalmazott nyelvészeti diszciplína, amelynek célja a nyelvtanuló által elkövetett hibák elemzésével annak okainak és a nyelvtanuló stratégiáinak feltérképezése. Az irányzat alapkövének letételét S. P. Corder 1967-es tanulmánya, *The significance of learner's errors* jelentette.

A hiba vizsgálatának és okának középpontba helyezésével jelentősen árnyalódott meghatározásának fogalma is. Az általános értelemben vett hiba abban a folyamatban jön létre, amelynek során a nyelvtanuló arra törekszik, hogy a célnyelvhez közeli nyelvi produktumot hozzon létre. Ennek során több-kevesebb deviáns forma produkciójára is sor kerül, amelyek Corder szerint három nagy csoportra oszthatók: *tévesztés*, *hiba* és *lapszus*. Hogy a három közül melyik kerül túlsúlyba, az a nyelvtanuló célnyelvi kompetenciájától és elkerülési stratégiáitól függ. A hiba a normától való rendszeres eltérés, amely a tanuló hiányos ismereteiből ered; a tévesztés esetében a nyelvtanuló rendelkezik a megfelelő ismeretekkel, de valamilyen okból kifolyólag téved; lapszusról akkor beszélhetünk, ha a hibás alak vagy szerkezet nyelven kívüli okokkal, pl. fáradtság magyarázható. (Fernández 1997: 28). Bárdos Jenő nem tesz különbséget a tévesztés és a lapszus között, az utóbbit is tévesztésként definiálja, olyan hibákat jelölnek ugyanis szerinte, amelyeket a diák önmagától is észrevesz és kijavít. (Bárdos 2000: 19) Rod Ellis is a hiba/tévesztés elkülönítést veszi alapul, olyannyira, hogy annak azonosítására, hogy melyikről van szó, az alábbi egyszerű módszert írja le: ha adott formát a nyelvtanuló hol helyesen, hol pedig helytelenül használ, akkor tévesztésről van szó, ha pedig mindig helytelenül, akkor hibáról. Szintén tévesztésről beszélünk, ha a nyelvtanuló képes a javításra. (Ellis 1997: 15-17)

Corder szerint a hibaelemzés az idegennyelv-oktatás minden szereplője számára fontos információval szolgál. A nyelvtanár a hibák elemzéséből visszajelzést kap arról, hogy diákjai meddig jutottak el a nyelvelsajátítás folyamatában. A kutatók az összegyűjtött hibákból a nyelvtanulás folyamatához nyernek nagyobb hozzáférést, illetve átfogó képet kaphatnak a nyelvtanulói stratégiákról. A nyelvtanuló pedig kijavított hibákból ellenőrizheti vissza, hogy az elsajátítandó nyelvről kialakított hipotézisei helytállóak-e.

3.3 A hiba meghatározásának nehéz feladata

A hiba leírása egy tanuló vagy egy tanulói csoport által megformált hibás kijelentés nyelvészti elméleti alapon történő elemzése. A hibákat nem elegendő csupán felszíni szerkezetük alapján besorolni olyan kategóriákba, mint szórend, kihagyás, felesleges hozzáadás, stb. Az ilyen jellegű csoportosítás csak annak meghatározására alkalmas, hogy a nyelvnek mely szintjén keletkezett a hiba. (Corder 1982: 40) A hibaelemzésnek nem csak a hibás, hanem a teljes mértékben elfogadható nyelvi adatokat is figyelembe kell vennie, ugyanis azok, felszíni korrektségük ellenére, kontextusban vagy a nyelvtanuló kommunikációs szándékával összevetve, deviánsak lehetnek. (Corder 1982: 28) Ezek alapján Corder három nagy kategóriát hoz létre a hibák osztályozására:

- (1) felszínileg deviáns formák
- (2) felszínileg helyes és kontextusnak is megfelelő formák
- (3) felszínileg helyes, de kontextusnak nem megfelelő formák (Corder 1981: 29)

A hibaelemzés módszerének az alapja tehát a nyelvtanulói megnyilatkozás összehasonlítása a kommunikációs szándékkal, illetve a megnyilatkozással, amit az anyanyelvi beszélő formált volna. Ezeket nevezi Corder rekonstruált kijelentéseknek. (Corder 1981: 40)

3.3.1 A fogalmi folyékonyág hibái

A nyelvtanuló köztes nyelvébe a fogalmi folyékonyág kompetenciája, mint minden más nyelvi kompetencia, fokozatosan épül be, minden egyes új információval átrendezve a korábbi, már beépült struktúrákat. A nyelvtanuló nyelvelsajátítás során a cél nyelv fogalmi szerkezetéről is kialakítja a saját hipotéziseit, amelyek természetesen nem minden esetben egyeznek a cél nyelv nyelvi valóságával. Ennek következtében a nyelvtanuló fogalmi hibákat fog elkövetni. Danesi szerint a fogalmi hibák alapvetően akkor merülnek fel, amikor a nyelvtanuló az anyanyelv forrástartományából választ elemet egy metafora képzésére, amely elem azonban különbözik a cél nyelv által használttól. (Danesi 2008: 231)

Danesi három fokozatot különböztet meg a fogalmi hibák esetében:

- (1) egybeesési szint (*level of coincidence*): Ezen a szinten az anyalvi és a cél nyelvi forma egybeesik, vagyis a nyelvtanuló nem követ el fogalmi hibát.
- (2) szerkezeti hozzáigazítást igénylő szint (*level of structural adjustment*): a cél nyelvi és az anyanyelvi kifejezés között tapasztalható némi, általában szerkezeti, nyelvi megvalósulási eltérés. Ezen a szinten a gördülékeny kommunikációt nem zavaró hibák jelentkeznek.
- (3) teljes fogalmi hozzáigazítást igénylő szint (*level of full conceptual adjustment*): az anyanyelvi fogalom szerkezetileg és a fogalmi tartományában is teljesen eltér a cél nyelvi

megfelelőjétől, így súlyos fogalmi hibák felmerülése várható. (Danesi, Grieve 2010)

A különböző szintek metaforái tanításának metodológiája is eltérő. Danesi (2010) javaslata szerint az első, teljes egybeesési szinthez tartozó kifejezések esetében a nyelvtanárnak csak el kell magyaráznia az azonosságot. Problematikusabbak a (2) és (3) szintek metaforikus kifejezései, ezeknek tanítására Danesi válasza saját fogalmi folyékonyság elmélete. Az elmélet háttérben álló gondolatot, miszerint a nyelvi és fogalmi hibák közötti kölcsönös összefüggést szükségszerű vizsgálni adott nyelv fogalmi struktúrájának megértéséhez, a metaforikus kifejezések osztálytermi tanításakor is lehet alkalmazni. (Danesi 1986)

A fogalmi hiba tehát olyan deviáns metaforikus forma (egy szó, egy kifejezés, egy teljes mondat vagy akár teljes szöveg) amely felszíni szinten célnyelvi megvalósulású, fogalmi szinten viszont anyanyelvi. (Danesi 2008: 237-240)

4. Empirikus kutatás: A fogalmi metaforák leképeződése a japán anyanyelvű, magyar mint idegen nyelvet tanuló diákok köztes nyelvén

4.1 A kutatásban résztvevő válaszadók

A kismintás kutatásban az Oszakai Egyetem tizennyolc, a 2017/2018-as tanévben a harmadik évfolyamon tanuló, a Közös Európai Referenciakeret szerint B1-B2 nyelvi szinten álló magyar szakos hallgatója vett részt. A kutatás a harmadik évfolyamon minden magyar szakos hallgató számára kötelező, a magyar lektor által tartott (a jelen tanulmány szerzője) magyar mint idegen nyelv órán zajlott. A diákok felkészítése a felmérésre és az elemzések alapjául szolgáló teszt összesen öt tanórát, azaz ötször kilencven percet vett igénybe.

4.2 A kutatás menete

A kutatásban résztvevő hallgatók a felmérés folyamán négy tanórán keresztül a közösségi finanszírozás témakörével foglalkoztak, az ötödik tanórán került sor a felmérésre. A téma feldolgozása folyamán a hallgatók kapcsolódó kulturális és nyelvi inputot is kaptak: a kulturális elemet a sikeres magyar közösségi finanszírozással megvalósult projektekkal való megismerkedés jelentette; ehhez kapcsolódott az ötletek megfogadásával és megvalósításával kapcsolatos metaforikus kifejezések bevezetése, gyakorlása és feltételezett elsajátítása. A tananyag elsősorban a következő kifejezésekre helyezett hangsúlyt: *valaki a fejébe vesz valamit, jár valami valaki fejében, süket fülekre talál, nem hisz a szemének, szabad lesz az út valaki/valami előtt, valakinek nincs egy vasa sem, valaki mindent egy lapra tesz fel, egy csapásra, dől a pénz, felkapják valakinek a nevét, valaki nem lopja a napot, valaki viszi valamire, valaki befut, valaki megvalósítja az álmait.*

Az elsajátítást segítő feladatok meghatározott sorrendben épültek fel, követve a szókincs bevezetése-gyakorlása-alkalmazása metodológiai ívet:

- (1) A metaforikus kifejezéseket alkotó szavak elsődleges jelentését megvilágító feladattípusok.
A hallgatók fentebb ismertetett nyelvi szintje miatt a lexémák elsődleges jelentése eltekintve a *lap*, *vas*, *csapás* szavaktól nem jelentett problémát.
- (2) A metaforikus kifejezések saját szavakkal történő magyarázata, és azokkal példamondat írása. Ezt követően japán megfelelő keresése.
- (3) A metaforikus kifejezések jelentését tisztázó feladattípusok, az új ismeretek gyakorlása.
- (4) A metaforikus kifejezések logikus sorrendbe állítása egy ötlet megszületése és megvalósítása folyamat mentén.

A leírt feladatok elvégzése minden esetben páros- vagy csoportmunkában történt, a feladatok befejeztét a megoldások közös ellenőrzése követte. A feladatok mindegyike, feladattípusnak megfelelően változó hangsúllyal, figyelmet fordított a metaforikus kifejezések jelentésének és szerkezeti működésének gyakorlására. A tanár szerepe a munkafolyamat alatt a tanulók munkájának segítése és ellenőrzése volt azzal a céllal, hogy a diákok a lehető legönállóbb módon oldják meg a feladatokat az új szókincs gyorsabb, tartósabb beépülése érdekében.

Az ötödik tanórát kitevő, a közösségi finanszírozás témáját lezáró szövegalkotási feladatban, amely egyben a jelen kutatásban elemzett korpuszt is adta, a diákoknak önálló internetes kutatómunka után egy sikeres japán közösségi finanszírozási projektet kellett bemutatniuk 200-220 szóban. A feladat teljesítésének egyetlen, kötelező kritériuma a szószám mellett az volt, hogy a témához kapcsolódó metaforikus kifejezésekből legalább ötöt használjanak fel. A felmérés résztvevői tájékoztatva lettek arról, hogy szövegeik nevük feltüntetése nélkül a későbbiekben egy kutatásban kerül felhasználásra.

A kért feladatot a kutatásban részt vevő tizenhárca diák közül tizenhat teljesítette értékelhető módon: kettő a metaforikus kifejezések használatát kérő kritériumnak nem tett eleget, így az ő írásbeli produktumukat érvénytelennek tekintettem. A feladatot teljesítő tizenhat diák összesen hetvenöt alkalommal használt metaforikus kifejezéseket, ebből tizenöt esetben nem történt fogalmi hiba elkövetés. A megadott kifejezések közül a diákok két kifejezés kivételével (*valaki mindent egy lapra tesz fel*, *valaki viszi valamire*) mindegyiket felhasználták. A legtöbbször felhasznált kifejezések az *egy csapásra*, *valaki fejébe vesz valamit*, *dől a pénz*, *valaki megvalósítja az álmait voltak*.

4.3 Az elemzés módszere

A hibák elemzése a Corder-i módszert követve, a nyelvtanulók kijelentéseinek anyanyelvi rekonstruálása volt. A metaforikus kifejezéseket tartalmazó mondatokat egy, foglalkozására nézve nem nyelvtanár, magyar anyanyelvű beszélő rekonstruálta. Az ilyen módon újraírt „magyar” mondatok kerültek egybevetésre a deviáns megnyilatkozásokkal.

4.4 A hibák csoportosítása

A korpusz hibáinak elemzése után meghatározott köztes nyelvi hibatípusok írhatók le. A szövegekből egyértelműen látszik, hogy nem csak egy, jól definiálható hiba bújkik meg egy-egy metaforikus kifejezés helytelensége mögött, hanem sokkal inkább hibák kombinációjáról beszélhetünk. A jelen elemzésben a kifejezések devianciájának elemzésekor a domináns hibát vettem figyelembe, vagyis azt, amelyik a megértést az anyanyelvi beszélő számára leginkább gátolja. A alábbiakban felsorolt csoportokat is ez alapján hoztam létre. Az adott hibacsoportot minden egyes esetben egy konkrét, a mintából kiragadott példával szemléltetem. A hibákra példaként bemutatott megnyilatkozásokat változtatás nélkül emeltem ki a mintából.

4.1.1 Fogalmi hiba következtében anyanyelvi beszélő számára teljességgel értelmezhetetlen megnyilvánulások

Ebből a hibatípusból összesen három darab fordult elő. Ez pozitív eredményként könyvelhető el: azt jelenti ugyanis, hogy az összes többi esetben az elkövetett hiba ellenére megvalósult a kommunikáció. A **Mostánaban japánok azt gondolja, hogy japánok nem lopja anapot, ezért "Zero" nagyon erős volt.* mondat is jól példázza a megnyilvánulás értelmetlenségét. Ebben az esetben a korrekcióra csak a megnyilvánulást író nyelvtanulóval a hibáról készített interjú után van lehetőség. Szintén értelmezhetetlenként kell osztályozni a metaforikus kifejezések rugalmatlan használatát, vagyis amikor a tanuló a merev szótári formát sajátítja el (*chunk learning*), legalábbis köztes nyelvi állapota erre enged következtetni: **A mangarebonr felkapott valakinek a nevét.*

4.1.2 Fogalmilag helyes, de felszínileg deviáns formák

A fogalmilag megfelelő, de nyelvi megvalósulásukban helytelen megnyilvánulások csoportja alkotja a legszélesebb osztályt a devianciák között. Ebben a kategóriában olyan fogalmi metaforikus megnyilvánulások szerepelnek, amelyek fogalmilag helytállóak, viszont nyelvtani (felszíni) megközelítésben helytelennek mondhatók. A csoporton belül három fő alkategória határozható meg annak alapján, hogy milyen nyelvtani jelenségben mutatkozik meg a hiba. A mintában a mondat ágensének jelölésében, a birtokviszony kifejezésében és a narrációs időhasználatban merült fel a

legtöbb deviancia.

Az ágens jelölésében elkövetett hibák következtében a megnyilvánulásokban homályos maradt, hogy ki milyen cselekvést végez: **Mai napon japán pop kultúra felkapt a nevét, de még kevés projekt sikeres volt.* Bár az anyanyelvi beszélő szövegkörnyezetből felismerheti a közlő szándékát, vagyis hogy „*Manapság nagyon felkapták a japán popkultúrát.*”, ugyanakkor az elkövetett hiba megnehezíti a megértést annak ellenére, hogy a metaforikus kifejezés fogalmi használat szempontjából egy kisebb zavartól eltekintve, elfogadható.

A birtokviszony nem helyes kifejezése szintén erősen megnehezíti a megértést, ugyanis az anyanyelvi beszélő számára a nem egyeztetett birtokviszony a megnyilvánulás szereplőinek számában okozhat félreértést: **És nem lopják a napot, hanem szorgalmasan dolgoznak azért megvalósítják az álmaikat.* Ebben a megnyilvánulásban az alany és a birtokos személyrag más-más személyre/személyekre utal, csak kontextusból következtethető ki, hogy a „*dolgoznak*” és az „*álmaikat*” egységeknek ugyanaz a referense.

A narrációs időhasználatban felmerült hibák a fogalmi és a felszíni, nyelvtani megvalósulású hibák közötti átmeneti zónában mozognak. A jelen tanulmány szerzője azon okból sorolja őket az utóbbi kategóriába, mert ezekben az esetekben a metaforikus kifejezéseket fogalmi szempontból helyesen használták a válaszadók, deviancia csak a narrációs időhasználatban volt, ami viszont nem lehetetlenítette el a fogalom megértését. Az **Utolsó héten egy csapásra dől a pénz, *Ez a projekt ötletgazdája fejébe veszi, hogy sok pénzt kap a támogatóktól és végül megvalósítja az álmaikat.* megnyilvánulások esetében a nyelvtanulók jelen időben mesélik el egy ötlet megszületésének és megvalósulásának történetét. Ezt egy magyar anyanyelvi beszélő múlt időben tenné (mint ahogy azt a rekonstruált mondat is bizonyította), vagyis számára ebben az esetben a jelen idejű narráció nem anyanyelvi jellegű.

A metaforikus kifejezésekben jelentős volt a helyesírási hibák száma is. Ennek hátterében valószínűleg az áll, hogy a kutatás résztvevőinek az írott szövegeket word formátumban kellett leadniuk, és a magyar billentyűzet használata kisebb-nagyobb nehézséget jelentett. Az ebből következő véletlen elütések ellenére az ortográfiában elkövetett hibákat is figyelembe kell venni, mert a helyesírási hibák tovább súlyosbítják az amúgy is megjelenő fogalmi vagy egyéb más hibákat, főleg, ha a magyarban nem létező formákat eredményeznek: **Japánban Zero-vadászgépnek felkapt a nevét.*

4.1.3 Fogalmilag helyes, de kontextusnak nem megfelelő formák

Ebben a csoportban olyan deviánciák kerülnek osztályzásra, amelyek fogalmilag helyesek és felszíni megnyilvánulásuk is megfelelő (legalábbis megértést akadályozó, súlyosabb hibákat nem

tartalmaznak), viszont arra engednek következtetni, hogy az adott kifejezés jelentésének elsajátítása nem történt meg teljes egészében. A hibák tehát rejtett módon, a felszín alatt jelentkeznek (*covert error*).

Az egyik, ezzel kapcsolatos típushiba, hogy a nyelvtanuló nem érzi a különbséget egy kifejezés folyamatos és pillanatszerű jellege között. A *dől a pénz* metaforikus kifejezés a magyar anyanyelvi beszélő számára hosszabb időtartamot fejez ki. A tanulói szövegekben előfordultak ugyanakkor olyan deviáns formák, amelyekből arra lehet következtetni, hogy a tanuló pillanatnyi eseményt érzékel a kifejezés mögött: **Először a célösszeg 4500 dollár volt. 48 órák után minden pénz dőlt.* El kell ismerni azonban, hogy konkrétan ezen hiba pontos meghatározásához is szükség lenne a tanulói interjúra, ugyanis egyéb okai is lehetnek a leírt devianciának.

A második hibacsoport stilisztikai jellegű volt. A válaszadók néhány esetben nem érzékelték a kifejezésnek megfelelő regisztert: **Ha dől a pénz, különleges tényezőkat tudnak nyújtani a szabad ég alatt üzletekben.* A *dől a pénz* ebben a szöveggörnyezetben való használata a kifejezés jelentését erősen az argó felé tolja el, ami valószínűleg nem lehetett a közlő kommunikációs szándéka.

Szövegszintű hibaként csapódik le a feladatot „kipipálni” akaró nyelvtanulói magatartás. Ezekben ez esetekben a diákok a kért öt kifejezést két-három, egymást követő mondatba vagy egy bekezdésbe sűrítették össze, ami azt eredményezte, hogy fogalmi sűrítettség szempontjából a szövegek kiegyenlítetlenek lettek. **És amennyiben jár valakinek a fejében egy jó ötlet, ami japán kultúrát terjeszthet a világra, rögtön fejébe vegyen, hogy Kickstateren indítja a projektet. Lehet, hogy dől a pénz és felkapják neki a nevét.*

5. Következtetések: köztes nyelvi állapot és metodológia

A válaszadók szövegeinek hibaelemzése alapján elmondható, hogy a tanórán megadott metaforikus kifejezések fogalmi szempontból nem számottevő eset kivételével megfelelő módon kerültek elsajátításra. Ennek következtében a Danesi által meghatározott fogalmi hiba fokozatok a jelen kutatásban nem relevánsak. Fontos azonban felhívni arra a figyelmet, hogy a kevés fogalmi hiba mindegyike esetében sérült a kommunikáció, vagyis a szándékolt üzenet nem volt értelmezhető a befogadó számára. Ennek üzenete, hogy a kommunikációban betöltött kulcsszerepük miatt kell hangsúlyt fektetni a metaforikus kifejezések kontextusban való tanítására. A kontextusban való tanítás nem csak a jelentés elsajátítását segíti, hanem a használat pontos regiszterének felismerését is, ami azért elengedhetetlen, mert az adott kifejezés helytelen regiszterben való használata pragmatikai hibákban csapódhat le, és ez anyanyelvi környezetben negatívan üthet vissza a nyelvtanulóra.

A minta alapján az derült ki, hogy a kifejezések felszíni megvalósulásai okozzák a legnagyobb

gondot a nyelvtanulóknak. Ennek háttérében valószínűleg az áll, hogy a vizsgálat időpontjában a kifejezések jelentése már beépült a csoport köztes nyelvébe, viszont a formai megvalósulás még nem, vagy csak részben. A formai devianciák bár súlyos megértési problémákat nem okoznak, mindenképpen figyelmet érdemelnek. A nyelvtanítás során a nyelvtanár feladata azt elérni, hogy a diákok felismerjék, a metaforikus kifejezések nyelvtani működésükben az adott nyelv rendszerének szerves részét képezik, tehát a szintaktikai szabályok ugyanúgy vonatkoznak rájuk, mint bármelyik önálló lexémára.

A metaforikus kifejezések tanításának nagy veszélye az ún. *chunk learning* tanulási stratégia, vagyis, hogy a nyelvtanuló az adott formát csak szótári alak formájában és nem a kognitív rendszer részeként tanulja meg. Ez eredményezheti azt, hogy a tanuló nem lesz képes a kifejezés rugalmas használatára.

Általános metodológiai tanulság a nyelvtanuló saját hibáival való szembesítésének szükségessége. A nyelvtanuló szövegeinek nyelvtanuló jelenlétében való javítása hozzájárulhat a köztes nyelvben kialakított hipotézisekhez, vagyis a hibák eredetéhez való közelebb jutásban.

6. Összegzés és kitekintés

Jelen tanulmány szerzője kísérletet tett japán anyanyelvű, magyar mint idegen nyelvet tanuló diákok fogalmi folyékonyága köztes nyelvi megjelenésének hibaelemzéssel való vizsgálatára. Az elméleti háttér kifejtését egy kismintás empirikus kutatás bemutatása követte, amely a fogalmi folyékonyág tanításának egy lehetséges módszertanára vont le konklúziókat alapul véve a minta válaszadóinak vonatkozó köztes nyelvi állapotát. A kutatásból levont következtetések alapján elmondható, hogy a fogalmi hibák teljes mértékben ellehetetlenítik a kommunikációt. Szintén levonható az a következtetés, hogy a szóban forgó nyelvtanulói csoport számára a legnagyobb nehézségeket nem a metaforikus kifejezések jelentésének elsajátítása, hanem nyelvi megvalósulásának logikája okozta. A kutatás arra is rávilágított, hogy a megjelenő hibák nem mindig fogalmiak, hanem egyéb, a magyar nyelvről kialakított hipotézisből származnak és megjelenésükben kombináltak, azaz több téves hipotézis egyszerre jelenik meg a szövegekben.

A metaforikus kifejezések tanítására vonatkozóan levonható legfontosabb tanulság, hogy azok kontextusban való tanítása hozzájárul a helyes elsajátításukhoz.

További kutatást igényel annak felderítése, hogy a fogalmi metaforák nyelvi megvalósulási hibái közül az anyanyelvi beszélő számára melyek nehezítik meg leginkább a kommunikációs üzenet helyes interpretációját.

Szintén érdekes lenne egy csak a japán és magyar nyelv közötti interferenciának betudható fogalmi hibákra koncentrált vizsgálat, alapul véve a Danesi által felállított fogalmi hiba

kategóriákat.

Bibliográfia

Bárdos, Jenő

2000 *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Boers, Frank

2004 „Expanding Learners’ Vocabulary Through Metaphor Awareness: What Expansion, What Learners, What Vocabulary?”, in Michel Achard and Susanne Niemeier (eds), *Cognitive Linguistics, Second Language acquisition, and Foreign Language Teaching*, Mouton de Gruyter, Berlin, 211-232.

Corder, Stephen Pit

1967 „The significance of learner’s errors”, *IRAL*, (4), 161-170.

Corder, Stephen Pit

1981 *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.

Danesi, Marcel

1986 „The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy”, *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, (18) 3, 1-10.

Danesi, Marcel

1995 „Learning and teaching languages: The role of “conceptual fluency”, *International Journal of Applied Linguistics*, (5) 1 Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/227660734_Learning_and_teaching_languages_the_role_of_conceptual_fluency

Danesi, Marcel

2008 „Conceptual errors in second language learning”, in Sabine de Knop, Teun De Rycker (eds), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar. A volume in honour of René Driven*, Mouton de Gruyter, Berlin, 231-253.

Danesi, Marcel–Grieve, Caitlin

2010 „Conceptual error theory and the teaching of Italian” Retrieved from: <https://www.thefreelibrary.com/Italica/2010/March/22-p5783>

Ellis, Rod

1997 *Second language acquisition*, Oxford University Press, Oxford.

Fernández, Sonsoles

1997 *Interlengua y análisis de errores*, Edelsa Grupo Didascalia, S. A., Madrid

Kecskés István

2000 „Conceptual fluency and the use of situational-bound utterances in L2”, *Links & Letters*, (7), 145-161. Retrieved from: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.524.9710&rep=rep1&type=pdf>

Kövecses, Zoltán–Szabó, Péter

1996 „Idioms: a View from Cognitive Linguistics”, *Applied Linguistics*, (17) 3, 326-355.

Lakoff, George – Johnson, Mark

- 1980 *Metaphors we live by*, The University of Chicago Press, Chicago
- Langacker, Ronald W.
- 1986 „An Introduction to Cognitive Grammar”, *Cognitive Science*, (10) 1-40.
- Lazar, Gillian
- 2003 *Meanings and metaphors. Exploring metaphors in the classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Maróti, Orsolya
- 2005 „Véletlen vagy tipikus hiba?” in Nádor Orsolya, Szűcs Tibor (eds.), *Hungarológiai évkönyv*, Dialóg Campus Kiadó, Pécs, 50-55.
- Roldán, Eduardo
- 1989 „¿Qué es la interlengua?” *Documentos lingüísticos y literarios*, (15) Elérhető: www.humanidades.uach.cl/documentos_linguisticos/document.php?id=328
- Selinker, Larry
- 1972 „Interlanguage”, *IRAL*, (10), 209-231.
- Tarone, E.
- 2006 „Interlanguage”. Retrieved from: <http://socling.genlingnw.ru/files/ya/interlanguage%20Tarone.PDF>